

# REDE

INTERNACIONAL DE PESQUISA

# VISÍVEL

ISBN 978-65-88730-33-1

## Desafios da Arte e da Educação Frente às Mudanças Atuais

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Giovana Bianca Darolt Hillesheim  
Janaina Enck (Orgs.)



EDITORA AAESC

# REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA VISÍVEL

## Desafios da Arte e da Educação Frente às Mudanças Atuais

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva  
Giovana Bianca Darolt Hillesheim  
Janaina Enck (Orgs.)

ISBN 978-65-88730-33-1

**EDITORA AAESC**

**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rede internacional de pesquisa visível[livro eletrônico] :  
desafios da arte e da educação frente as mudanças  
atuais / Maria Cristina da Rosa Fonseca da  
Silva, Janaina Enck, Giovana Bianca Darolt Hillhesheim  
(orgs.). -- 1. ed. -- Florianópolis, SC : Editora AAESC,  
2026.PDF

Vários Autores.  
ISBN 978-65-88730-33-1.

1. Arte contemporânea 2. Arte na educação 3. Artes 4.  
Artes visuais I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da.  
II. Enck, Janaina. III. Hillhesheim, Giovana Bianca Darolt.

26-343479.0

CDD - 370.7

### Índices para catálogo sistemático:

1. Arte na educação 370.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

---

### Expediente:

#### Coordenação Geral:

João Paulo Queiroz - UnLisboa - Portugal  
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - UDESC  
- Brasil

Ronaldo Oliveira - UEL - UDESC - Brasil  
Giovana Bianca Darolt Hillheim - IFC - Rio do  
Sul - Brasil

Sandra Suzana Pires da Silva Palhares - Uminho -  
Portugal

#### Comissão Científica:

Giovana Bianca Darolt Hillesheim  
IFC - Rio do Sul - PROFARTES - UDESC - Brasil

#### Comissão artístico-cultural:

Luzia Renata Yamazaki - UDESC -  
Brasil

**Editoração e Projeto Gráfico:**  
Janaina Enck - PMF/UDESC - Brasil

**Coordenação de Secretaria:**  
Sofia Cavalheiro da Silva - UDESC -  
Brasil

#### Arte da Capa:

Marcos Antonio dos Santos



Copyright © 2025 by Editora AAESC. Todos os Direitos reservados à Editora AAESC. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

**Conselho Editorial da Editora AAESC:**

Consuelo Alcioni Borba Schlichta – UFPR

Federico Buján – UNA/UNR

Gerda Schutz Foerste – UFES

Isabela Frade do Nascimento – UFES

Luana Wedekin – UDESC

Sandra Makowiecky – UDESC

Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC

Vera Lúcia Penzo Fernandes – UFMS

**Diretoria AAESC Biênio 2025/2027**

Presidente: Jéssica Maria Policarpo - Florianópolis/SC

Vice-Presidente: Judivânia Maria Nunes Rodrigues - Xanxerê/SC

1ª Secretário: José Inácio Sperber - Blumenau/SC

2ª Secretária: Renata Souza Batista - Balneário Camboriú/SC

1ª Tesoureira: Emiliana Pagalday Fernández - Florianópolis/SC

2ª Tesoureiro: Alexssandro Schappo - Maravilha/SC

Diretora de Promoção: Luzia Renata Yamazaki - Florianópolis/SC

Vice-Diretora de Promoção: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva -

Florianópolis/SC

Diretora de Divulgação: Cristiane Pedrini Ugolini - Florianópolis/SC

Vice-Diretor de Divulgação: Maria Lucila Horn - Florianópolis/SC

**Conselho Fiscal:**

Janaina Enck – Florianópolis/SC

Gabriel Souza Coelho - Barra Velha/SC

Karen Fabiola Navarro Sotomayor - Florianópolis/SC

---

**PARCERIAS**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC**

**MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE**

---

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO 1

#### **REDES DE PESQUISA: UM MUNDO VASTO A PARTIR DE UMA REDE INTERNACIONAL VISÍVEL**

*Joao Paulo Queiroz*

*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva*

*Ronaldo Alexandre Oliveira* **10**

### CAPÍTULO 2

#### **PÚBLICOS JÓVENES EN LOS MUSEOS. TRES MEDIACIONES ARTÍSTICAS POSIBLES**

*Alejandra Panozzo Zenere* **42**

### CAPÍTULO 3

#### **O PROJETO DECHADOS PARA A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE INCLUSIVA**

*Ricard Huerta* **60**

### CAPÍTULO 4

#### **ZEITGEIST DA RESISTÊNCIA PELA ARTE**

*Sandra Palhares* **85**

### CAPÍTULO 5

#### **ESPAÇO, AMOROSIDADE E INTIMIDADE: CRIAR LAÇOS, CAMINHAR PARA SI E RECONHECER-SE NO LUGAR**

*Carla Juliana Galvão Alves*

*Ronaldo Alexandre de Oliveira*

*Vanessa Tavares da Silva* **99**

### CAPÍTULO 6

#### **O DESENHO CULTIVADO DA CRIANÇA EM PESQUISAS**

*Rosa Iavelberg* **118**

### CAPÍTULO 7

#### **REFLEXÕES SOBRE O DESENHO CULTIVADO DE ROSA IAVELBERG EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DOS SENTIDOS: UMA ANÁLISE FRENTE AO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA**

*Uillian Trindade Oliveira* **134**

### CAPÍTULO 8

#### **A DEFESA DA ARTE E DOS CONTEÚDOS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta*

*Janedalva Pontes Gondim* **150**

CAPÍTULO 9

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O ENSINO DA ARTE E A NECESSÁRIA  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL**

*JOELMA ZAMBÃO ESTEVAM* **165**

CAPÍTULO 10

**OS 3 TEMPOS DA COLONIZAÇÃO, OS MODOS DE VER E AS  
ARTES VISUAIS: POR UM REALISMO ESPERANÇOSO E  
DECOLONIAL**

*Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos* **180**

CAPÍTULO 11

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO:  
DA TEORIA A OS DESAFIOS DE INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Ana Luiza Ruschel Nunes* **194**

CAPÍTULO 12

**APUNTES PARA UNA HISTORIA DEL ARTE SENSIBLE A LAS  
DIFERENCIAS**

*Lorena Mouguelar* **215**

CAPÍTULO 13

**PRÁXIS DOCENTE NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
ARTE: A BUSCA DE CAMINHOS QUE NOS LEVEM À QUALIDADE  
DA EXPRESSÃO, COMPREENSÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA**

*Daiane Solange Stoeberl da Cunha*

*Felipe Rodrigo Caldas*

*Suzamara Weber* **230**

CAPÍTULO 14

**PROCESSO CRIATIVO E O ENSINO DAS ARTES INTEGRADAS**

*Clediane Lourenço*

*Afonso N. B. Souza* **246**

CAPÍTULO 15

**RELAÇÕES ENTRE ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA  
NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENFRENTAMENTO AO  
NEOLIBERALISMO**

*Isadora Gonçalves de Azevedo* **262**

## CAPÍTULO 1

### REDES DE PESQUISA: UM MUNDO VASTO A PARTIR DE UMA REDE INTERNACIONAL VISÍVEL

*Joao Paulo Queiroz<sup>1</sup>*

*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>2</sup>*

*Ronaldo Alexandre Oliveira<sup>3</sup>*

#### 1. REVISITANDO O PERCURSO TECIDO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE

A Rede Visível foi criada no ano de 2018 durante a realização do VII Congresso Internacional Matéria-Prima, que acontece na Universidade de Lisboa, Portugal. A ideia, desde seu início, tinha como propósito organizar-se como uma plataforma de partilha e reflexão sobre temas relativos à arte e à sua mediação e procurando ampliar, atualizar e diversificar os canais de pesquisa e investigação no campo alargado da mediação artística e cultural, envolvendo processos de aprendizagem, de produção artística e atuação no âmbito da pesquisa nas universidades e instituições. Mais do que um agrupamento institucional, a Rede propôs-se como uma trama em permanente construção, am-

<sup>1</sup> Professor doutor da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes.

<sup>2</sup> Professora titular do Centro de Artes Design e Moda, departamento de Artes Visuais – PPGAV – PPGE - UDESC

<sup>3</sup> Professor Doutor Associado da Universidade Estadual de Londrina onde atua na formação de professores de arte.

pliando e diversificando os canais de pesquisa e investigação no campo da mediação artística e cultural.

Nessa jornada a REDE se propôs a organizar encontros de debate, publicações monográficas e eventos que respondessem com pertinência a desafios temáticos, assim como fazer atividades de intervenção e disseminação, como exposições, videogramas ou outras ações de fronteira e de criatividade.

Os encontros vêm acontecendo com uma periodicidade que segue o fluxo daqueles que se propõe a organizar, tem ocorrido em locais cujas aprovações tem sido feitas, encaminhadas e aprovadas em plenário do encontro anterior. As propostas monográficas são de caráter acadêmico e publicadas pelo Centro em que ocorre o encontro anual. Essas ações — exposições, videogramas, encontros e experiências formativas — não se sustentam isoladamente, mas se fortalecem nos vínculos que se Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes estabelecem entre pessoas, instituições e territórios. Esse desejo nos modos de pensar uma Rede articula-se muito bem com as ideias de Cecilia Almeida Salles que, discorrendo sobre processos de criação da obra de arte, nos fala das características marcantes dos processos de criação, tais como: “simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos.” (Salles, 2008, p. 23)

Ela ainda nos diz: “Ao adotarmos o paradigma da rede, estamos pensando o ambiente das interações, dos laços, da interconectividade, dos nexos e das relações, que se opõe claramente àquele apoiado em segmentações e disjunções. Acreditamos que esse desejo de laços, interconectividade e interações entre pessoas, projetos e lugares estivesse desde o início presente nas nossas ações, mesmo que de maneira ainda não tão delineado.

Desde o primeiro encontro, realizado em Lisboa, passando por Londrina e chegando a Florianópolis, a Rede se fez por adesão, por desejo de participação e pelo reconhecimento de que somente na colaboração é possível sustentar processos de pesquisa, criação e mediação artística.

O primeiro encontro foi realizado **na SNBA, pelo Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA) da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa**, entre os dias 18 e 20 de julho de 2018, sob a coordenação do prof. Dr. João Paulo Queiroz e instituiu e promoveu um regulamento de funcionamento (coordenação, mesa, adesão, mandatos) e a apresentação das propostas para o encontro seguinte, de acordo com o plenário. O evento produziu dois livros: “Os riscos da Arte: Educação, Mediação e Formação” e “Arte e Ensino: propostas de Resistência” (Figuras 1 a 3) disponíveis em: <https://congressomateria.belasartes.ulisboa.pt/rede.htm>

Estas duas publicações foram produzidas a partir da chamada que fizemos para aqueles que quisessem desde então, reunir e encontrar modos de tecer uma Rede que discutissem questões relacionadas ao ensino de arte, sua mediação artística e cultura. No prefácio da publicação em 2018, assinalamos isso: [...] Foi com essa ideia que o professor Joao Paulo Queiroz, parceiro de outros projetos e desejos, fez com que o convite chegasse até muitos de nós. O convite cheio de esperança de que pudéssemos responder a uma questão / desafio: O Ensino de Arte está em Perigo? Não foram poucos os artigos e as conversas por e-mail, que já de pronto assinalavam que a Educação Artística se encontrava em perigo há já algum tempo. [...] (Queiroz e Oliveira, 2018, p.8)

Para responder a esse desafio, foi proposto, para aqueles que quisessem lançar a Rede, a escrita de um artigo, pontuando, a



Figura 1 e 2 – Capas das duas publicações produzidas a partir da chamada para o Primeiro Encontro da rede Visível, inserido no VII Congresso Matéria Prima - Sociedade Nacional de Belas Artes, em Lisboa, a 13 de julho 2018

partir do seu lugar, quais eram os perigos que afligem o ensino de arte. E foi assim, com essa pretensão e desejo, que recebemos em mãos uma coletânea de artigos e testemunhos de profissionais do Brasil, Espanha e Portugal, e podemos perceber, pelas suas vozes, aquilo que ameaçava, desafiava, instigava, provocava e mobilizava a si e a nós, profissionais da arte e da educação, naquele momento. Recebemos dos três países mencionados 31 artigos que dividimos em duas publicações. A primeira, intitulada “Arte e Ensino: Propostas de Resistência”, é composta por catorze artigos que tocam mais diretamente em questões que se voltam para a Educação Artística no Brasil, Portugal e América Latina. Os artigos trataram de questões emergentes, mais diretamente ligadas aos problemas políticos e educacionais, indo desde a contextualização histórica aos problemas atuais, como as reformas, os confrontos e os currículos impostos. Ao mesmo tempo, alguns artigos trouxeram exemplos de ações que mostram alternativas, que confrontam, que reivindicam outros modos de operar: Talvez aí resida a resistência... É preciso resistir.

O segundo conjunto de textos, com os quais organizamos a segunda publicação, intitulada “Os Riscos da Arte: Educação, Mediação e Formação”, toca mais diretamente em questões relativas a práticas, ações, metodologias de pesquisa e diz diretamente das relações Professor / Artista, da necessidade de uma inventividade docente. É interessante que ao mesmo tempo em que os artigos apontam para fragilidades de muitas ordens sobre a presença / ausência da arte nos currículos escolares, sinalizam também para as possibilidades de saídas, de encaminhamentos. Além disso, existe uma tônica que perpassa boa parte dos artigos, trata-se da ideia do quanto faz-se necessário o professor de arte fazer arte para que sua docência seja criadora, quer dizer,

que partam da própria arte os modos e a inventividade dos seus processos pedagógicos.

Já o segundo encontro da REDE VISÍVEL realizou-se na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no estado do Paraná, entre os dias 05 e 06 de setembro de 2019, sob a coordenação do prof. Dr. Ronaldo Oliveira. A partir do tema “ARTE E EDUCAÇÃO: Identidade e Emancipação,” o evento estruturou-se em 4 eixos de trabalho Eixo 1: Arte e ensino: propostas de resistências. Eixo 2: Políticas para o Ensino de Arte, Eixo 3: Os riscos da Arte: formação docente e mediação e Eixo 4: Metodologias artísticas de Pesquisa na Arte e na Educação.



Figura 3: Momento de convívio e de encontro descontraído com Ana Mae Barbosa, no átrio da Sociedade Nacional de Belas Artes, em Lisboa, a 13 de julho 2018 no Primeiro Encontro da rede Visível, inserido no VII Congresso Matéria Prima.

Considerando esse percurso, o evento buscou enfatizar o momento que presenciou a tentativa de desmonte do ensino, da

pesquisa e da extensão realizados nas universidades brasileiras pelo governo Bolsonaro. Acreditamos que o encontro em Rede contribuiu para fortalecer vínculos, estabelecer novas metas, a fim de nos tornarmos mais confiantes e esperançosos no enfrentamento necessário aquela realidade no contexto de 2019.

Nos vimos dando prosseguimento com a ideia de Rede, mais uma vez estava ali sendo posta, construindo, enredando pessoas, lugares, ações. Ali, naquela chamada foram muitos que responderam com suas reflexões que foram organizadas nos eixos propostos pelo encontro. Tivemos certeza ali, da importância que assume para que uma rede exista o querer participar, entrelaçar com o nosso ponto em prol de uma trama maior.

Assim que definimos que a acolhida para a realização do segundo encontro da Rede seria em Londrina na Universidade Estadual de Londrina (UEL), demos continuidade a esse processo de parcerias. Desde o início, buscamos, na teia que já estávamos tecendo, nomes que já tinham uma história construída e outros que vieram a se juntar e continuar esse processo.

Duas exposições fizeram parte da programação do II Encontro: Artistas Professores: o que pesquisam aqueles que ensinam? – exposição que tinha como propósito reunir produções visuais de artistas professores ligados à Rede Visível. Os trabalhos que compuseram a exposição foram de pesquisadores que frequentavam o Estúdio de Pintura Apotheke da UDESC, coordenado pela artista/professora Jocielle Lampert, e dos artistas/professores Danilo Villa (UEL), Claudio Garcia (UEL), João Paulo Queiroz (Faculdade Belas Artes de Lisboa), Juliano Siqueira (UEL), Rita Demarchi (IFSP) e Umbelina Barreto (UFRGS) (Figura 4 e 5).



Figura 4. Vista parcial da exposição Artistas Professores: o que pesquisam aqueles que ensinam? Galeria do Curso de Artes Visuais - Universidade Estadual de Londrina Setembro de 2019



Figura 5. Vista parcial da exposição Artistas Professores: o que pesquisam aqueles que ensinam? Galeria do Curso de Artes Visuais - Universidade Estadual de Londrina Setembro de 2019

A segunda exposição “Anatomia do Espaço-Lugar”, de Margarida Holler, aconteceu no Espaço Grafatório em Londrina, foi composta por uma Instalação intitulada Morfogênese e outra série de trabalhos para os quais a artista vem pesquisando há

anos, que consiste na construção de objetos feitos com fios de cobre tecidos por meio do crochê.

A obra de Margarida Holler, escolhida para compor o II Encontro da Rede Visível, não foi por acaso nem aleatória (Figura 6). Parceira de muito tempo em outras ações, acreditávamos no quanto a presença da sua obra naquele momento seria importante e até mesmo simbólica para a continuidade da construção da Rede. Sua obra instiga-nos a pensar metáforas que muito se aproximam daquilo que almejamos e do que seja um trabalho em rede. Por meio do seu laborioso trabalho, Holler, tecelã perseverante de espaços, vai dando forma à linha de cobre, que se transforma numa grande Rede.

Ao olhar para esses corações, tecidos em fios de cobre por Margarida Holler, eles nos parecem conferir por meio do seu gesto de tecer, de maneira metafórica a criação e a continuidade da REDE VISÍVEL: espaços de entrelaçamento, multiplicação, distensão, diálogos. Holler, juntando os diferentes e potencializando as materialidades e subjetividades de cada lugar, nos fala da possibilidade de entrelaçar pessoas, ideias, pensamentos, práticas, ações, percursos – mas, principalmente, diálogos.

É necessário afirmar que os anos da pandemia atingiram as organizações de forma enfática, com a REDE VISÍVEL não foi diferente, por isso o vácuo de eventos entre 2020 e 2024, foi necessário, pois precisávamos de um respiro para recompor a vida pessoal, acadêmica e institucional. Deste modo, a realização do terceiro encontro que ocorreu em Florianópolis em Julho de 2025, foi um momento de alegria e expressa a resistência de seus participantes, pois muitos tiveram perdas pessoais, sociais e econômicas.



Figura 6. Vista parcial da exposição Anatomia do Espaço-Lugar Espaço Gráfico – Londrina – Paraná Setembro de 2019

Ali, pós pandemia, distanciado no tempo nos encontramos mais uma vez e tivemos a possibilidade de perceber e experimentar o quanto a Rede vai se mostrando, apontando caminhos outros de organização. Para a realização deste terceiro encontro em Florianópolis, a Pr<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Palhares, a partir de Portugal, terminando o XI Congresso Internacional Matéria Prima em outubro de 2024, entrou em contato com João Queiroz, Ronaldo Oliveira e com Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva para que ela acolhesse o III Encontro da Rede Visível.

Esse foi um gesto e uma ação que estão intimamente ligadas à ideia de Rede: de pessoas que mediam, tecem e constroem possibilidades para que a trama vá, pouco a pouco, tomando forma,

tornando-se Rede. Maria Cristina acolhe e passa, desde então, a dar continuidade à tessitura desta Rede, buscando meios de viabilizá-la em processo, dando visibilidade por gestos e ações muitas vezes invisíveis. Desde quando iniciou a sua tessitura, lá em 2018, ocorrendo simultaneamente ao VII Congresso Internacional Matéria-Prima, a Rede já nascia com o intuito de ser um espaço de partilha e reflexão sobre temas relativos à arte e à sua mediação.

Foram as experiências acumuladas, que nos levou a realização, do terceiro encontro, que aconteceu na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, junto ao Museu da Escola Catarinense, MESC, na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, Brasil. O evento ocorreu entre os dias 28 e 30 de julho de 2025, sob a coordenação da profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, docente da UDESC e coordenadora do Museu da Escola 2024-2028. O tema debatido refletiu as transformações do mundo atual: Como a arte e a educação se colocam diante das mudanças sociais, culturais, ambientais, incluindo o desafio decorrentes das migrações forçadas, da plataformização do trabalho e da desregulação da inteligência artificial generativa. Como artistas e educadores têm problematizado as transformações da sociedade capitalista? A que preço o desenvolvimento tecnológico, a ocupação dos territórios, a acumulação de riquezas nas mãos de poucos, a vida instagramável, tem custado a sobrevivência de todos os seres humanos e do meio ambiente como um sistema complexo?

Assim, o tema DESAFIOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS MUDANÇAS ATUAIS visou proporcionar um amplo debate que atravessa diferentes realidades, colocando a escola e os espaços formativos, museais, culturais, as comunidades e a vida humana em compromisso com a sobrevivência coletiva, se opondo à

instrumentalização e precarização dos sentidos e à exacerbação da individualidade que conduz ao menosprezo pelos interesses comunitários.

No rol de desafios que motivou a escolha deste tema está a recusa radical à impossibilidade transformadora, entendendo que está naturalização anula a esperança atuante. Conforme pondera Eagleton (2023, p.18), “A verdadeira esperança é mais necessária quando a situação é mais gritante [...]. Seria preferível não precisar ter esperança, já que a necessidade de fazê-lo é um sinal de que o inaceitável aconteceu”.



Figura 7. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (organizadora do III Encontro Internacional da Rede Visível) e Ricard Huerta, convidado para conferencia de abertura – julho de 2025.

Essa imagem (Figura 7) onde aparece a pesquisadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (coordenadora do III Encontro Internacional da rede Visível) e o Pesquisador Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Ricard Huerta (conferencista de abertura do encontro) é muito simbólica, pois mostra olhares e experiencias separados por um oceano, naquele momento juntos, ali em Florianópolis tecendo uma Rede em prol dos enfrentamentos e desafios da arte e da educação frente às mudanças atuais (Figuras 8 a 11).



Figura 8. Mesa de Abertura do III Encontro Internacional da Rede Visível – Prof. Dr.º Ricard Huerta, Prof.ª Dr.ª Alejandra Panozzo Zeneree, Prof.º Dr. João Paulo Queiroz – Florianópolis, agosto de 2025.



Figura 10. O III Encontro internacional da Rede Visível, Florianópolis, agosto de 2025. Intervenção de Ronaldo Oliveira.



Figura 9. Vista do auditório com participantes do III Encontro internacional da Rede Visível – Florianópolis - Florianópolis agosto de 2025.



Figura 11. Apresentação cultural no Hall central do Museu da Escola Catarinense durante a realização do III Encontro internacional da Rede Visível – Florianópolis - agosto de 2025.



Figura 12 e 13. Vista parcial na inauguração da exposição **TERRAMARTERRA** na abertura do III Encontro Internacional da Rede Visível – Florianópolis / Brasil – julho de 2025.



Durante a realização do III encontro Internacional da Rede Visual tivemos a exposição do Artista Visual português Dr. João Paulo Queiroz (Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa) (Figuras 12 e 13). A exposição **TERRAMARTERRA** com curadoria de Dra. Jociele Lampert (Departamento de Artes Visuais – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Universidade do Estado de Santa Catarina) do Me. Pedro Henrique Cavallari (PPGAV-UDESC), e Dr. Danillo Villa (Divisão de Artes Plásticas - UEL), contando com o apoio do Profº. Dr. Ronaldo de Oliveira (Universidade Estadual de Londrina).

Inaugurada a exposição, e no decorrer do período que se seguiu, ocorreu um cuidadoso trabalho de mediação coordenado pelo grupo de pesquisa Apotheke com estudantes e público geral que estiveram em visitação (Figuras 14 a 17).



Figura 14 e 15. Imagens do trabalho de mediação concebido e desenvolvido pelo grupo de pesquisa Apotheke na exposição **TERRAMARTERRA** no Museu da escola Catarinense – Florianópolis / Brasil – agosto de 2025.



Figura 16 e 17. Imagens do trabalho de mediação concebido e desenvolvido pelo grupo de pesquisa Apotheke na exposição **TERRAMARTERRA** no Museu da escola Catarinense – Florianópolis / Brasil – agosto de 2025.

Além da exposição que inaugurou junto a abertura do III Encontro em Florianópolis, a ação se desdobrou com uma segunda exposição acontecendo simultaneamente em Londrina / PR / Brasil, levando o mesmo título e a mesma curadoria (Figuras 18 a 22).



Figura 18 e 19. Vista parcial da exposição **TERRAMARTERRA** na Divisão de Artes Plásticas- DAP – Londrina – Paraná com a presença do artista visual Joao Paulo Queiroz com artistas e estudantes antes da visita para uma ação junto a paisagem.



Figura 20. Vista parcial da exposição **TERRAMARTERRA** na Divisão de Artes Plásticas- DAP – Londrina – Paraná com a presença do artista visual Joao Paulo Queiroz com artistas e estudantes antes da visita para uma ação junto a paisagem.



Figura 21. Vista parcial da saída para a ação na paisagem – desdobramento da Exposição **TERRAMARTERRA** na região rural da cidade de Cambé / Brasil. Ação conduzida pelo artista/ expositor Joao Paulo Queiroz com artistas e estudantes.



Figura 22. Vista do encontro– observação e reflexões a partir das visualidades produzidas no após saída para a ação na paisagem - desdobramento da Exposição **TERRAMARTERRA** na região rural da cidade de Cambé / Brasil. Ação conduzida pelo artista expositor João Paulo Queiroz com artistas e estudantes.

A terceira exposição Intitulada **“O sal da terra e as janelas verdes: as paisagens de além-mar de João Paulo Queiroz”** aconteceu em Juiz de Fora MG/Brasil (Figuras 23 e 24). As três exposições deste artista, aconteceram de forma simultânea e foram compostas por serie séries de pinturas realizadas por Queiroz entre os anos de 2009 e 2024.



Figura 23 e 24. Vista parcial da exposição *O sal da terra e as janelas verdes: as paisagens de além-mar de João Paulo Queiroz* – Museu Murilo Mendes - aconteceu em Juiz de Fora MG/Brasil

Assim, como nas duas exposições inauguradas anteriormente, em Juiz de Fora e pela iniciativa de Paulo Alvarez e Francione de Oliveira Carvalho, desenvolveu-se uma ação em forma de oficina intitulada *Retorno à Pintura*, com João Paulo Queiroz (Figuras 25 a 28).



Figura 25. Vista da oficina e seus participantes durante a exposição – *O sal da terra e as janelas verdes: as paisagens de além-mar de João Paulo Queiroz* – Museu Murilo Mendes - Juiz de Fora MG/Brasil –

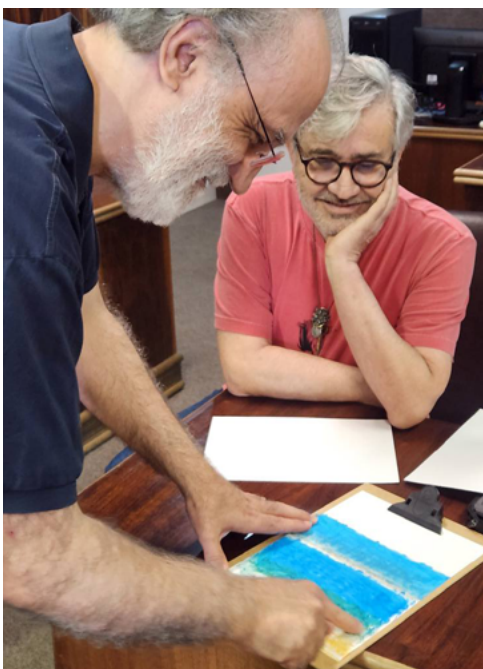


Figura 27 e 28. Vista da oficina e seus participantes durante a exposição – *O sal da terra e as janelas verdes: as paisagens de além-mar de João Paulo Queiroz* – Museu Murilo Mendes - Juiz de Fora MG/Brasil –

Nestes últimos tempos cheios de incerteza, ao coincidir com uma urgência de não aceitar aquilo que nos vem sendo posto, mas sim buscando modos de operar de outros modos -, temos vivido procurando contribuir com novas formas de organização da REDE VISÍVEL. Essas ações desencadeadas apontam para outras vertentes de atuação artística, pedagógica e formativa, encarando a realidade atual, apontando suas incongruências e sugerindo por meio de práticas reflexivas, direcionamentos que mobilizem a esperança autêntica - atuante, refletida e fundamentada - como estratégia para a ação coletiva a partir do ponto de vista da arte e da educação.

## **2. OS DESAFIOS E O PROPÓSITO DE TECER UMA REDE INTERNACIONAL**

Essa tessitura nasceu não para ser mais um congresso, ainda que venha acontecendo num formato bem parecido com aquilo que já conhecemos como espaços de encontros, congressos para

disseminação de pesquisas, mas nasceu querendo ser um espaço de troca, de bastidores, de diálogos que vão se dando, tecendo tempo, pessoas, ações, desejos, sonhos, projetos, frustrações na trama da vida.

Uma vez acontecido um encontro / reunião, a ideia, é que esse grupo reunido indique o próximo lugar / pessoa para que outro elo / lugar se coloque à disposição para tecer mais alguns pontos dessa tessitura. Assim essa Rede segue sendo criada acolhendo pessoas para dialogarem, falarem, mostrarem aquilo que conseguiram tecer. É isso que vem acontecendo desde Lisboa, e não foi diferente com tudo que vivemos em Florianópolis, neste último encontro da Rede Visível. Ali, naquele momento, em Florianópolis, tecemos pontos que talvez ainda não dominemos completamente, mas fomos sinceros do quanto essa rede ia, e vai, ganhando forma a partir daquilo que cada tecelã e tecelão trazem para unir a outros pontos em sua constituição, ainda em processo, em andamento... rede inacabada.

O constituir dessa trama exige atenção, dedicação, desprendimento, doação. Exige também o desapego e a renúncia de algo que muitas vezes é tão caro, desejado e cobrado nos sistemas acadêmicos das instituições – que é a ideia de um tipo de produtividade e autoria tão individual e solitária. Aqui, talvez, a ideia de partilha e parceria sejam atitudes valiosas a essa Rede, pois ela se dá no existir do outro e com o outro: pessoas que se juntam para tecer. Sendo assim, passando por esse lugar da partilha e da construção coletiva, os pontos vão se juntando, de diferentes formas, de diferentes tons, de diferentes espessuras, às vezes se esforçando para desatar os nós, aquilo que amarra e que enrijece. Não somente os projetos individuais, mas que se abre a exercermos as formas em rede, nos entrelaçamentos.

Nesse sentido os modos como nos encontramos quando nos reunimos não importam tanto, se serão mesas ou comunicações, publicações ou exposições, debates ou entrevistas, pois todos eles terão narrativas enredadas construídas num tempo anterior.

A construção dessa Rede exige o incorporar de novas ou outras metodologias de trabalho, pois exige uma abertura para o encontro e o diálogo com o outro: tecer e entrelaçar em conjunto, e não somente mostrar o feito individual, a trama de cada um tecida solitariamente.

Ana Luiza Ruschel, durante o segundo encontro da Rede Visível, em 2018, falava de uma investigação coletiva onde o exercício e uma trama colaborativa pudessem acontecer de maneira realmente interdependente. No III Encontro da Rede Visível, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva apresentou um espaço virtual criado para a Rede, espaço esse que poderá vir a acolher muitas e muitos de nós: pesquisando, depositando dados, interagindo. A ideia de Rede, mais uma vez, está posta, mas temos que querer entrelaçar, construir o nosso ponto em prol de uma trama maior. Para acessar: instagram @rede.visivel e sítio: [www.redevisivel.com](http://www.redevisivel.com).

Também resultou do evento duas publicações. A primeira delas os anais do evento e a segunda o livro com os textos dos filiados a rede internacional de pesquisadores REDE VISÍVEL.

Pensando nesse modo de Rede que estamos buscando construir, percebemos o quanto esse movimento, entrelaçamento, guarda vínculo com o pensamento da ensaísta de arte norte-americana Suzi Gablik. Discorrendo sobre como pensar/fazer arte na contemporaneidade, ela fala sobre aquilo que lhe interessa, que são os modos colaborativos, aquilo que ela nomeia como estética conectiva.



Figuras 29 e 30: Capas da publicação dos Anais do encontro – arquivo disponível em - [www.redevisivel.com](http://www.redevisivel.com)

Suzi Gablik salienta o quanto, nas sociedades contemporâneas, a arte passou a ser entendida como um conjunto de objetos especializados, elaborados não por razões morais ou sociais, mas por motivações individualistas, que buscam nas obras somente a experiência de contemplação e apreciação. A partir disso, constrói-se a noção de que o artista é um gênio isolado e que a obra de arte será sempre fruto da elaboração de um indivíduo.

A arte que Gablik traz em evidência provoca uma relação essencialmente dialógica, que na maioria das vezes não é fruto das elaborações de um único autor. Trata-se, sobretudo, de um processo colaborativo e interdependente. Suzi Gablik propõe algo que ela intitula de Estética Conectiva.

A estética conectiva busca estabelecer relações com o outro de modo a, inclusive, torná-lo visível para si e para muitos outros.

Gablik fala a respeito de um “Eu ouvinte”, relação de empatia recíproca. Em vez de autoexpressão, temos aqui o diálogo. Isso tudo nos faz ampliar o nosso modo de conceber os processos artísticos. Tornam-se evidentes os processos interativos e também os campos relacionais, pois passamos a encarar a realidade como sendo relacional. Gablik afirma que “a cura do mundo começa com o indivíduo que dá as boas-vindas ao outro” (GABLIK, 2005, p. 609). No lugar do isolamento e do mito do gênio ou talento artístico, temos atitudes imbuídas de sentimentos de união, fraternidade, dependência e interconectividade. A arte ganha vida e sentido na medida em que essas relações ganham espaço e na medida em que resgatamos o valor social dos processos criativos.

Pensamos assim também com a pesquisa isolada, solitária, que muitas vezes, na sua disseminação, reflete atitudes igualmente solitárias. Talvez um trabalho em rede possa iluminar outros modos – inclusive de se fazer pesquisa, trabalhar em parceria, tecendo Rede. Um processo de relacionamento e tessitura conjunta em rede, interconectada como já vimos com Cecilia Almeida Salles, discorrendo sobre simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos. “ (Salles, 2008, p. 23)

### 3. PELO DESEJO DE CONTINUAR TECENDO UMA REDE

Ao historicizar brevemente a criação e percurso desta Rede, queríamos evidenciar a sua tecitura, por meio dos relatos, registros e reflexões, a partir das ações e experiências vividas, e fomos sinalizando do quanto elas ultrapassaram uma lógica compartimentada por temas, criando atravessamentos entre arte, educação, formação docente e mediação cultural. Em um contexto marcado pelo desmonte das políticas públicas de educação, pesquisa e extensão, no Brasil, reunir-se em Rede configurou-se

também como gesto de resistência.

Reativar laços, ampliar a trama no III Encontro internacional da Rede Visível em Florianópolis após o período de suspensão imposto pela pandemia, foi um modo de ver e fazer da tecitura da Rede enquanto um organismo vivo, capaz de acolher pausas, respiros e reconfigurações.

Idealizar a exposição **TERRAMARTERRA** de João Paulo Queiroz, como algo numa rede expandida foi mais uma possibilidade de articular ações que conectaram territórios, pessoas e experiências. Inaugurada em Florianópolis e ainda que mantendo características e vínculos com o lugar (a itinerância) a exposição desdobrou-se simultaneamente em Londrina e Juiz de Fora, evidenciando a potência da Rede enquanto estrutura capaz de operar em múltiplos contextos, mantendo coesão conceitual.

O trabalho de mediação coordenado pelo grupo de pesquisa Apotheke (Florianópolis), pela Divisão de Artes Plásticas (DAP / Londrina), e pelo Museu Murilo Mendes em Juiz de Fora, ampliou o caráter relacional da exposição, transformando-a em espaço de escuta, troca e construção compartilhada de sentidos. A arte, nesse contexto, assumiu-se como prática conectiva e dialógica.

Dialogicidade, estética conectiva e a ética do encontro. O conceito de Estética Conectiva, apresentado por Suzi Gablik, estabeleceu estreita relação com as reflexões de Paulo Freire, especialmente no que se refere à dialogicidade e ao encontro com o outro. Ambos os pensamentos convergem para a recusa do isolamento e para a afirmação de práticas baseadas na relação, na escuta e na responsabilidade compartilhada.

Para Freire, o diálogo é uma exigência existencial e constituiu-se como encontro solidário entre refletir e agir, orientado

à transformação e humanização do mundo. Essa compreensão ressoa diretamente na proposta de Gablik, que desloca a arte do objeto isolado para a prática relacional, fundada na empatia e na interdependência.

A Rede Visível materializa essa aproximação entre arte e educação como práticas de encontro. Mais do que um dispositivo organizacional, a Rede se afirma como posicionamento ético-político, apostando no diálogo como fundamento, na relação como método e na esperança como prática cotidiana.

Pudemos perceber até aqui, no acúmulo dos três encontros (Lisboa, Londrina e Florianópolis), que muito produzimos: debates, livros, exposições, trocas, diálogos e, mais especialmente, a união entre pessoas. Do ponto de vista organizativo, a coordenação de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva no terceiro encontro nos legou um site para que possamos continuar nos reunindo, agregando outros / novos afiliados, e essa Rede segue a ser tecida, permitindo criar mais laços e novos pontos em prol dessa Rede Visível — uma rede de pessoas, artistas, educadores, mediadores, pesquisadores... na busca por modos mais entrelaçados de pensar, fazer e viver arte, educação e pesquisa.

Para um futuro logo ali, tivemos o encaminhamento para que o próximo encontro seja realizado em julho de 2026 na cidade de Braga / Portugal, onde, aquela que foi elo e encaminhou para que a realização do III encontro fosse no Brasil, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Palhares (Figura 29), se abre enquanto acolhida, espaço e lugar para continuarmos a tecer essa Rede Visível.



Figura 31. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Palhares, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Prof. Dr.<sup>o</sup> Ronaldo Oliveira e Prof. Dr.<sup>o</sup> Joao Paulo Queiroz - Florianópolis, julho 2025. III Encontro Internacional da Rede Visível.

### Referência Bibliográficas:

EAGLETON, Terry. Esperança sem otimismo. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GABLIK, Suzi. Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana M. (Org.). O Pós Modernismo. São Paulo: Perspectiva. 2005, pp 601 -610.

QUEIROZ, João Paulo & OLIVEIRA, Ronaldo A. ARTE E ENSINO: Propostas de resistência. Edição Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, Faculdade de Belas-Artes, Universidade

de Lisboa, 2018. ISBN 978-989-8771-99-5 Disponível em: <https://congressomateria.belasartes.ulisboa.pt/rede.htm>

QUEIROZ, João Paulo & OLIVEIRA, Ronaldo A. OS RISCOS DA ARTE: Formação e Mediação. Edição Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2018. ISBN 978-989-8944-00-9 Disponível em:

<https://congressomateria.belasartes.ulisboa.pt/rede.htm>

SALLES, Cecilia Almeida. Redes da Criação: Construção da Obra de Arte. Vinhedo / São Paulo, Editora Horizonte, 2008. (2<sup>a</sup> Impressão)

### **PÚBLICOS JÓVENES EN LOS MUSEOS. TRES MEDIACIONES ARTÍSTICAS POSIBLES**

*Alejandra Panozzo Zenere<sup>1</sup>*

Resumen: Este trabajo intenta aumentar el conocimiento sobre la mediación artística, pero revisando cierta continuidad que se plantea entre lo que ofrecen los museos y las formas en que los públicos las reciben. Específicamente, se recuperan algunas particularidades que cobran las propuestas educativas, en términos de aprendizaje y creatividad, con base en la forma en que se plantea la mediación artística al atender a los públicos jóvenes. Para ello, apelamos a un enfoque teórico-metodológico interdisciplinar de corte descriptivo-analítico a partir de la articulación de las lecturas de lo educativo-artístico y la museología, la presentación de resultados de estudios sobre el público joven, y el análisis de las propuestas de un museo de arte contemporáneo argentino.

Palabras claves: público joven; mediación artística; aprendizaje; creatividad; museos de arte contemporáneo

#### **PÚBLICOS JÓVENES EN LOS MUSEOS**

Usualmente, al introducirnos en los públicos de los museos, uno de los más complejos es el de los jóvenes; nos referimos a sujetos que “se encuentran en un proceso de construcción y afianzamiento de su personalidad, en el que surgen dudas e intereses concretos” (Del Río López, 2012, p. 130). Estamos ante un tipo de público que presenta una construcción social particular que permite distinguir en su conformación variables que lo diferencian de otros públicos, pero que también dan lugar a su

propia diversidad.

De allí que, en muchos casos, los jóvenes son asociados con un tipo de público de difícil alcance para los museos (Alderoqui, 1996; Martínez Gil, 2020; Melgar, Elisondo, Díaz y Lisa, 2022). Esta delimitación exterioriza una ausencia del hábito de la asistencia al establecimiento, debido a cuestiones vinculadas a la accesibilidad física y personal; el interés personal; la comprensión y sociabilización; la falta de información; entre otros. También evidencia características del segmento vinculadas a su autoexclusión de la visita (Santacana Mestre, Martínez Gil, Llonch Molina y López Benito, 2016; Martínez Gil, 2020), o ciertos reparos sobre las opuestas ofrecidas “consideradas algunas como estáticas y ajenas” (Alderoqui, 1996).

En esta línea, podemos recuperar un informe específico sobre los jóvenes y los museos generado por el Programa Estudios de Públicos, del ex Ministerio de Cultura de Argentina (Campassi; Gutiérrez; Pironio y Torre, 2017). Allí, se señala que las representaciones más frecuentes en torno a los museos por este segmento de público están asociadas al aburrimiento, a la historia y a lo antiguo. Se observa que valoran la función del museo como espacio de conservación del pasado, mientras también plantean una falta de conexión con lo exhibido ya que lo asocian con cierto aura de seriedad y silencio, lo cual incrementa su sensación de distancia. Sin embargo, reconocen algunas representaciones positivas, especialmente en lo vinculado al aprendizaje “aunque aparece referenciado a la noción de obligatoriedad”, estudio y conocimiento. Estos señalamientos también se detectan en un estudio de público realizado por María Fernanda Melgar, Romina Cecilia Elisondo, Mayra Gisel Díaz y Evelyn Lisa (2022), quienes indican: “algunos jóvenes perciben a los museos como espacios

<sup>1</sup> CONICET, IECH-UNR

ajenos, aburridos y poco motivantes, no obstante, identifican algunas potencialidades educativas de estos contextos” (p.2).

Estas menciones nos llevan a recuperar la última Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013-2023, realizada en Argentina, que señala que la población de entre 13 y 17 años conforma el grupo etario que más consume con su asistencia los museos. Este indicador plantea algunas discrepancias con lo mencionado anteriormente, pero se pone en evidencia un posible segmento dentro de los públicos jóvenes: la población escolar. Un grupo de público que responde a estrategias comprendidas dentro de la Formación/Desarrollo de Públicos, ya que asistir a estos establecimientos forma parte de las actividades extracurriculares de aprendizaje no formal que realizan. Por otro lado, la encuesta señala que este dato está íntimamente ligado al nivel socioeconómico “a mayor nivel, mayor asistencia a museos”. Esta última mención se vincula con un estudio de público que realizamos, en 2022, en seis instituciones educativas de la ciudad de Córdoba (Argentina), luego de su visita al Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Carrafa” (Panozzo Zenere, 2024). Allí, también advertimos que el grupo de jóvenes de zonas vulnerables no habían visitado nunca un museo; mientras otro segmento, si bien ha visitado museos “no específicamente el Museo Caraffa”, se correspondía con alumnos de escuelas privadas.

En este estudio también se relevaron cuestiones asociadas al aprendizaje que nos gustaría compartir. Primeramente, algunas respuestas relacionadas con ¿qué querían aprender antes de asistir al museo? Allí, detectamos indicadores afines a aspectos específicos sobre lo artístico en relación a, por ejemplo, un movimiento artístico o la historia de una pieza. Advertimos, en este sentido, que este tipo de interés se corresponde con el imaginario que

despierta la tipología de museo y la oferta expositiva, pero que no necesariamente se vincula con un tipo de aprendizaje exclusivo de estos establecimientos. Por lo tanto, este aprendizaje se suma a otros que adquiere especificidad según los objetos presentados. Estas últimas apreciaciones se corresponden con lo consultado posteriormente ¿qué aprendieron después de recorrer el museo? y ¿qué descubrieron cómo interesante? Allí, reconocemos, por primera vez, expresiones más detalladas como: “objetos de todo tipo representado la bandera de Argentina”; “la historia del oso polar”; “un hombre que usaba telas como obras”; “mantas, que era un tipo de arte”; “pinturas o collage con cosas al azar”. Vale señalar que muchas de las expresiones se vinculan con los artistas y las técnicas que presentaban las piezas contemporáneas, y no con las propuestas más tradicionales. Estas respuestas, a su vez, se interrelacionan con la pregunta ¿qué les había permitido comprender mejor? Aquí, algunas de las contestaciones fueron “que el arte se expresa de distintas maneras”; “interpretar el arte”; “las formas de ver las cosas y hacer arte”; entre otras. El cruce de datos permite reconocer que lo aprendido por los jóvenes presenta una mayor referencia a aspectos propios de lo artístico, pero particularmente sobre las piezas contemporáneas. Asimismo, detectamos cierto conocimiento asociado a aspectos específicos de lo objetual en concordancia con lo subjetivo. Por último, no queremos dejar de señalar que ante el interrogante: ¿qué les hubiera gustado aprender más? Se percibió una importante cantidad de respuestas que se relacionaban con adquirir más información sobre, por ejemplo, los símbolos utilizados en algunas obras; la historia de vida de los artistas; la elección de materiales; etcétera. Aspectos que proyectan condiciones más cercanas al orden personal o a intereses particulares en relación a piezas contemporáneas específicas.

No obstante, lo que nos interesa marcar es que a partir de este último estudio y otros de los mencionados, al revisar aspectos sobre el aprendizaje en este segmento de público encontramos con claridad dos subgrupos. Uno que continúa referenciando que se les ayude a ver una obra de arte, y con ello aprecian explicaciones directas y simples que les permitan entender su significado o la historia que cuenta, así como información sobre los materiales y las técnicas utilizadas. Mientras que otro grupo manifiesta que les gusta ver el arte por su cuenta y desarrollar sus propias explicaciones e interpretaciones, así como producciones.

Estos perfiles de públicos nos acercan al enfoque de Ana Rosas Mantecón (2023), quien considera que para formar y transformar la condición de no-públicos en públicos, en este caso estimular la visita en tanto, aprendizaje y creatividad a los museos por los públicos jóvenes escolares, y por qué no otros, es necesario revisar las maneras en que se ofrecen y generan experiencias culturales y artísticas “con diferentes capacidades y recursos”. Dadas las especificidades que persigue este texto, a continuación, nos detendremos en las propuestas educativas que llevan adelante los museos de arte, en tanto ejercicios de mediación artística que pueden estimular no solo la asistencia y reiteración de las visitas de los jóvenes, sino también promover el aprendizaje e impulsar su capacidad creativa.

### **TRES TIPOS DE MEDIACIONES ARTÍSTICAS EN MUSEOS DE ARTE PARA LOS PÚBLICOS JÓVENES**

El aprendizaje y la creatividad, en contextos educativos, parece encontrar espacios más alentadores si se desarrolla, señalan Romina Cecilia Elisondo y María Fernanda Melgar (2018), en actividades extracurriculares. De allí que abordar la visita al museo y

las prácticas educativas y de recreación que ofrecen a los públicos jóvenes suelen traducirse en: cursos y talleres específicos dentro de la programación; recorridos educativos; recursos y actividades dentro de los espacios y exposiciones; actividades periféricas; exposiciones co-creadas; entre otras. Todas estas propuestas implican entender diversos modos de aprendizaje para responder a los subgrupos que conforman los públicos jóvenes, en este caso escolares, pero sobre todo distintos aspectos de la creatividad, ya que ofrece una diversidad de interrelaciones entre sujetos y objetos (Elisondo y Melgar, 2018). Así, las propuestas que llevan adelante estos establecimientos tienen, o podrían tener, un papel destacado en el proceso de aprendizaje y creatividad, dado que permiten a los jóvenes un incremento de ideas, mayor variedad y nivel de innovación, así como diversidad de aplicabilidad de esas ideas (Huerta y Jardón, 2025). Al mismo tiempo, abre la posibilidad de incorporar elementos y encuadres inesperados, novedosos y sorprendidos para comprender y transformar los contextos; promover la autonomía; libre elección de alternativas ante determinadas problemáticas; procesos de feedback y oportunidades de colaboración entre pares; entre otras posibilidades.

A partir de lo mencionado, las propuestas educativas llevadas adelante en los museos de arte se convierten en acontecimientos extracurriculares que generan múltiples y diversas experiencias de aprendizaje y creación para quienes participan. Pero, para lograrlo, se vuelve sustancial revisar las posibles instancias de mediación artística que pueden realizarse. Entendemos, en este sentido, que este tipo de mediación es un espacio específico dentro de un campo más general, del que proviene la mediación cultural (CNCA, 2014). Se establece, de esta manera, a la mediación artística como un puente respecto a las formas de relación,

producción y circulación, específicamente entre las artes y los diversos públicos. Visto así, podemos pensar a esta mediación como una herramienta para identificar distintas realidades desde las artes visuales, pero no solo como un acompañamiento de los procesos sociales y/o políticos, sino también como la posibilidad para comprenderlos, facilitarlos e incluso producirlos. En otras palabras, se trata de aportar elementos para que, al mismo tiempo, puedan aprender y desaprender modos de pensar un espacio común en y con el arte.

En Latinoamérica, se intenta institucionalizar las prácticas de mediación artística. No obstante, lo cierto es que, a nivel regional, como manifiesta Tomás Peters (2019), su introducción aún es paulatina a diferencia de otras zonas. Por ello, nos gustaría recuperar tres tipos de mediación basadas en el trabajo de Jaime Ruiz Solórzano (2017) “quien recoge las investigaciones de Javier Rodrigo-Montero (2015)”, que permiten identificar distintas maneras en que creemos se presenta este fenómeno. Pero también dar pistas para pensar el aprendizaje y la creatividad en los museos de arte, desde una articulación de aliados/actores/agentes que impulsan otros registros de implicancia, así como también una variedad de lógicas que buscan romper con las dinámicas institucionales tradicionales. Se trata de múltiples maneras de pensar a la mediación artística en los museos de manera interrelacionada o de convivencia que, en este caso, incorporan a los públicos jóvenes en un proceso rizomático y desjerarquizado de intentos de escucha y relaciones reflexivas desde y con ellos. Proponemos, a continuación, no solo describirlas sino ejemplificarlas desde las propuestas educativas que se llevaron adelante en el primer museo de arte contemporáneo de orden estatal del territorio argentino: el Museo Municipal de Arte Contemporáneo

de Rosario (MACRO). Veamos estas posibilidades.

## OPCIÓN UNO

El primer tipo de mediación artística al que referiremos se denomina mediación de modelos educativos (Solórzano, 2017). Este tipo de propuesta recoge y promueve diferentes perspectivas que involucran distintos interlocutores en la búsqueda de, por ejemplo, romper con una sola interpretación hegemónica de las obras. Para ello, se confrontan opiniones y amplifican las diferencias con el fin de pensar, a partir de las tensiones internas “contenido siempre inminente” de las obras artísticas, o vislumbrando otras posibilidades que conlleven nuevas formas de expresión y conocimiento. La singularidad está dada por no hacerlo desde una lectura jerárquica “de transmisión de conocimientos e información”, sino siempre dialógica. Un claro ejemplo de propuestas educativas en esta clave para los públicos jóvenes son los recorridos educativos. Se trata de una práctica de aprendizaje que intenta transmitirles cuestiones generales como que el museo es un espacio al que pueden acercarse y encontrar múltiples ofertas “en el caso de los de arte con un importante componente artístico-visual”, y particulares vinculadas a las piezas, temáticas/ problemáticas expositivas, etcétera. Sin embargo, reconocemos que suele ser una iniciativa ligada a una oferta tradicional y principalmente institucional “salvo la convocatoria a algún artista o especialista”, que proyecta una continuidad, en especial en este segmento de público, con algún tipo de taller.

En esta clave creemos que el recorrido educativo que propone el MACRO cobra algunos indicios de creatividad al sumar el espacio específico: zona amig(). Se trata de una sala inspirada en artistas de la colección, una exposición que llevó el mismo

nombre y una serie de actividades basadas en “tecnologías de la amistad” de Roberto Jacoby y Syd Krochmalny. Allí, se busca crear un ambiente amigable y relajado, en el cual los visitantes “aquí, particularmente los jóvenes escolares” luego de recorrer las exposiciones pueden, a partir del intercambio de saberes y conocimientos con los mediadores “utilizando el mazo de cartas barajaMACRO”, interpretar las obras de forma lúdica, reflexiva y creativa, pero también crear sus propias producciones.

Zona amig( ), se transforman en un taller abierto, en que tienen lugar creaciones que exploran lenguajes y ensayan diferentes metodologías y materialidades, que dieron origen a tres libros, y se estima que “habrá por lo menos dos volúmenes más” (Bla Makaroff, 2025, s/p), según Adrián Radicchi, coordinador del área mediaciones. Además, durante el 2025, se planifica en este espacio el proyecto: “Un museo de versiones. Plan de mediaciones expandidas”, que invita a crear intervenciones no solo bidimensionales, sino también a través de otros lenguajes, técnicas y soportes como el cuerpo, lo sonoro, lo escrito, etcétera. Para ello, se prevé un conjunto de talleres con diferentes disciplinas artísticas “como performance, videojuego, murales o asterismo”, que buscan que el museo contemporáneo proyecte una propuesta donde experimentar implique un abordaje más directo de creación y comprensión de las obras. Se plantea, de esta manera, que la sede museal no solo sea reconocida como un lugar del saber sino de creación, íntimamente vinculado con lo experiencial y lo sensible y que, a través de los mediadores, se exploren distintos núcleos temáticos según los intereses de cada segmento de público.

## OPCIÓN DOS

La segunda forma recuperada por Solórzano (2017) es la mediación como actividad curatorial. Este tipo de mediación se corresponde con proyectos curatoriales que tienden a organizarse de manera más horizontal, los cuales pueden ser pedagógicos, colaborativos y/o interdisciplinarios en su estrategia de difusión, promoviendo aspectos de una museología crítica, curaduría crítica o nuevas formas de comisariado colaborativo o pedagógico. Para ello, estos proyectos se valen de acciones que promueven la participación y procesos de intercambio y visibilidad de diversos subgrupos que conforman los públicos jóvenes escolares. Se transforma en un elemento significativo, para la labor de investigación y la generación creativa de dispositivos expositivos y/o de comunicación.

En esta línea queremos recuperar el proyecto Curador Polimodal, realizado entre 2005 y 2009, en el MACRO. El programa consistió en organizar un concurso que invitaba a estudiantes de los últimos años del nivel secundario a abordar la colección a partir de diferentes lenguajes, modos y/o procesos de producción que presenta la estética contemporánea. De este modo, se permitió a los jóvenes escolares, a partir de diferentes instancias artístico-teóricas y prácticas, crear un recorrido expositivo propio, distinto al propuesto por el equipo curatorial del museo.

El primer paso consistía en brindarles a los docentes una Guía Tentativa para trabajar en el aula, antes y después de la visita al museo. En esta guía se enumeraba un conjunto de interrogantes que guiaban temas por definir, por ejemplo: museo de arte contemporáneo, obra de arte contemporánea, artista contemporáneo, etcétera. Al mismo tiempo, se les obsequiaba a los alumnos

un CD con imágenes de obras de la colección, junto con sus respectivas fichas de catalogación, textos curatoriales y catálogos de las muestras realizadas en el establecimiento. Luego, realizaban un recorrido por el museo para conocer las instalaciones y consultar sobre aspectos espaciales, curatoriales, entre otros. Y, nuevamente en el aula, conformaban grupos para generar un proyecto expositivo durante algunas semanas, bajo ciertas reglas que evaluaba un jurado conformado por el equipo educativo y representantes del área curatorial del MACRO. Así, el grupo ganador exponía su proyecto en una de las salas del museo, mientras el resto de las propuestas se ubicaban en otra sala, desplegadas en el formato en que fueron diagramadas para su evaluación.

Se destaca aquí una mediación artística que articula acciones combinadas entre los establecimientos educativos y el museo, con el objetivo de vincular la colección con los jóvenes a través de distintas relaciones o lecturas que refuerzan el pensamiento creativo, crítico y divergente, partiendo de sus propios intereses. Se valora a los jóvenes y se los estimula no solo a aprender sobre aspectos del sistema artístico o del tema trabajado, sino también a generar instancias creativas, poniendo en juego saberes y promoviendo el diálogo dentro del propio grupo, con otros pares y con el personal del museo. Más allá de tratarse de acciones concretas con grupos escolares específicos, reconocemos un trabajo colaborativo con aliados que permite posicionar al museo como un entorno con claro potencial de aprendizaje y creatividad.

### **OPCIÓN TRES**

El último caso de mediación artística recibe el nombre de campo de expansión. Esta tercera forma planteada por Rodrigo-Montero (2015), y recuperada por Ruiz Solórzano (2017), alude a un

tipo de práctica artística que desarrollan artistas y/o colectivos en contextos sociales o comunitarios. Allí, las artes se utilizan como un medio para trabajar junto a un grupo o comunidad con una necesidad o problemática específica desde metodologías participativas o colaborativas. Si bien se perciben ciertos elementos de las dos tendencias anteriores, la particularidad que señala Rodrigo-Montero es que “se genera dentro y fuera del sistema del arte” (2015, p.377). En este caso se propone una relación directa con el discurso del arte contemporáneo como proceso cultural que se desplaza, emplaza y mezcla con otras prácticas culturales. La mediación artística, por lo tanto, se transforma en un campo en expansión en el que el arte tiende cada vez más a experimentar para generar espacios de hibridación y zonas de contacto constante.

La singularidad que recuperamos es que esta mediación ya no se da en los límites de los museos, sino que depende de los/las artistas que crean proyectos sociales, políticos y comunitarios, decidiendo posteriormente su destino. Los/las artistas se transforman así en agentes intermediadores que expanden su rol y práctica artística cobrando identidades híbridas (Sullivan, 2005). Al respecto, Graeme Sullivan (2005) distingue tres tipos de prácticas: Hacer en Sistemas, Hacer en Cultura y Hacer en Comunidad. Particularmente, aquí, nos interesa recuperar el tercer caso por su vínculo con la mediación artística expandida, pues hace alusión a un tipo de quehacer artístico que utiliza la capacidad creativa y comunicativa de las artes para crear nuevas conexiones entre ideas personales y públicas. Los/las artistas, de este modo, toman un rol como trabajadores/as culturales y utilizan sus prácticas con las comunidades para generar nuevas comprensiones, al punto de cuestionar aspectos de autoría

(Alonso y Cracium, 2014); la producción artística aislada de la sociedad; acciones con fines socio-políticos o de justicia social; entre otras posibilidades (Méndez Oliveros, 2020).

En general, este tipo de práctica artística, al depender de los/las artistas, en muchas ocasiones no circula en las salas de los museos, o de ser exhibidas se presenta a modo de resultado. Sin embargo, en este caso, nos interesa recuperar el programa Espuma que generó en el MACRO una propuesta singular de acción-exposición. Dicho programa tuvo como precedentes a Pepe Jabones “el emprendimiento personal Nicolás Biolatto” y las jabonerías sociales que se dan en distintas partes del mundo. Puntualmente, esta práctica artística nace como una iniciativa comunitaria, entre el artista Biolatto y la comunidad de jaboneras, que aborda la integración social y la independencia laboral de comunidades vulnerables de Rosario, a partir de la generación de propuestas sustentables. En este programa el fin es elaborar productos de limpieza “jabones y detergentes biodegradables” a base de aceite de cocina usado, pero además constituirse en unidades productivas y talleres que promuevan capacitaciones y salidas laborales a quienes se suman a la producción y venta. En palabras de Biolatto, “Buscamos generar y fortalecer los lazos sociales, tanto directos como indirectos” (Raggio, 2021, s/p).

Paralelamente, se han llevado adelante capacitaciones en el marco de este programa en múltiples establecimientos escolares de la provincia de Santa Fe, involucrando a estudiantes de 1° a 5° año, teniendo en cuenta distintas temáticas y materias según los colegios visitados para que “puedan circular en esta rueda de producción atravesando todas las bases de formación y producir el jabón detergente, para que sea una orientación laboral a futuro”.

En este texto recuperamos como este programa, desde marzo a junio de 2023, fue presentado en una de las salas del MACRO, a partir de una exposición que replicó el módulo de cocina y/o laboratorio. Pero, además, se complementó con acciones educativas delimitadas en talleres —dictados en distintos días y horarios para visitantes y públicos de jóvenes escolares— y otros eventos específicos, así como con “producciones escultóricas pertenecientes a la tradición artística rosarina, como esculturas de jabón que serán expuestas en distintos momentos y espacios abiertos de la ciudad” (Echen, 2023, s/p). Es decir, estamos ante una acción-exposición que proyecta una práctica artístico-visual donde conviven el ejercicio de exponer objetos resultantes y un espacio tipo cocina y/o laboratorio de experiencias educativas-artísticas.

Puntualmente, esta propuesta educativa proyecta una mediación artística que es impulsada por un artista y una comunidad específica que decide trasladarse al museo. Dicha propuesta les permitió a los públicos “aquí, los subgrupos de jóvenes escolares” en las salas del MACRO, acercarse a una práctica artística pero también dejar aceite para su reutilización, capacitarse en técnicas de creación de jabones y detergentes biodegradables, aprender sobre recomendaciones medioambientales, elaborar un kit de productos de limpieza, degustar comida y bebida, comprar productos elaborados por las jaboneras, observar la creación de un busto de Manuel Belgrano que fue expuesto durante la Quincena del Arte Rosarino, interrogarse sobre qué es un museo y qué tipo de propuestas pueden ser una obra de arte, entre otras posibilidades. Por lo tanto, nos encontramos ante múltiples aprendizajes e instancias creativas que apelan a diversas modalidades de participación (Simón, 2010). Se posibilita contribuir con aceite doméstico; colaborar en la creación de las piezas y cocrear el

acontecer expositivo; al punto de que por momentos se convierte en una modalidad de alojamiento, ya que se recupera distintos objetivos que originaron y pusieron en acción los intereses de los miembros del programa sobre lo visual, el medioambiente y el mundo laboral.

## COMENTARIOS FINALES

La mediación artística es una herramienta de trabajo que cada año en nuestros territorios va cobrando un mayor interés, pero sobre todo se transforma en una posibilidad de articulación con diversos agentes/actores para proyectar múltiples instancias de aprendizaje y creación. A través de los distintos tipos de mediación artística descritos buscamos señalar como esta herramienta puede ofrecer, según los mecanismos puestos en juego y los actores involucrados, múltiples formas de pensar la relación entre las obras, los públicos, los espacios cultural-institucionales y las sociedades. Asimismo, ante un segmento particular de públicos, se proyectan desplazamientos específicos que, teniendo en cuenta sus características y demandas, puede también producir nuevos significantes y procesos creativos que convergen en nuevas producciones de conocimiento y acción.

Sin embargo, las complejidades institucionales dejan entrever que no se trata de una solución única y que muchas de estas propuestas educativas se desdibujan con el tiempo, o se aplican en pequeñas cantidades al punto de no lograr activar sensibilidades reflexivas y permanentes. En otros términos, los museos de arte, aun necesitan que la mediación artística sea aplicada como un objetivo sostenido; pero, como dejamos plasmado, tal vez el modo de llevarlo adelante sea junto con otros “educadores, artistas, los propios jóvenes”.

De ahí, el desafío...que aun amerita más lógicas desjerárquicas que promuevan procesos de negociación, preserven derechos culturales, promuevan políticas de acceso, originen trabajo en redes y con aliados, etcétera. En este sentido, dejamos abiertos algunos interrogantes: ¿cómo hacerlo sin reproducir lógicas hegemónicas o jerarquizadas? ¿qué condiciones institucionales y políticas son necesarias para sostener estos procesos? ¿qué otros tipos de vínculos pueden tejerse entre educadores, artistas, comunidades y museos? ¿cómo redefinir el rol del museo desde aprendizajes colectivos, de escucha activa y procesos creativos innovadores? ¿qué tipo de museo imaginamos?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderoqui, S. (1996). Museos y escuelas. Socios para educar. Paidós.

Alfonso Benlliure, V., Bellver Moreno, M. C. (2020). Creatividad: un reto en la educación superior. En María Carmen Bellver Moreno, Irene Verde Peleato (coord.) Educación Social y Creatividad: fundamentación, estrategias de intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos (pp. 17-41). Tirant Humanidades.

Alonso, S. & Craciun, M. (2014). El Ojo Colectivo. Formas de hacer colectivo. Alonso+Craciun.

Bla Makaroff, H. (2025) El arte no se enseña, se contagia: los visitantes del MACRO crean sus propias versiones de las obras. Recuperado el 23/06/2024 <https://www.rosario3.com/ocio/El-arte-no-se-ensena-se-contagia-los-visitantes-del-MACRO-crean-sus-propias-versiones-de-las-obras-20250528-0050.html>

Campassi, P., Gutiérrez, L., Pironio, A. y Torre, M. (2017). Los jóvenes y los museos: estudio cualitativo sobre públicos juveniles. Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2014). Herramientas para la gestión cultural local – Mediación artística. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. <https://es.slideshare.net/DanielaSilvaVidal/herramientas-para-la-gestin-cultural-local-53375218>

Del Rio López, N. (2012). Los jóvenes y el contexto. Museo: experiencias en, desde y para el MNCARS en relación a la Cultura Visual. Imanol Agirre Arriaga (coord.), *Investigar con jóvenes ¿qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (pp. 128-142). Grupo de Investigación Edarte.

Echen, R. (2023). El barrio, el mundo. Irradiaciones MACRO+Programa Espuma. Museo Castagnino-MACRO. Recuperado el 10/07/2023 <https://acortar.link/LRRSXk>

Elisondo R. C. y Melgar M. F. (2018). *Creatividad y Universidad: Estudios más allá de los muros*. Eumed.

Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2013/2023. Recuperado el 24/06/2025 [chrome-extension://efaidnbmnnnibpca-pcgclcfndmkaj/https://www.Argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/encc2023\\_informe\\_preliminar.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpca-pcgclcfndmkaj/https://www.Argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/05/encc2023_informe_preliminar.pdf)

Huerta, R., y Jardón, P. (2025). Fomentar la creatividad en las visitas a museos. En Ricardo Huerta y Paula Jardón (eds) *Museos en modo creativo*. Graó.

Martínez Gil, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Investigación en la escuela*, (101), 96–108.

Méndez Oliveros, E.P. (2020). Arte comunitario: un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario. *El Artista*, 17, 1-18.

Melgar M. F., Elisondo, R. C., Díaz M. G. y Lisa E. (2022). Jóvenes y museos. Estudio de percepciones sobre experiencias educativas. *Praxis educativa*, 26(3) 1-18

Raggio, S. (2021). Programa Espuma: una red de burbujas con impronta social. *Notaalpie*. Recuperado el 10/07/2023 <https://acortar.link/OTgWPU>

Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiencias de mediación artística en Alemania. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3) 375-393.

Rosas Mantecón, A. (2023). *Pensar los públicos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Ruiz Solórzano, J. (2017). El arte como posibilidad de mediación en los conflictos: escenarios, prácticas y visibilidad desde las experiencias en el Huila. *PAIDEIA*, (22) 152-174.

Santacana Mestre, J., Martínez Gil, T., Llonch Molina, N. y López Benito, V. (2016) ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31), 23-3.

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0.

Sullivan, G. (2005). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*, SAGE Publications.

Panozzo Zenere, A. (2024). Prácticas inclusivas educativas: Los recorridos educativos del Museo Caraffa (Argentina) y la opinión de los jóvenes escolares. (2024). *EducaMuseo*, 3, 1-22.

Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 4(6), 1-22.

## CAPÍTULO 3

### **O PROJETO DECHADOS PARA A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE INCLUSIVA**

*THE DECHADOS PROJECT FOR THE PROMOTION OF INCLUSIVE CREATIVITY*

*Ricard Huerta<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O Projeto DECHADOS propõe a adequação das visitas a museus como estímulo à criatividade dos alunos do ensino secundário. A nossa hipótese é que os museus são espaços de desenvolvimento da criatividade dos adolescentes, tornando-se locais onde podem ser propostos programas de educação patrimonial que desenvolvam e reforcem o pensamento criativo, crítico e divergente. Concentramo-nos em museus de arte, arqueologia e etnologia. A intenção é gerar sinergias positivas entre museus e centros educativos, com a ideia de fomentar a criatividade inclusiva entre alunos e professores do ensino secundário. Através do estudo da criatividade inclusiva, pretendemos abordar as questões de género e diversidade sexual como elementos fundamentais para uma aprendizagem livre de preconceitos e tabus.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte; educação; museus; mediação educativa; criatividade.

Trabalho resultado do Projeto “DECHADOS. Creatividad inclusiva en secundaria mediante la relación entre centros educativos y museos”, ref. PID2021-123007OB-I00, financiado pelo Ministério da Ciência, Inovação e Universidades do Governo

<sup>1</sup>Universitat de València

de Espanha MCIN/AEI/10.13039/501100011033 e os fundos do FEDER da União Europeia. Uma forma de fazer Europa.

### **INTRODUÇÃO**

O principal objetivo é analisar o estado atual da promoção da criatividade nas escolas secundárias através de iniciativas conjuntas entre escolas e museus, para posteriormente elaborar uma proposta que sirva tanto os professores como os serviços educativos dos museus. Temos ainda outros objetivos secundários mais específicos, tais como: analisar o potencial criativo da união dos ambientes do ensino secundário e dos museus; gerar uma análise exploratória do leque de atividades oferecidas aos alunos do ensino secundário pelos museus; realizar uma observação do pensamento divergente e das competências de redefinição de problemas em adolescentes através de experiências em museus de arte e arqueologia; avaliar a criatividade nos adolescentes tanto a nível cognitivo como afetivo-pessoal, considerando o género, a diversidade funcional e o contexto; desenvolver uma avaliação das competências de pensamento convergente e divergente nos adolescentes e das componentes afetivo-pessoais da criatividade; analisar as competências criativas nos adolescentes para a resolução de problemas sociais; avaliar as atitudes dos professores em relação à criatividade e a sua perceção do seu nível de conhecimento e preparação nesta disciplina; conhecer e divulgar práticas de educação patrimonial em museus que fomentem a criatividade; avaliar a estrutura, organização e dinâmica interna do centro e do museu que podem dificultar ou promover a criatividade entre os alunos. Por fim, elaborar um programa piloto de intervenção para promover a criatividade no ensino secundário, aproveitando ambientes informais. Falamos de criatividade inclu-

siva, pois temos em conta a perspectiva de género e a dissidência sexual quando nos referimos à promoção da criatividade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia que utilizamos no projeto DECHADOS baseia-se na pesquisa qualitativa descritiva, conjugada com a pesquisa etnográfica, pois tomamos como objeto de estudo a vertente da cultura, recolhendo, descrevendo e analisando toda a informação que nos permitirá, posteriormente, melhorar o desenvolvimento dos hábitos educativos. Como não existe uma disciplina única que aborde de forma completa e abrangente o fenómeno complexo da criatividade, é necessária uma abordagem multidisciplinar para abordar o seu estudo e promoção (Beghetto & Corazza, 2019). Aqui propomo-nos usar dois elementos-chave para demonstrar uma abordagem transdisciplinar e transversal, combinando arte e arqueologia. Tanto as artes visuais como a arqueologia permitem-nos, através dos museus envolvidos, reconhecer aspetos e pontos fortes da capacidade humana, para podermos realizar avanços no treino da criatividade (Barbot, 2020). A metodologia da investigação inclui uma avaliação padronizada da criatividade dos alunos participantes do ensino secundário, bem como das estratégias, recursos e métodos dos professores e educadores dos museus envolvidos. Para tal, são utilizados critérios e instrumentos desenvolvidos com base em pesquisas internacionais anteriores no âmbito da educação para a criatividade.

A criatividade é a capacidade individual de gerar ideias ou produtos originais e inovadores num determinado contexto social. O Projeto DECHADOS reconhece a relevância e a necessidade de valorizar e promover o pensamento criativo nos adolescentes. Na

última década, os museus e as escolas secundárias começaram a desenvolver propostas de atividades que incorporam hipóteses de investigação arqueológica e histórica, a inovação social nas artes, a aprendizagem baseada em objetos e uma perspectiva de género, bem como a inclusão da diversidade. A análise resultante do projecto permite desenhar um programa piloto de intervenção e desenvolver um plano de acção para fomentar a criatividade, envolvendo tanto as escolas secundárias como os departamentos de educação dos museus. Focamos a nossa atenção no desempenho criativo dos alunos, na formação do corpo docente e na dinâmica de trabalho dos centros educativos. Para isso, precisamos de compreender a prioridade que os professores dão à actividade criativa e à promoção da criatividade.

DECHADOS investiga a possibilidade de um aumento substancial do treino da criatividade entre a população adolescente (Van der Zanden et al., 2020), bem como entre professores e educadores de museus. Trata-se de unir interesses entre os centros educativos e os museus. Este desenvolvimento da criatividade está associado a um aumento da produtividade: maior número de ideias, maior variedade, maior nível de inovação e maior grau de aplicabilidade dessas ideias. A criatividade gera conhecimento aplicável e impulsiona o desenvolvimento tecnológico, permitindo às gerações mais jovens enfrentar os desafios futuros com maiores probabilidades de sucesso. A utilização de imagens e elementos tecnológicos digitais em grande parte do processo de recolha de dados promove também a compreensão do mundo digital tanto para os alunos como para os professores, levando a avanços significativos na educação e na comunicação. Os museus são um ambiente ideal para a educação (Huerta, 2021), devendo ser encarados como referências importantes, espaços aliados

aos professores, principalmente quando falamos em fomentar a criatividade nos alunos.

Dada a necessidade de criar enriquecimentos pessoais para os visitantes das exposições, as atividades educativas podem focar-se numa compreensão crítica do próprio trabalho educativo. O objetivo é fornecer novas ferramentas para que professores e alunos abordem cada assunto a partir da sua perspectiva específica, tendo em conta a estreita relação entre conhecimento e experiência e o seu contexto (Queiroz, 2017), e a necessidade de compreender chaves culturais que abram possibilidades de interpretação (Queiroz, 2018). Uma forma de abordar o impulso para a criatividade na formação dos futuros professores é envolvê-los na criação artística, incluindo a organização de exposições em museus com peças próprias, com instalações realizadas por

Figura 1. Obra de Ricard Huerta na exposição Cemitério Paulo Freire, na Quase Galeria Espaço T, Porto (Portugal).



estudantes universitários (Huerta, 2022). As propostas de aprendizagem baseadas em projetos estão organizadas de forma a que todos os alunos possam adquirir um mínimo de competências que lhes permitam realizar exercícios artísticos e, ao mesmo tempo, aprender alguns elementos teóricos e conteúdos estéticos com os quais aprofundar na reflexão e criação artística. Promovemos assim aquilo a que Richard Sennett chama “o amor pelo trabalho bem feito” (Sennett, 2013). Esta iniciativa implica o contacto direto dos estudantes universitários com o museu.

### AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE EM ADOLESCENTES

O Projeto DECHADOS permite-nos aprofundar a nossa compreensão das capacidades criativas dos adolescentes, oferecendo uma visão detalhada das componentes individuais e ambientais relacionadas com o desempenho criativo dos nossos alunos. Dentro de cada uma destas componentes, revela também quais os aspetos cognitivos, atitudinais e de personalidade que estão a facilitar ou a dificultar este desempenho a nível individual (nos adolescentes e nos professores) e quais os aspetos organizacionais, estruturais e de formação que estão a promover ou a prejudicar as possibilidades de desenvolvimento da criatividade nos centros educativos. O programa piloto para os professores do ensino secundário baseia-se nos resultados desta análise, começando pela consolidação dos facilitadores identificados e, a partir daí, abordando a desativação dos inibidores identificados na fase anterior.

A criatividade torna-se a melhor fórmula para a competitividade num ambiente dinâmico e em constante mudança, onde o principal elemento que proporciona valor acrescentado é o

conhecimento. A criatividade gera conhecimento aplicável e impulsiona o desenvolvimento tecnológico. Numa sociedade que continua a ser particularmente sensível à produção criativa dos homens, não conseguindo oferecer às mulheres os mesmos caminhos e oportunidades de expressão, acreditamos que a adolescência e a educação podem ser elementos-chave para mudar este processo de discriminação. As atitudes, crenças e percepções podem dar-nos pistas sobre as expectativas diferenciais que podem ser projectadas nos alunos e nos mecanismos sociais, e nem todas podem ser atribuídas à educação. Uma sociedade tendenciosa e preconceituosa contra o género da pessoa que contribui com ideias criativas não é apenas uma sociedade socialmente injusta, mas também uma sociedade que limita o seu próprio potencial de desenvolvimento.

DECHADOS ajuda-nos a avaliar o pensamento criativo e o desempenho dos alunos do ensino secundário (Jardón & Huerta, 2025). Para isso, é aplicado um teste de criatividade aos alunos antes de cada atividade. Durante a visita ao museu e o workshop, a equipa de investigação monitoriza o progresso e avalia como a atividade contribui para o desenvolvimento da criatividade nos alunos participantes. Os comentários dos alunos são também registados e as suas criações são documentadas graficamente. Posteriormente, é realizada uma triangulação instituto-museu-universidade para partilhar as avaliações de todas as partes envolvidas e uma análise das imagens com base nas variáveis detectadas pela equipa de investigação. Após as visitas dos adolescentes ao museu, é realizada uma reunião com representantes do museu, professores e membros da equipa de investigação para triangular as avaliações quantitativas e qualitativas da experiência. É interessante partilhar percepções sobre os critérios funda-

mentais utilizados para avaliar quais os aspetos da criatividade que foram melhor abordados com os adolescentes. São também analisadas as diferentes interações que ocorreram durante a visita, tanto entre professores e alunos, como entre alunos e profissionais do museu, e entre estes e os professores.

Relativamente aos critérios de avaliação da criatividade, são avaliados os seguintes critérios tanto quantitativamente (de 1 a 5) como qualitativamente:

1. Fluência. De que forma a experiência no museu estimula os adolescentes a produzir discursos e/ou imagens diversas, a gerar alternativas, a imaginar possibilidades?

2. Conectividade. Como é que a experiência museológica possibilita associações de ideias, conceitos, imagens e nos permite ligar ideias remotas de uma forma produtiva?

3. Geração de hipóteses. Como é que a experiência museológica ajuda a emergir explicações possíveis ou alternativas para o que nos rodeia? Como ajuda os envolvidos a pôr em prática a capacidade de imaginar que as coisas poderiam ser diferentes?

4. - Reposição. Como é que a experiência museológica permite a reestruturação do que os participantes sabem, relacionando a informação de uma nova forma?

5. - Flexibilidade. De que forma a experiência no museu promove, em algum sentido, a capacidade de romper com as expectativas habituais?

6. - Originalidade. Como é que a experiência museológica produz novas reflexões/discursos/imagens que vão para além da estrutura do previsível, do mais atual, do conhecido, do tradicionalmente aceite, do lugar-comum?

7. - Preparação. De que forma a experiência museológica contribui para tornar as reflexões/diálogos/imagens produzidas por quem participa mais ricas, elaboradas e consistentes? (em contraste com as contribuições casuais, irrefletidas e fortuitas).

8. - Transversalidade. De que forma a experiência no museu ajudou os participantes a conectar diferentes conteúdos e/ou formas culturais?

As avaliações quantitativas destes critérios dão-nos as médias dentro de cada grupo profissional e as médias gerais por critério. De um modo geral, as pontuações mais elevadas correspondem aos critérios de Fluência, Conectividade e Redefinição, enquanto as pontuações mais baixas correspondem à Geração e Elaboração de Hipóteses. De acordo com os profissionais que participam e observam as experiências em museus, estas facilitam o pensamento criativo nos visitantes adolescentes, promovendo principalmente a fluidez de pensamento, a conectividade ou o pensamento analógico e a resolução de problemas.

Em termos de conectividade, as experiências emocionalmente intensas em museus ajudam a conectar com o património tangível e intangível. Ao utilizar o museu como cenário, as histórias não são apenas contadas, mas também enquadradas num contexto altamente evocativo. Ao atribuir-lhes uma outra função, os adolescentes desenvolvem o seu pensamento analógico, relacionando o que sabem com o que não sabem, estabelecendo analogias visuais, pessoais e simbólicas. Em termos de redefinição, tanto a visita como as atividades oferecem, muitas vezes, a oportunidade de ver e compreender a realidade sob diferentes perspetivas. A redefinição está relacionada e beneficia da fluidez de ideias que as experiências museológicas também promovem. Ter demasiadas ideias ajuda os adolescentes a irem além das impressões

iniciais para que possam reinterpretar e considerar alternativas. Os jovens que conseguem redefinir a realidade concentram-se principalmente nas características idiossincráticas do ambiente, não tanto nas características contaminantes que podem dificultar a criatividade e o processo de resolução de problemas (Alfonso-Benlliure e Meléndez, 2022).

Tanto a avaliação quantitativa como as avaliações subjetivas concordam que as melhorias devem focar-se na promoção de uma maior e melhor geração e elaboração de hipóteses. As experiências vividas pelos adolescentes no museu procuram estimular a geração de hipóteses. De qualquer modo, seria desejável

Figura 2. Pintura Q da Queer da série Homoalphabet



redesenhar as actividades de modo a facilitar a formulação destas hipóteses nos adolescentes de duas formas fundamentais. Primeiro, sendo mais diretivo e formulando questões mais explícitas que orientem e sustentem este pensamento gerador de hipóteses. E em segundo lugar, alargando a duração da experiência ao longo do tempo, não só no espaço museológico, mas nas escolas.

### **DIREITOS HUMANOS E CONSCIÊNCIA SOCIAL**

O meu trabalho artístico recolhe e recicla os danos causados pelos abusos sistemáticos pela estigmatização social, algo que normalmente é comum entre pessoas e grupos LGBT. Para além dos temas abordados, na pintura, na fotografia, no desenho e nas gravuras realizadas ao longo de quatro décadas de produção artística, refletem-se estímulos prejudiciais à saúde, bem como o ódio e as agressões recebidas. Como professora universitária envolvida na formação de professores, confirmo a necessidade de atuar a partir da inclusão e do respeito à diversidade, assumindo as contribuições do feminismo e das teorias queer. Formar professores torna-se uma tarefa frutífera, pois cada profissional que formamos carregará, por sua vez, valores que impactarão um grande número de meninos e meninas. Transmitimos valores, pois formar profissionais docentes significa envolver-se no problema.

Os referentes são às pessoas e às ideologias que nos estão próximas, que nos abriram os olhos, que se tornaram verdadeiros guias da nossa vida. Assim, as referências ideológicas seriam aquelas pessoas e comportamentos que são semelhantes, que nos mostram o caminho a seguir, que nos ajudam a compreender melhor a realidade e, se necessário, a superar as adversidades.

Num mundo permeado por desigualdades, os referentes assumem grande relevância.

Sempre precisei de modelos, especialmente de pessoas capazes de transmitir ideias otimistas. Defendo a educação pública e a saúde universal, também pública. Portanto, preciso de referentes. Encontro-os por perto, analisando as gerações com as quais convivi ou convivo, com pessoas próximas que fizeram ou fazem parte da minha vida, que são contemporâneas. Nesse sentido, entre minhas referências próximas estariam algumas das pessoas que mais admiro e que fazem parte da minha vida. Porque são pessoas calmas, pacíficas, trabalhadoras, constantes, inteligentes, e têm senso de humor. Por isso são minhas referências, porque aprendo constantemente com eles, mesmo com aqueles que não estão mais aqui, revendo o que fizeram durante a vida. Pessoas sensíveis e, portanto, vulneráveis, além de serem pessoas solidárias e justas. Essas são minhas referências próximas. Por outro lado, estariam as referências ideológicas, artísticas e sociais. Entre as referências que admiro, gostaria de destacar aquelas pessoas que me ajudaram a reconsiderar os problemas dos Direitos Humanos, vistos a partir de uma perspectiva que

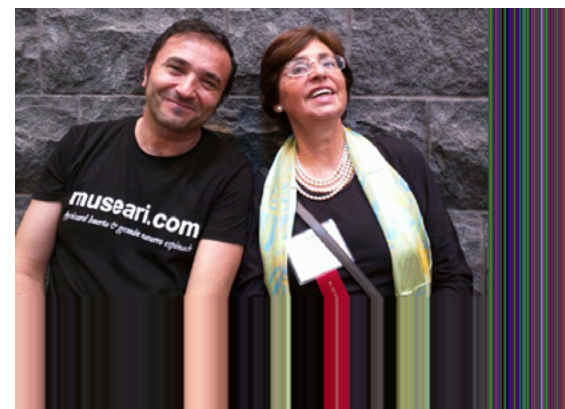


Figura 3. Com a grande referente Emma Nardi, presidente do ICOM.

costumo abordar a educação, entre dos quais destaco Paulo Freire, John Dewey, Henry Giroux, Neil Postman, Ana Mae Barbosa, Jacques Rancière, em relação às ideias pedagógicas, mas também algumas pessoas sem os quais seria difícil compreender o atual aumento dos direitos à diversidade LGBT. Nesse sentido, entre as referências que me ajudam destaco Michel Foucault, Judith Butler, Federico García Lorca, Everson Melquíades, Fábio Rodrigues da Costa, Robson Xaier da Costa, Fábio Wosniak, e Laerte Coutinho. A literatura me deu referências magníficas como Patricia Highsmith, Ocean Vuong, Michel Onfray, Héctor Abad Faciolince, Mary Renault, José Saramago, Clarice Lispector e João Silverio Trevisan, apreciando seus textos, sem perder nem um pingo de entusiasmo. É importante conhecer aspectos dos artistas como a sua pertença à comunidade LGBT ou a sua luta pela defesa dos Direitos Humanos (Huerta, 2022). Nesse sentido, recomendo uma visita ao museu online Museari onde poderá encontrar centenas de obras criadas por artistas internacionais nas quais se destaca o seu apoio à defesa das minorias LGBT. Oferecemos também um repertório de imagens que qualquer professor pode utilizar em sala de aula.

O ativismo está relacionado a uma tendência humana comprometida com o equilíbrio, com a distribuição equitativa das riquezas, com a defesa dos direitos, com a tentativa de salvar o planeta das atrocidades que se cometem em nome do capitalismo selvagem (Huerta & Navarro Espinach, 2022). Isso é ativismo. As possibilidades oferecidas pela arte, pelo ativismo e, claro, pela educação no tratamento dos Direitos Humanos vão além do mero entretenimento. Projetos sociais, educativos e artísticos são formas de gerar pedagogias culturais que abordem a questão dos Direitos Humanos (Eagleton, 2023). Nesse sentido, locais como



Figura 4. Obra de Randolpho Lamonier (Brasil) na exposição Museari Queer Art 6, Museu de Belas Artes de Xàtiva, 2022.

centros educacionais, escolas, institutos e a própria universidade devem gerar oportunidades constantemente, favorecendo ações de diálogo. Defendo a ideia dos referentes, tanto para referentes próximos (pessoas com quem convivemos) como para referentes ideológicos e culturais (pessoas que admiramos pela sua capacidade de comunicar, de criar, de fazer). Aposto nas referências que me estimulam, entre as quais estão artistas, escritores, pensadores, criadores e, em geral, pessoas que defendem os direitos humanos.

É necessário educar sobre a diversidade sexual e os direitos humanos. As deficiências do nosso sistema educativo levam-nos a fazer perguntas que por vezes podem ser muito básicas. Assim, e tendo em conta tanto a falta de especialistas em artes visuais



Figura 5. Performance “Desbatizar” de Eduardo Bruno & Waldirio Castro (Brasil) na exposição “Museari Queer Art 6”, Museu de Belas Artes de Xàtiva, 2022.

como a falta de formação nestas disciplinas, proponho uma revisão destes aspectos, para que incorporem na arte/educação algo tão importante como a luta pelos Direitos Humanos (Huerta & Alfonso-Benlliure, 2024). Além da falta de especialistas em artes visuais, acrescenta-se a pouca presença no circuito educativo da educação na diversidade sexual, ausência sempre motivada por motivos religiosos, tabus e dificuldade de superação de estereótipos sociais. Entre as dificuldades na incorporação da diversidade sexual (e na luta pelos Direitos Humanos) existem várias condições, das quais destaco a falta de formação dos professores em questões de diversidade sexual e realidades LGBT, e os medos dos professores em discutir questões LGBT em sala de aula caso sejam acusados de serem homossexuais ou lésbicas (Huerta &

Navarro Espinach, 2024). Considero essencial que tanto a defesa dos direitos humanos como a das diversidades LGBT sejam abordadas numa perspectiva de máximo conhecimento e total liberdade (Navarro Espinach, 2019). Podemos conseguir isso utilizando estratégias de integração da dissidência, especialmente na arte/educação (Huerta & Soto-González, 2022), e aproveitando recursos online, como o museu online [www.museari.com](http://www.museari.com).

Laerte Coutinho é uma cartunista brasileira. É conhecido o seu envolvimento político e social na defesa da democracia e das liberdades. Na plataforma Netflix está disponível o film *Laerte-se*. Em sua exposição para Museari, ela nos apresenta a personagem de Muriel, a série *Muriel decide trabalhar*. Seu humor e ironia contrastam com a densidade da mensagem que ela transmite. A arte/educação deve assumir um papel primordial na formação de professores, pois permite que os profissionais da educação sejam preparados através do envolvimento nos problemas sociais e do respeito à diversidade. Uma boa forma de quebrar preconceitos é desenvolver projetos transdisciplinares, reivindicando o papel dos alunos na tomada de decisões e acendendo as ideias e ações envolvidas por meio da arte (Salido-López, 2021). Para que a escola se aproxime da arte, tecendo tramas criativas, a mudança deve começar pela formação dos professores (Barbosa, 2015).

Assumo este importante desafio, confirmando a necessidade de atuar a partir da inclusão e do respeito à diversidade, assumindo as contribuições do feminismo (Butler, 2010). Transmitimos valores, pois formar profissionais docentes significa envolver-se nos problemas sociais atuais. Devemos lidar com conceitos como sexo e gênero a partir de abordagens do feminismo, da teoria queer e do ativismo LGBT, analisando questões da cultura visual, questionando os abusos que impedem as pessoas de exercerem



Figura 6. Obra de Laerte Coutinho (Brasil) da série Muriel decide trabalhar no museu online Museari.

livremente seus direitos, superando medos e frustrações.

Temos o compromisso de combinar teoria e prática de forma sustentável, sem perder de vista os aspectos sociais, culturais e políticos (Silva & Anversa, 2022). Henry Giroux cunhou a ideia dos professores como novos intelectuais, defendendo uma pedagogia libertadora que permite aos cidadãos assumir posições críticas em relação aos problemas sociais. A teoria crítica na educação exige combinar teoria e prática educativa, promovendo comunidades críticas de investigadores. A autonomia profissional dos professores deve ser ampliada, incluindo-os nas decisões tomadas sobre o contexto educacional mais amplo a partir do qual atuam, para que a autonomia profissional seja respeitada tanto no nível coletivo quanto no individual. É aconselhável rever as ideias que Paulo Freire (2015) lançara com base em posições críticas, combinando-as com as contribuições que Julia Kristeva ou Luce Irigaray nos oferecem a partir do legado feminista, e enriquecendo-as com os argumentos queer expressos por Judith Butler ou Gloria Anzaldúa. Atravessamos assim a rica e variada paisagem que os exemplos argumentativos nos oferecem, ao mes-



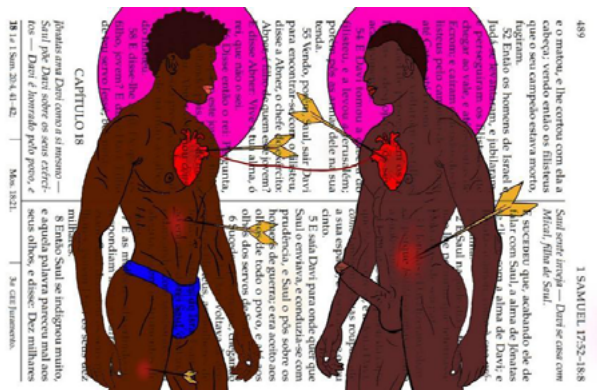
Figura 7. Performance “Tálamo” (Crato-CE, 2019) de Maria Macêdo (Brasil) da série apresentada ao museu online Museari. Foto: Jaque Rodrigues.

mo tempo que ocupamos um cenário repleto de possibilidades de ação e reflexão.

Devemos dar àqueles que estão se formando como professores uma paixão pelo trabalho transformador. Devem sentir-se artistas (Calvelhe, 2021), pois as suas tarefas, entendidas como projetos educativos, são muito semelhantes às realizadas por quem produz obras de arte. O talento dos que vão ser professores deve servir para repensar as opções de convivência e lutar pelo respeito à diversidade. Eles têm que confiar nas suas possibilidades de melhorar a situação. Incentivar soluções imaginativas aumenta os benefícios para os alunos. Os futuros professores são motivados pelo interesse em se entusiasmar, transmitindo conhecimentos por meio de experiências vividas. A verdadeira revolução no cenário educacional passa por transformar ambientes e ações na perspectiva da arte (Greteman, 2017). É preciso apostar em

pedagogias inovadoras e dissidentes a partir do pensamento crítico, levando em conta as relações de poder no interior das práticas educativas, pedagógicas e políticas. Devemos incentivar a discussão sobre questões sociais a partir da arte/educação, gerando uma abordagem social crítica para a arte/educação (Herreaz, 2021). Isto significa enfatizar particularmente a construção da cidadania contemporânea, para que a diversidade cultural se torne relevante e crucial para o ensino e aprendizagem das artes. Devemos conseguir uma maior presença de realidades diversas no currículo e na prática pedagógica (Navarro Espinach & Tejero, 2021).

Figura 8. Obra de Wellington Soares Gomes (Brasil) no museu online Museari.



Fonte: Acervo pessoal

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O museu online Museari é um espaço virtual que funciona como gerador de informações e também como elemento atrativo para professores de todas as idades. Ao utilizar um museu virtual, incentiva-se a acessibilidade a inúmeras fontes e imagens, o que permite conhecer artistas de diversos países que abordam





questões de diversidade sexual sob inúmeras perspectivas. A arte/educação é aqui apresentada como um importante elemento formativo, pois favorece a superação de preconceitos em relação à dissidência sexual. A utilização de mecanismos digitais aproxima-nos das ferramentas de comunicação atuais, tão ligadas à imagem e ao universo digital. Museari é um museu virtual que defende os direitos humanos e a diversidade sexual através da arte, da história e da educação. Nasceu em 2015 e desde então já apresentou mais de 120 exposições temporárias. O interesse do Museari pela formação de professores atende a uma necessidade que existe de oferecer recursos nessa área. A comunidade docente está mais comprometida com problemas relacionados com identidades e direitos dos cidadãos. A arte torna-se o espaço de representação social por excelência. A arte deveria tornar-se um espaço de não controle; mas isso não acontece, uma vez que os dispositivos de controle estão enraizados tanto no nível consciente quanto no inconsciente.

A arte/educação oferece possibilidades de transformação, pois a partir do conhecimento de nós mesmos e dos espaços em que nos movemos podemos desenvolver estratégias para melhorar situações complexas. Deve estar envolvida na apreciação crítica dos problemas sociais, tornando visível, respeitando e apoiando a diversidade. Devemos abordar adequadamente a diversidade sexual a partir de diferentes perspectivas, tornando assim visível uma realidade social e cultural que não deve permanecer ausente das nossas salas de aula. Com ideias, reflexão, ação, respeito, ironia e criatividade podemos construir os espaços de liberdade necessários para gerar novos caminhos e intersecções entre as possibilidades da arte/educação e as expressões da diversidade, especialmente tendo em conta as novas posições das artes e das

humanidades digitais. Cada professor deve assumir o currículo como uma autêntica possibilidade de transformação.

## REFERÊNCIAS

Alfonso-Benlliure, V., & Meléndez, J. C. (2022). Creativity as a “vaccine” for depressed mood: Coping and divergent thinking in young adults. *Annals of Psychology*, 38(2), 209-218. <https://doi.org/10.6018/analesps.481761>

Barbosa, A. M. (2015). Redesenhando o desenho: educadores, política e história. Cortez.

Barbot, B. (2020). Creativity and self-esteem in adolescence: A study of their domain-specific, multivariate relationships. *The Journal of Creative Behavior*, 54(2), 279-292.

Beghetto, R. A., & Corazza, G. E. (ed.). (2019). *Dynamic perspectives on creativity: New directions for theory, research, and practice in education* (Vol. 4). Springer.

Butler, J. (2010). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Calvelhe, L. (2021). Flower Power: compartiendo con el profesorado sobre feminismos, experiencias queer y educación artística. *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 215-227. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19374>

Eagleton, T. (2023). *Esperança sem otimismo*. Trad. Fernando Santos. Editora Unesp.

Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Greteman, A. J. (2017). Helping Kids Turn out Queer: Queer Theory in Art Education, *Studies in Art Education: A Journal of Issues*

and Research, 58(3), 195-205.

Herraiz, F. (2021). Aprendiendo masculinidades a través de métodos visuales en investigación. Enlazando la dimensión académica, social y política en la subjetividad.

*Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 240-253. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19776>

Huerta, R. (2021). Silk Road Museums: Design of Inclusive Heritage and Cross-Cultural Education. *Sustainability*, 13(11), e6020 <https://doi.org/10.3390/su13116020>

Huerta, R. (2022). La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 27-45. <https://doi.org/10.5209/aris.70081>

Huerta, R. & Alfonso-Benlliure, V. (2024). Nivel de conflicto, implicación del profesorado y defensa de la diversidad sexual en los centros de educación secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 61-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100070>

Huerta, R. & Navarro Espinach, G. (2023). *Diseñar un museo virtual*. McGraw-Hill.

Huerta, R. & Navarro Espinach, G. (2024). Museos LGTB y Museari, *Crónicas de la Diversidad*, 44, 28-32.

Huerta, R. & Soto-González, M. D. (2022). Museari como recurso digital para activar el pensamiento reflexivo en estudiantado universitario. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 8, 25-42. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.02>

Jardón, P. & Huerta, R. (2025). Dechados de creatividad en museos para secundaria. *Octaedro*

Navarro Espinach, G. (2019). La Edad Media a través del cine: la Trilogía de la vida de Pasolini. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 10, 286-320. <https://doi.org/10.7203/eari.10.14089>

Navarro Espinach, G. & Tejero, D. (2021). El Llibre d'Amic e Amat de Ramon Llull como inspiración en el arte homoerótico. *Educación Artística: Revista de Investigación EARI*, 12, 285-300. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20302>

Queiroz, J. P. (2017). Cidadania e arte, uma questão de revolução. *Revista Croma Estudos Artísticos*, 5(10), 12-17.

Queiroz, J. P. (2018). Matérias e localidades: identidades e educação. *Revista Matéria-Prima*, 6(3), 12-15.

Salido-López, P. V. (2021). La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1429-1447. <https://doi.org/10.5209/aris.72439>

Sennett, R. (2013). *El artesano*. Anagrama.

Silva, M. & Anversa, P. (2022). Ação educativa em espaços culturais: perspectivas sócio-históricas em debate. *Cadernos CEDES*, 42, 61-72. <https://doi.org/10.1590/cc259126>

Van der Zanden, P. J., Meijer, P. C., y Beghetto, R. A. (2020). A review study about creativity in adolescence: Where is the social context? *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100702.

## CAPÍTULO 4

### ZEITGEIST DA RESISTÊNCIA PELA ARTE

*Sandra Palhares<sup>1</sup>*

Resumo: Este artigo cruza alguns dados para analisar preliminarmente as recentes mudanças na educação artística no âmbito da formação inicial de professores circunscrito ao território da Universidade do Minho e, tem como principal objetivo refletir sobre eventuais mecanismos de melhoria no processo formativo docente e no acesso às artes, à cultura e ao património. De que forma as políticas públicas educativas e culturais de matriz europeísta podem contribuir para formular soluções que corrijam ou, pelo menos, minimizem, assimetrias e desigualdades educativas? Num tempo e espaço impactado pela tecnologia e que enfrenta novos e complexos desafios advindos do mundo híper conectado, exponencialmente assimétrico nas suas diferentes dimensões, política, económica, social e cultural, qual é o lugar da educação artística?

Palavras chave: Artes Visuais, Formação Docente, Educação não formal, Mediação Cultural, Inteligência Artificial.

#### I PARTE

As sucessivas revoluções, a da escrita que, separa a pré-história da história, a revolução do livro decorrente da descoberta da impressão, no século XV, por Guttenberg e, a revolução industrial, iniciada no século XVIII, estão na génese das conceções da escola que tem origem na palavra grega 'skholé' e que significava tempo de lazer.

<sup>1</sup> CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho

A escola foi-se transformando de acordo com as lógicas decorrentes da evolução industrial, tecnológica e respetivas repercussões nas relações laborais e formas de produção, oscilando nos últimos cem anos, entre lógicas mais ou menos burguesas, democráticas ou neoliberais.

Mas é, sobretudo a partir da viragem do século XX para o XXI, atravessada pela pujante revolução digital que novos desafios estão a ser colocados à escola e à Educação e, por conseguinte, à Educação Artística.

A obsessão humana pela eficiência encontra na IA a solução certa para otimizar a produtividade, já que, a capacidade de raciocínio abstrato dos generadores é superior à humana, otimizando o tempo de processamento da informação e mitigando o erro humano. Nesse sentido, a IA tornou-se a derradeira disrupção e, naturalmente, adentra-se pela educação.

A normalização da conectividade, digitalização de produtos e processos que caminham para uma sistemática plataformização vão gerando distanciamento, mesmo que paradoxalmente, estejamos conectados pela rede, por onde navegamos remota e virtualmente através da otimização algorítmica, fundamentada nos princípios do *match made in heaven*, cujo objetivo é encontrar uma correspondência ótima entre conjuntos, na lógica do *mathematical programming based approach*.

Nesse sentido, podemos coexistir um mundo virtual, paralelo à realidade e que nos oferece múltiplas possibilidades de escolhas. Porém, muitas escolhas geram dilema: qual escolha? Todavia, o dilema da escolha na cultura do excesso vai sendo mitigado pela otimização algorítmica, cada vez mais sofisticada, orientando-nos para uma navegação que parece nos confinar à condição

de 'mobilidade paralisada', rumo a uma espécie de colonialismo digital. A internet das coisas caminha para a internet das pessoas que já podem ser substituídas pelos respetivos avatares. E, assim prosseguimos, imersos na dimensão digital, navegando numa rede desterritorizada, ampliada rizomaticamente pela cultura interface que, incessantemente disponibiliza experiências tecnomediadas, tendencialmente fragmentadas e enquadradas no ecrã-moldura. Esta ótica de utilização é distante da natureza, dos espaços físicos, das pessoas que habitam os lugares, tornando-nos mais assépticos e mais imunes à autenticidade e às emoções que nos humanizam, complexificam e singularizam mundos sensíveis e, aos quais Nelson Goodman se refere como sistemas simbólicos. O Homem cria mundos dentro do mundo ao criar linguagens, materializadas em texto, imagens ou gestos a partir do que percebe, sente, intui, experiência e conhece acerca do mundo, elevando-o para a dimensão estética.

Em contraponto, a reorganização das linguagens intrinsecamente ligadas ao avanço tecnológico surte um efeito quase hipnótico, mais acentuado e evidente nas novas gerações, pelas novas dinâmicas que permitem a comunicação imediata e a criação multimodal, desencadeando uma experiência multi-sensorial que contrasta com a quietude silenciosa doutroa.

Porém, apesar da sublimação, o individualismo exacerbado, a iliteracia emocional ou o estado da arte da saúde mental, são sinais que impelem a reconexão da humanidade. Um dos primeiros passos para dita reconexão, certamente, não agradará quando se esperam respostas imediatas: precisamos de tempo! Reconectar implica ter tempo para pensar, contrariando a superficialização do conhecimento em formato curto, rápido, cuja limitação de caracteres condiciona, anula a memória histórica da língua e,

no limite, retira poder à linguagem.

O debate está aceso, não só pelo facto da IA estar consubstanciada em dados enviesados, mas também por não existir a autenticidade e a intuição humana. Para as ciências cognitivas, o significado é corporizado, temos o nosso corpo e, por essa razão, percebemos e vivenciamos, tal como Dewey advertia, *We learn by doing*, logo aprendemos com o corpo, onde se inclui a mente. Decidimos baseados nos dados que consideramos e que nos são mais significativos, segundo a nossa percepção e experiência passada, logo, não decidimos considerando todos os dados, ao contrário da IA. Uma outra vez, voltamos à percepção, aos sentidos, às emoções e ao papel determinante no processo cognitivo.

A linguagem constrói-se sobre a velha linguagem, a nova arte constrói-se sobre a velha arte, tal como a nova ciência constrói-se sobre a velha ciência e, assim, sucessivamente, camada sob camada, como um palimpsesto, tal como acontece com a palavra escola, cuja origem remonta à palavra grega *skholé*.

Partindo da ideia da cultura como formação de atenção, seguindo a aceção de Simone Weil, urge promover o pensamento crítico, extrapolando, de quando em vez, a experiência tecno-mediada enquadrada no ecrã, sob pena de nos desumanizarmos. Talvez assim consigamos reconectar com a mãe natureza, experienciando uma mundividência mais próxima da essência humana e em prol de um mundo mais sustentável. A arte gera atenção e, é justamente, o poder de gerar e formar atenção da Arte que é verdadeiramente transformador e, é também uma forma de resistência.

Krenak (2025), no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, fala-nos da conexão com a natureza, através da história de um pes-

quisador que chegou ao território dos Hopi, nos Estados Unidos, no começo do século XX e quis entrevistar uma anciã. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: “ela não vai conversar comigo, não?” Ao que seu facilitador respondeu: “Ela está conversando com a irmã dela.” “Mas é uma pedra.” E o camarada disse: “Qual é o problema?”

Esta história remete-me para a arte de aforismos do físico Jorge Wagensberg, *Observar e conversar com a natureza* (experimento). Anacronica e serendipiosamente bifurca-se, entre o tempo de lazer da *Skholé* e, outro aforismo do físico pedagogo, *Investigar e conversar, ensinar e conversar, aprender e conversar, experimentar e conversar, reflexionar e conversar*.

## II PARTE

Como pode a formação de professores contribuir para a democracia cultural? O que pensam os estudantes do IE sobre estas questões? Como promover o diálogo entre os interlocutores da educação e da cultura? Qual é o consumo cultural dos jovens? Que impacto tem a tecnologia na formação cultural dos jovens?

Cruzando dados recentes de publicações sobre o setor cultural e alguns dados recolhidos sobre os hábitos culturais dos alunos na formação inicial de professores, no Instituto de Educação, verificou-se que as políticas educativas e culturais dos últimos anos impactaram quantitativamente.

No entanto, há um longo caminho a fazer para atingir a qualidade preconizada pelos referenciais educativos mais recentes, tais como o PASEO (2017), a ENEC (2017), as AE, o PNA (2019), etc., convergentes na promoção da qualidade educativa e no desenvolvimento da cidadania ativa, democrática, sustentável e cultural.

A partir das Estatísticas da Cultura – 2023 e, devido ao enfoque nas Artes Visuais, na compilação de dados relativos aos visitantes a museus de arte, de 2007 até 2023 só incluímos o valor total dos 426 museus considerados para fins estatísticos. Registou-se um assinalável crescimento até 2019, sendo que nesse ano, o número ascendeu aos 6 009 392. Em 2020, a pandemia originou uma descida de tal forma abrupta que, o número de visitantes retrocedeu ao ponto de ser o número mais baixo registado nos últimos 16 anos. Após o período pandémico, desde 2022, o número de visitantes tem vindo a aumentar, mas ainda está longe dos números registados no período pré-pandemia, em 2019 e que, em bom rigor, espelham o impacto das políticas públicas culturais e educativas fortemente ancoradas à aposta no desenvolvimento turístico que inclui a vertente cultural.

Na publicação *Práticas Culturais dos Portugueses (2020)*, os visitantes inseridos em grupos escolares são os mais representativos com um percentual de 58% no que se refere a visitas a museus e galerias de arte, à semelhança do que acontece com a grande maioria dos alunos inquiridos que frequentam o IE que referem ter visitado exposições inseridos em grupos escolares e, cujos percentuais oscilaram entre os 42% e os 80%, corroborando o resultado da publicação mencionada e que, apresenta o percentual de 61% relativamente à visita escolar, confirmando a escola como o principal contexto de educação artística.

Cruzando com os dados recolhidos no Instituto de Educação, importa sublinhar que, a maioria dos alunos também apontou o elevado custo dos bilhetes e transporte, como obstáculo ao acesso às visitas de exposições. Uma percentagem significativa dos alunos que frequentam o 1º ano do curso da Licenciatura, depois da visita ao Museu de Serralves, realizadas no âmbito do programa

UC, referem sentir dificuldade perante manifestações artísticas cujo sentido lhes escapa. Curiosamente, essa dificuldade parece diminuir quando, alguns dos alunos optam por frequentar a UC, Arte Contemporânea e Desenvolvimento de Projeto, no 4.º semestre. Provavelmente e, em modo especulativo, a diminuição da dificuldade em compreender os sentidos nas obras de Arte, poderá ser eventualmente justificada pelo tempo que proporciona a prática continuada que, ao proporcionar mais fruição e contacto com a Arte Contemporânea, naturalmente, favorecerá também um maior desenvolvimento da sensibilidade estética bem como maior compreensão de conceitos complexos.

António Guerreiro (2013), considera que apesar dessa dificuldade, a arte contemporânea beneficia largamente, pelo menos nos países europeus que funcionam como “potências artísticas”, de subvenções concedidas pelo Estado.

Apesar de constrangimentos orçamentais para a cultura, Portugal, à sua escala e, à semelhança da EU (27), tem um sistema de arte contemporâneo, beneficiando de quando em vez, de algum investimento estratégico e, em certo sentido, beneficia ainda da inclusão no turismo cultural, cuja matriz considera a cultura contemporânea como uma alavanca para a atratividade turística, complementar à oferta patrimonial histórica. Estas circunstâncias, muito provavelmente, justificam o número excepcional, relativo aos visitantes dos museus de arte, registado em 2019, que registou recordes turísticos e cujo setor, foi gradual e estrategicamente, integrando a cultura contemporânea como serviço e bem consumível, fazendo da obra da Joana Vasconcelos bandeira e, por conseguinte, gerando maior visibilidade à Arte Contemporânea.

Resta acrescentar que, hoje, os museus também enfrentam o grande desafio entre o objeto físico e o virtual.

Tabela 1: Número de museus e visitantes de museus e museus de arte, total, estrangeiros, inseridos em grupos escolares e com entrada gratuita, 2007-2023.

Fonte: INE, Inquérito aos Museus.

Estes números são indicadores significativos para Portugal que, até aos anos 70, tinha uma das menores taxas de escolaridade da EU. Nos últimos 50 anos é assinalável o avanço quantitativo na educação, apesar da desigualdade. A educação artística pode e deve ser uma aliada determinante nesse combate através da democratização cultural.

No seguimento deste pressuposto, alicerçado na Constituição da República portuguesa, em 2019, nasce o Plano Nacional das Artes, paradigma da parceria entre dois ministérios, o da Educação e o da Cultura, cujo grande objetivo é derrubar o muro entre a escola e a cultura. Decorridos 6 anos e com prazo de extinção previsto para 2029, o PNA, foi-se disseminado pelas comunidades educativas portuguesas, prosseguindo o propósito de criar pontes e persistindo com a ambição de formar culturalmente crianças e jovens, consolidando redes entre pares e fortalecendo a luta pela democratização cultural.

Na boa verdade, estas iniciativas que advogam o desenvolvimento da educação artística e da democratização cultural, a par de um crescimento exponencial do sistema artístico, deixando de lado os debates que o problematizam, contribuem para ampliar a visibilidade das artes no espaço educativo, no espaço público e, em certa medida, revelam o espírito do nosso tempo – o zeitgeist que, teima e persiste no fomento da arte. Este zeitgeist que emerge de iniciativas públicas, privadas em prol do fomento da Arte e do seu poder transformador, provavelmente, está alinhado com a criação da Rede Portuguesa de Arte Contemporânea

(RPAC), em 2021, cuja vontade é priorizar uma política cultural sustentada e de proximidade, que promova a descentralização

Anos	Número Total dos Museus	Número de Museus de Arte	Visitantes		Visitantes nos Museus de Arte		
			Total dos Museus	dos Museus de Arte	Total de visitantes de Museus de Arte	Inseridos em grupos escolares	Estrangeiros
2023	426	87	18 075 123	4 425 802	322 689	1 971 732	1 901 583
2022	275	85	15 762 948	4 408 510	199 386	2 041 913	851 563
2021	419	87	7 496 851	1 981 262	93 513	632 839	759 926
2020	414	86	5 735 532	1 590 153	118 677	490 446	590 447
2019	436	89	19 777 691	6 009 392	596 471	3 045 845	2 079 048
2018	431	89	19 494 106	5 416 374	612 883	2 518 585	1 878 526
2017	430	91	17 174 986	5 155 000	502 649	2 145 271	1 858 892
2016	405	84	15 532 379	4 749 981	762 678	2 179 242	2 217 236
2015	388	79	13 245 675	3 245 675	428 695	1 383 548	2 246 623
2014	392	84	11 749 732	3 223 282	380 851	1 236 444	2 029 598
2013	353	74	11 062 584	2 716 169	379 166	1 056 431	1 636 753
2012	345	77	10 066 934	3 057 676	483 207	1 059 557	1 662 843
2011	377	78	10 177 397	3 057 676	483 207	1 075 886	1 837 241
2010	340	70	10 362 944	3 262 210	485 792	977 827	2 062 796
2009	343	70	9 544 463	2 853 576	375 924	841 878	1 690 982
2008	300	62	8 382 260	2 546 311	339 984	569 475	1 445 746
2007	275	60	6 876 218	1 714 447	199 386	591 948	851 563

e desconcentração territorial, e um mais amplo acesso às artes.

Até ao início deste ano, 2025, a força deste zeitgeist, espírito agregador alicerçado no paradigma de parceria foi sendo essencial para alinhar esforços, impulsionando o desenvolvimento efetivo da educação artística na formação inicial de professores.

Porém, na sequência da aplicação do Decreto-Lei 9A/2025, a única Unidade Curricular sobre Arte Contemporânea, integrada no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica, como opção, no Instituto de Educação, foi submetida a um processo

plataformizante que a deletou, sem qualquer pronúncio. A decisão não foi institucional, foi unilateralmente determinada pela presidência pedagógica e pela direção do curso, sem consulta nem aviso e, sobretudo desalinhou o espírito.

Esta narrativa é também um ato de resistência perante as decisões que persistem em cancelar a complexidade do conhecimento artístico, mais intuitivo e que advém da sensibilidade e subjetividade, gerando as nuances que enriquecem as narrativas humanas. Recordo que esta era a UC que devolvia o tempo para a Arte.

Importa referir que os alunos que optaram por frequentar a última edição desta UC, ao longo do semestre, tiveram a oportunidade de fruirmos com a arte contemporânea através de um conjunto de exposições significativas em diferentes espaços expositivos, públicos, privados, contemporâneos e históricos. Ditas exposições foram absolutamente determinantes devido à qualidade das obras e da pertinência dos temas para a educação, destacando, a exposição de Francis Alys, no Museu de Serralves, que convoca as brincadeiras de infância em contextos geopolíticos conflituosos e adversos.

As visitas às exposições e espaços expositivos, os debates nas aulas, as pesquisas e trabalhos autónomos, o trabalho cooperativo foi, ao longo do semestre, confluindo para a elaboração de um trabalho coletivo que se construiu, a partir da criação individual de cada aluna, materializando-se na forma simbólica de uma instalação têxtil que, intencionalmente ocupou o espaço público, o jardim central do Instituto de educação. No final, as alunas, redigiram uma reflexão individual sobre o que aprenderam e como aprenderam, transcrevendo uma pequena seleção:

...o espaço do jardim transformou-se num lugar de encontro entre a arte, a educação e o ativismo, demonstrando como a Arte Contemporânea se coloca no mundo, não apenas como objeto estético, mas como ferramenta de consciência e transformação social de todos para todos. firmo com clareza que a constante colaboração entre nós, alunas, e a professora foi crucial para que, de facto, este projeto bonito, trabalhoso e honesto fosse possível.

...a experiência foi particularmente significativa para a minha futura prática profissional, como professora, na medida em que reforçou a importância de que a arte é uma ferramenta pedagógica capaz de promover pensamento crítico, consciência social e expressão individual.

...estas experiências fora da sala de aula revelaram-se particularmente valiosas para a nossa formação enquanto futuros professores. Permitiram-nos vivenciar a arte como um processo vivo, que interpela o espectador e o convida à reflexão e à participação. Ao mesmo tempo, mostraram-nos o potencial pedagógico das visitas a espaços culturais enquanto estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras e significativas, que podemos vir a aplicar com os nossos próprios alunos.

...não só consolidou aprendizagens essenciais sobre a Arte Contemporânea, como também mostrou o seu potencial pedagógico. Enquanto futuros professores, adquirimos ferramentas para estimular a criatividade, o pensamento crítico e a cidadania ativa nos alunos, promovendo aprendizagens significativas e interdisciplinares. Esta unidade curricular revelou-se, por isso, fundamental na nossa formação, ajudando-nos a compreender que ensinar arte é proporcionar experiências significativas e fomentar uma consciência visual, social e sensível do mundo.

#### IV PARTE - A MODO DE CONCLUSÃO

Desde o segundo e último encontro da Rede Visível passaram quase 6 anos.

Os acontecimentos sucessivos nos últimos 6 anos, tecnome-diados, particularmente durante o período pandémico e em que o mundo se fechou e, mais recentemente, acentuados pelo advento da Inteligência Artificial, desregulada, distanciaram as pessoas, assim como aumentaram a distância entre as pessoas e os lugares. As repercussões dos acontecimentos dos últimos anos e respetivo impacto na saúde mental, a par de estudos recentes, levaram ao reconhecimento da necessidade de desenvolver a literacia socio-emocional através do desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais. Ora, é justamente aí que a educação artística pode ser um território fértil para `semear´ uma maior humanização na educação, promovendo a ética na estética comprometida socialmente.

José Mujica, um exemplo de cidadania ativa, nas suas entrevistas, chamava a atenção para o facto de termos inventado uma sociedade consumista, onde a economia tem que crescer senão é uma tragédia, já que temos que continuar a comprar porque inventámos uma montanha de consumo supérfluo. Mujica advertiu que, esse modo de viver, leva-nos a deitar fora o tempo de vida e não a deitar fora o dinheiro porque quando compramos algo, não compramos com o dinheiro, mas com o tempo de vida que tivemos de gastar para ter esse dinheiro e, não se pode comprar a vida com dinheiro porque a vida gasta-se, sublinhando o quão terrível é gastar a vida a perder a liberdade.

Na sequência das narrativas capitalistas, inventámos a rankização dos resultados relativos ao desempenho dos alunos, dos

professores, exponenciando assim a plataformização do trabalho, cada vez mais otimizada algorítmicamente e, paradoxalmente, interdependente dos conflitos entre regimes mais ou menos capitalistas, autocráticos, neoliberais.

Estas circunstâncias que nos tensionam numa teia de múltiplas conexões, tal como advertiu sistematicamente Mujica, levam-nos a deitar fora o tempo e a gastar a vida perdendo a liberdade, rumo à distopia catastrófica!

Na boa verdade, no atual mundo tecno-mediado, porondenavemos, até a arte pode ser instamagrável, podendo inclusive acrescentar valor à acumulação de riquezas nas mãos de poucos, apesar da inquietação de alguns artistas.

O que podemos fazer? Podemos manter o zeitgeist que nos agrega pela arte como forma de combate, restando-nos resistir através das redes que emergem destes interstícios incongruentes, tornando-as visíveis, tal como acontece aqui e agora, com a Rede Visível, criando espaço e tempo para fazer emergir a utopia, num sinal de esperança, apontando direções atuantes, refletidas e fundamentadas!

Não tem sido sempre assim com a Arte ao longo da humanidade?

A educação artística é uma forma de resistência na escola que pode e deve contrariar estes tempos difíceis, devolvendo aos alunos o tempo para formar a atenção, humanizando as narrativas, tal como nos ensinou Simone Weil, Jorge Wagensberg e, ainda nos ensina Ailton Krenak.

Este artigo procurou, humildemente, encontrar formulas constantes em conteúdos diferentes, segundo a lógica estruturalista de Lévi-Strauss, pese embora a riqueza venha, justamente, das

singularidades narrativas humanas que vão inspirando a praxis, ação da educação artística que venho desenvolvendo nos últimos anos e que me trouxe até vós.

## REFERÊNCIAS

GOODMAN, N. Los lenguajes del arte. Una aproximación a la teoría de los símbolos. Seix Barral. Barcelona. 1976.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. Antígona, Lisboa. 2025. P. 16.

Luís Catela Nunes, Ana Balcão Reis, Pedro Freitas, Miguel Nunes, José Mesquita Gabriel (Nova SBE). Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030. Edição Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). 2021.

LAWRENCE, D. Neil. Humano, demasiado humano. O que nos torna únicos na era da inteligência artificial. Gradiva. Lisboa. 2025

WAGENSBERG, J. Si la naturaleza es la respuesta, ¿Cuál es la pregunta? Y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre. Tusquets Editores. Barcelona. 2009. p. 102-103.

WEIL, S. Espera de Deus. Assírio & Alvim. Lisboa. 2009.

PAIS, J. M.; MAGALHÃES, P. LOBO ANTUNES, M. (Coordenadores). Práticas culturais dos portugueses. Observatório Permanente da Juventude. ICS. 2020.

Estatísticas da Cultura – 2023. Instituto Nacional de Estatística. Estado da Educação 2023. (2024). CNE [https://porta33.com/porta33\\_madeira/eventos/content\\_eventos/reflexoes\\_arte\\_esteticas\\_contemporaneas/reflexoes-texto-antonio-guerreiro.html](https://porta33.com/porta33_madeira/eventos/content_eventos/reflexoes_arte_esteticas_contemporaneas/reflexoes-texto-antonio-guerreiro.html)

## CAPÍTULO 5

### ESPAÇO, AMOROSIDADE E INTIMIDADE: CRIAR LAÇOS, CAMINHAR PARA SI E RECONHECER-SE NO LUGAR

*Carla Juliana Galvão Alves*

*Ronaldo Alexandre de Oliveira*

*Vanessa Tavares da Silva*

Resumo: Reflexões advindas dos resultados de um projeto integrado de pesquisa, extensão e ensino que investigou estratégias que se utilizavam de ideias e processos da própria arte voltados para a formação e a ação docente na escola e na universidade constituem o foco central deste artigo. As ações possibilitaram que os participantes, desenvolvessem um sentido de reconhecimento e pertencimento para com os seus lugares de morada. Os resultados nos mostraram o quanto as práticas artísticas podem ser elementos potentes, uma vez que, a partir da experiência e do fazer criador de cada um, é possível reestabelecer laços com seus espaços e por meio da amorosidade criar instâncias de intimidade consigo e com seus espaços habitados.

Palavras-chave: Arte, formação, ação docente, espaço, senso de pertencimento.

## INTRODUÇÃO

Interessante e importante pensar nas relações que podem ser estabelecidas entre a arte, seu ensino, e em que ela pode contribuir no debate do habitar, do morar, do se sentir pertencente a um lugar. Há tempos vivemos uma crise de deslocamentos forçados no mundo, pelas mais distintas razões: guerras, perseguições étnicas, religiosas, questões de raça, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas, violações de direitos humanos

ou mesmo as catástrofes naturais.

Aqueles que migram, correm da fome, da violência, do desamparo, do desabrigo, e ao serem forçados a migrarem, perdem seus lugares de reconhecimento porque de algum modo não encontram mais condições de ali viver. Falta-lhes o lugar de pertencimento... muitos são atirados à própria sorte num mundo que se mostra tão hostil, violento e desumano. Onde podiam sentir-se acolhidos em suas próprias terras, suas casas, suas línguas, seus hábitos e costumes, passam a se verem desprotegidos, desabrigados, perdidos e desamparados no mundo.

A agência da ONU para refugiados (ACNUR) dedicada a salvar vidas, assegurar os direitos e garantir um futuro digno a pessoas que foram forçadas a deixar suas casas e comunidades devido às mais diversas causas, nos diz que:

Até junho de 2024, 122,6 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido a perseguições, conflitos, violência, violações de direitos humanos e eventos que perturbaram seriamente a ordem pública. Isso representa um aumento de 5%, ou 5,3 milhões de pessoas, em comparação com o final de 2023. (ACNUR, 2025) <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>.

São números alarmantes, inaceitáveis, que evidenciam cada vez mais o quanto vivemos num mundo que nos convoca a praticar a solidariedade, trabalhar em prol das questões sociais, humanitárias. Questões que colocam cada vez mais pessoas em todo o mundo à margem, sem condições de viver dignamente, pois veem

seus espaços comprometidos, retirados, estranhados, negados.

A questão que se coloca neste artigo, é exatamente aquela posta pela chamada do III Encontro Internacional da Rede Visível que diz: Como a arte e a educação se colocam diante das mudanças sociais, culturais, ambientais, incluindo as migrações forçadas?

Nesse sentido, trazemos aqui neste artigo reflexões advindas dos resultados de um projeto integrado de pesquisa, extensão e ensino intitulado Cartografando os entrelugares da arte, da pesquisa e do ensino, desenvolvido no departamento de Arte Visual, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período de 2022 a 2024. O projeto investigou estratégias de pesquisa e de ensino que se utilizavam de instrumentos, processos, ideias e imagens da própria arte voltados para a formação e a ação docente na escola e na universidade. Objetivou principalmente, possibilitar que os adolescentes participantes, desenvolvessem um sentido de reconhecimento e pertencimento para com os seus lugares de morada, indo da casa à escola, do bairro à cidade. Oportunizou também a estudantes de artes visuais e design, em número de 16 participantes, a possibilidade de praticar e analisar modos e estratégias de intervenção numa comunidade, cuja juventude necessitava se ver pertencente àquele lugar. Sentir-se pertencendo, sinalizava a nós a possibilidade de criar laços, afetos, amorosidade e ter consciência do quanto aquele espaço/lugar significa em suas vidas.

### **O CONTEXTO, ESPAÇO GEOGRAFICO E SUAS CARACTERISTICAS**

A cidade de Londrina, no Paraná – ainda uma jovem cidade, com seus 90 anos de idade feitos em 2024, e uma população es-

timada em 570 mil habitantes – teve seu auge em termos de economia nas décadas de 50 / 60 do século passado com a cultura cafeeira. O Norte do Paraná, principalmente a região de Londrina e Cambé, considerada a maior produtora de café do Brasil na época, vivenciou em 18 de julho no ano de 1975, um acontecimento climático conhecido como a “Geada Negra” que destruiu a maioria das plantações, causando grande impacto na economia local e no setor cafeeiro nacional.

Essa devastação impactou não somente a economia, mas também tudo que dela desdobrava. Carlos Elias Barros Sobreira Rodrigues, em seu artigo intitulado “Uma proposta de investigação a partir da análise de fontes de imagens e do jornal Folha de Londrina, nos aponta que de acordo com Bondarik (2010) “[...] naquela ocasião muitos não tiveram discernimento da amplitude dos problemas causados e das consequências que seriam geradas por esta geada, talvez ainda hoje muitos ainda não tenham essa compreensão”. De acordo com Bondarik (2010):

[...] No norte, onde o café era a principal atividade econômica, o frio intenso assumiu ares de tragédia [...]. Havia ocorrido geadas fortes em 1963, 1964 e 1966, prenúncios da maior de todas. No dia seguinte, a Folha afirmava que os cafeicultores estavam de luto, mas os órfãos, a história mostra isso, eram a população do Norte, em especial os colonos, os pequenos proprietários, os comerciantes, as cidades, todos aqueles que se relacionavam direta ou indiretamente com a cafeicultura. Foram todos atingidos em seu modo e no seu estilo de vida, tivemos de reaprender a viver (BONDARIK, apud Rodrigues, 2010).

Ainda conforme Rodrigues (2020), com a destruição dos cafezais, além do impacto econômico tivemos também os impactos sociais e demográficos ocasionados pela geada. A migração dos habitantes das áreas rurais para a cidade, acabou por gerar um aumento populacional muito grande e conseqüentemente a criação de novos bairros, nas áreas periféricas das cidades. Ao migrarem para a cidade, as escolas rurais no Município de Cambé, foram pouco a pouco fechando, sendo desativadas. De um número que antes contava com 67 escolas, hoje contam com apenas duas.

Nas figura 1 e 2 podemos ver aquilo que restou da Escola Emilio de Menezes, Zona rural da cidade de Cambé. Fundada em 1943 para atender à região do patrimônio Caramuru, distrito de Cambé, encerrou suas atividades em 2004. Esse fato dimensiona a complexidade do processo educacional, processo esse que implica questões econômicas, sociais, habitacionais, questões da própria fixação das pessoas nos seus determinados lugares. Com a geada de 1975, a população pouco a pouco foi se vendo forçada a migrar e com isso cada vez mais o Patrimônio do Caramuru foi se esvaziando, minguando e, conseqüentemente, as cidades aumentando. Cada família a seu modo buscou formas de se instalar e sobreviver nesse novo espaço.

Armínio Kaiser, fotógrafo que registrou toda a cultura cafeeira no Paraná, do auge ao declínio, mostra nessa imagem da série intitulada, Esperando Godot – em alusão direta ao texto de Samuel Beckett, o desolamento de duas figuras sentadas à beira da estrada, entre as cidades de Londrina e Cambé quando destas migrações.

Essas migrações, que pouco a pouco foram se dando a partir do advento da geada negra, fizeram surgir novos bairros onde essas pessoas se instalaram para morar, viver. Com o passar do tempo,



Figura 1 e 2- Ruínas da Escola Emilio de Menezes, Zona rural da cidade de Cambé, 2025 – (A escola funcionou de 1943 até 2004) Fonte própria.

outros bairros mais afastados foram sendo criados e, ainda que não diretamente ligados ao advento da geada negra, o processo de expansão da cidade guarda estreitas relações com esse momento e movimento que passou a região norte do Paraná.

Foi nesse contexto que desenvolvemos uma ação intitulada *Ver, rever e transcrever*: impressões tipográficas cotidianas do Cincão, ação que nasce do projeto maior, *Cartografando os entrelugares da arte, da pesquisa e do ensino*, desenvolvido no departamento de Arte Visual, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período de 2022 a 2024. O projeto investigou estratégias de pesquisa e de ensino em artes visuais, voltados para a formação e a ação docente na escola e na universidade. Tivemos enquanto escola parceira o Colégio Estadual Roseli Piotto Roehrig, da cidade de Londrina/PR.

Elegemos este colégio por já contarmos com parcerias anteriores e pelo fato dos estudantes serem moradores de bairros

considerados periféricos na cidade de Londrina, até por isso o projeto levar no título a palavra Cincão, modo singular como a população se refere a esse conjunto de bairros na região norte da cidade, que em determinado momento, teve essa iniciativa de construções populares. Entender o processo de construção identitária de um espaço, é também um modo de buscar entender como os indivíduos vão se construindo nesse processo de habitar, a partir das relações de intimidade que podem ir ou não acontecendo.

Múltiplas ações foram desenvolvidas no projeto, o que acabou por entrelaçar espaços fronteiriços da pesquisa/ensino/extensão<sup>1</sup>. Foram oferecidas propostas formativas em desenho,

<sup>1</sup> Este subprojeto "*Ver, rever e transcrever: impressões tipográficas cotidianas do Cincão*", foi submetido e contemplado pelo edital da Universidade sem



Figura 3 - Armínio Kaiser, Da serie Esperando Godot, dois homens com olhar de desesperança ao horizonte, nos arredores de Cambé (1967).

fotografia, gravura e tipografia, que apresentaram aos estudantes novas abordagens e técnicas artísticas.

O objetivo geral foi proporcionar uma alternativa ao ensino da arte, buscando promover a reflexão artística e o pensamento estético crítico, por meio de propostas que permitissem pensar sobre seu cotidiano e seu entorno. Entrelaçando momentos de práticas artísticas que envolviam a produção de textos autorais com posicionamento crítico/reflexivo, assim como a produção de imagens. As narrativas sobre o cotidiano no bairro e questões relacionadas ao convívio, lazer, paisagens, identidade, pertencimento, entre outras se fizeram presentes sempre, de modo a despertar, religar com aspectos muitas vezes esquecido deste mesmo cotidiano. Sentir pertencer, tornar-se parte des-

te lugar, reconhecer-se na casa, (muitas vezes iguais a tantas outras, provenientes de programas populares de habitação), perceber o bairro, os trajetos, as pessoas enquanto parte significativa da sua constituição é algo que foi se construindo ao longo do tempo, a partir da aproximação, do afeto, da intimidade. Construir lugares não é algo dado, é algo construído a partir das relações que podem ou não ali serem estabelecidas. Foi nesse sentido que as ações foram desencadeadas no projeto sobre o qual discorreremos a fim de reivindicar esse espaço/lugar.

### **ARTE, ESPAÇO, AMOROSIDADE E INTIMIDADE**

A conexão com espaço deriva de um processo que envolve amorosidade e intimidade; esta é a premissa que guiou nossas ações e reflexões. Espaço é uma temática comum no campo da arte. Em nosso cotidiano, na graduação, o campo de tensão da bidimensionalidade nos leva a reflexões sobre como proceder nessa dimensão com nossos gestos e as mais diversas materialidades, imprimindo nelas nossos sonhos, medos, desejos, pensamentos, impressões do mundo e perspectivas. Aprendemos a compor. E aprendemos, também, que, na mesma medida em que vamos desvendando as possibilidades que esse espaço (integrado a tudo o mais que se aprende numa disciplina como desenho ou pintura) nos confere, desvendamos junto a nós mesmos.

As relações aprendidas e apreendidas sobre as muitas possibilidades que o espaço da bidimensionalidade nos possibilita se dá do mesmo modo no espaço que o corpo frequenta, no espaço que o corpo instaura. Espaços escultóricos, espaços instalacionais, espaços cênicos, espaços onde ocorrem intervenções, os espaços dos happenings, os espaços virtuais, projetivos e os mais diversos espaços performativos...

Esses espaços tão múltiplos nascem do espaço de intimidade, uma espacialidade interna que conjuga afetos, impressões e modos de relação que derivam da percepção de mundo. Nesse sentido, aprendemos a observar, em princípio, o espaço da folha em branco, e somos levados a compreender todas as possibilidades que nele se engendram, mas, o que estamos fazendo, no final das contas, é aprendendo a mapear e discriminar tais afetos e impressões que carregamos, percebendo que isso tudo pode ser modelado, rearranjado e reorganizado, e que tais movimentos, por sua vez, reorganizam o mundo, ou seja, nos oferecem novas perspectivas, novos modos de ver e de sentir.

Postas tais questões, nos ocorre que os espaços que nos circundam são fundamentais para todas as demais relações. O espaço da casa, do bairro, da cidade, do país e, assim, sucessivamente. Não numa ordem direta e nem sempre do mesmo modo, mas, desses espaços, surgem os modos como cada pessoa interage e formula a si mesma, nas mais diversas possibilidades afetivas, sociais e culturais; num processo de idas, vindas, perdas, ganhos, formulando seus conhecimentos e seus reconhecimentos, reformulando-se no decorrer da vida.

No projeto em questão, professores e estudantes do ensino médio e universitário transitaram entre seus espaços no decorrer de 10 semanas. Encontraram-se no espaço da escola e no espaço da universidade. Reunidos, trocaram suas impressões sobre tais lugares, sonharam, traçaram e reformularam suas próprias espacialidades ao instaurarem o espaço de tais relações.

O mote para essas trocas foi a o conceito e a prática da cartografia – em princípio, um caminho traçado para orientação, dessa vez, ressignificado, como caminho/metodologia formulado e reformulado de forma coletiva, onde educadores e estudantes

(todos envolvidos no projeto) buscavam modos de operar em conjunto, procurando atentar para aquilo que seria importante ao grupo como um todo, pois afinal de contas o que importa nos processos educativos é aquilo que cada sujeito envolvido apreende do processo com vistas à transformação da sua realidade. Para nós, o fundamental era que essa apreensão que ia se dando por meio das práticas artísticas fosse capaz de encantar e que cada um ao seu modo pudesse estabelecer laços, vínculos mais fortes para com aquele lugar, onde muitos não se sentiam pertencentes ainda. Virginia Kastrup e Eduardo Passos nos falam deste caráter intervencionista da cartografia.

O caráter participativo da pesquisa cartográfica reafirma o seu sentido de pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2009). Garantir a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa cartográfica significa fazer valer o protagonismo do objeto e a sua inclusão ativa no processo de produção de conhecimento, o que por si só intervém na realidade, já que desestabiliza os modos de organização do conhecimento e das instituições marcados pela hierarquia dos diferentes e pelo corporativismo dos iguais. A pesquisa deixa de ser produção de conhecimento do sujeito cognoscente sobre o objeto, do pesquisador sobre o campo, para ser ação de “estar com” ou de transversalidade em um plano comum. A cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição. Cartografar é traçar um plano comum entre pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução ou co-emergência (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 270).

Essa dimensão intervencionista da cartografia faz com que mobilizemos aquilo que cada um necessita ressignificar, ver, transformar, e isso exige que cada um vá buscar nos mais distintos lugares e tempos das suas experiências, essa realidade a ser transformada, o que não se dá de forma linear, nem cronológica, mas no ir-e-vir dos diferentes tempos individuais. Ainda segundo Kastrup e Passos (2013),

Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação. Como já atestaram Maturana e Varela (1990, p. 21), “todo ato de conhecer traz um mundo às mãos, [...] todo fazer é conhecer, todo conhecer é fazer”. Ter um mundo às mãos é comprometer-se ética e politicamente no ato do conhecimento. É intervir sobre a realidade. É transformá-la para conhecê-la. Há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como poiesis, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264).

Trilhar esse caminho junto com esses estudantes e tendo a arte como trajetória nos mostrou as possibilidades de vivermos aquilo que a arte tem de mais potente que é a reinvenção de mundos, a transformação da realidade. Tomar a linguagem do desenho, mobilizado pelas lembranças, impressões e desejos de cada um em relação aos trajetos que repetem, cotidianamente, entre suas casas e a escola, com um outro olhar, colocou-nos em estado de atenção, de vigília, de uma atenção tamanha como se aquele

espaço tão familiar a muitos que ali estavam pudesse renascer, fossem se transformando em lugares de afeto e amorosidade, de vínculos. Nesses fazeres, lembravam-se de muitas histórias. E contavam, enquanto desenhavam, estabelecendo um caminho de idas e vindas entre aquilo que para eles é mais ou menos significativo e o que se estabelecia na materialidade de seus gestos e traços. E o que mais havia nesse caminho? A pergunta, no final das contas, seria: quem caminha? Quem cada um de nós é, no final das contas, nas rotas que estabelecemos?

Esse caminho experienciado, vivido, sentido foi sendo construído no caminhar da pesquisa, com diálogos, trocas, aproximações, onde o afeto perpassou por todas as dimensões, pois estamos lidando com sujeitos possuidores de histórias de vida singulares, com as quais é preciso saber lidar. Trazemos aqui as ideias de espaço e lugar postos por Yu Fu Tuan, segundo o qual, “[...] o espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p.61).

Na figura 3, podemos ver à esquerda a imagem de uma cartografia realizada por uma das estudantes participantes, enquanto a imagem da direita mostra essa mesma cartografia acrescida de uma sobreposição feita com papel vegetal, onde essa estudante representou o que gostaria que fosse diferente no bairro, gerando a sobreposição desses dois trabalhos. Neste segundo desenho, eles puderam manifestar alguns dos desejos e necessidades: pontos de ônibus cobertos, uma pista de skate, um estúdio de animação, flores, casas coloridas, semáforos e sinalização nas ruas, segurança.

Figura 3: Cartografia e sobreposição produzidas por Mariana, 2023.



Fonte: arquivo do projeto

Interessante o quanto esse procedimento técnico/artístico e estético de sobrepor uma folha vegetal transparente sobre aquela realidade existente, fazia emergir imagens daquilo que faltava, dos vazios percebidos por eles naquelas realidades.

Pensando na casa como espaço importante do bairro, ponto de partida das cartografias, cada aluno trouxe de casa um objeto dotado de valor afetivo e o apresentou aos colegas contando a sua história. Nesse momento, estabelecemos uma aproximação com esse espaço mais elementar e que, portanto, reverbera nos demais e, novamente, as trocas, no espaço de convívio que estabelecemos, proporcionou o reconhecimento e/ou formulação de si mesmos a partir da escuta e da fala.

Nossos objetos cotidianos contam inúmeras histórias que muitas vezes ignoramos ou deixamos passar despercebidos. Ecléa Bosi diz que: “[...] que um sentimento estético ou de privacidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem e da beleza, fala à nossa alma em sua doce língua natal (BOSI, p. 441).

Escolher este objeto e falar sobre a sua importância é uma forma de olhar para si, para a sua história pessoal e familiar. O

que será que os objetos, nossos companheiros silenciosos têm a nos dizer? E o que eles revelam sobre nós? Trazemos aqui alguns excertos de falas dos estudantes:

*Quando era criança, brincava com esse bonequinho, e ele brilha no escuro, então me tirava os medos, eu conseguia dormir tranquilo, deixei guardadinho com carinho, e ta comigo até hoje - MA, 2023*

*Eu ganhei a lamparina da minha avó, que deu pro meu pai, que deu pra mim.*

Fonte: Arquivo do projeto.

Figura 4. Cartografia do Cincão. Desenho, pintura e colagem sobre mapa impresso em papel, 3,00 x 1,40 m, 2023.



*Ela fica do lado da minha cama, e me alivia do medo do escuro - MI, 2023*

*Foi um dos primeiros ursinhos que ganhei*



de valor, a partir da experiência de afeto.

Os números alarmantes de refugiados no mundo mostrados pela (ACNUR), falam de uma urgência não só social, mas que envolve múltiplas ações em de caráter transdisciplinar e isso nos diz respeito, envolve a arte e a educação de maneira categórica. Desenvolvemos essa ação a partir da ideia de uma micropolítica, e vemos, o quanto essas ações locais podem contribuir com a relação das pessoas em seus lugares, se verem e reconhecerem pertencentes a um espaço / lugar, com seus modos próprios de habitar, viver e conviver, dizer suas línguas, estar entre os seus, de certo modo sentindo-se mais abrigados, protegidos, amparados nesse mundo hostil, mas onde a arte pode incidir nesse alento, amparo.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. Dados: refugiados no Brasil e no mundo. [S.I] ACNUR, 2025. Disponível em: <<https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>>. Acesso em: 30 mai.2025.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KASTRUP, Virgínia, PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal, Rev. Psicol*, v. 25 – n. 2, Maio/Ago. 2013, p. 263-280. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 mai. 2025.

RODRIGUES, Carlos Elias Barros Sobreira, Uma proposta de investigação a partir da análise de fontes de imagens e do jornal "Folha de Londrina", In: XVII Encontro Regional de História da ANPUH – PR, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2020.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. 1930. São Paulo: Difel, 1983.

## CAPÍTULO 6

# O DESENHO CULTIVADO DA CRIANÇA EM PESQUISAS

*THE CULTIVATED DRAWING OF CHILDREN IN RESEARCH*

*Rosa Iavelberg*

RESUMO: O propósito deste texto é investigar artigos acadêmicos nos quais o conceito de "desenho cultivado" foi usado em pesquisas dedicadas à Educação Básica. Tal conceito foi criado em 1993, em nossa dissertação, defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e publicada, pela primeira vez, em 1995, como capítulo de livro. O presente trabalho configura-se como um momento inicial de uma investigação, que seguirá, explorando outras bases além da SciELO (Scientific Electronic Library Online), objeto da análise atual. Nossas publicações que abordam o "desenho cultivado" (1993; 1995; 2006; 2008; 2013; 2017; 2021) apoiarão a pesquisa, assim como autores que dão suporte à construção do conceito: (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986), (TAYLOR, 1986), (SMITH, 1989) e (BARBOSA, 1991).

Palavras-chave: Desenho cultivado; Desenho de crianças; Ensino de Arte; Pesquisas; Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

A ideia do "desenho cultivado da criança", desenvolvida em nossa pesquisa de mestrado em 1993, já conta com 32 anos de existência. Além de sua aplicação acadêmica, esse conceito continua sendo uma referência em práticas de arte/educação. O conceito de "desenho cultivado" contrapõe-se às práticas de livre

expressão da Escola Renovada, cuja abordagem construtivista originou a Escola Construtivista Contemporânea. Esta última se diferenciou ao integrar, além da criação espontânea, conteúdos de desenho das diferentes culturas e épocas nos currículos. Tal inclusão abriu espaço para a valorização da história da arte como um conhecimento essencial para enriquecer o aprendizado do desenho, promovendo a diversidade cultural e o reconhecimento da existência de múltiplas infâncias. Em contraste com a visão universalista defendida pela Escola Renovada, a Escola Construtivista Contemporânea faz emergir a atenção aos diferentes contextos de vida e de educação.

A Escola Construtivista Contemporânea também identificou questões que não foram plenamente compreendidas pela Escola Renovada. Um exemplo disso é a dificuldade que algumas crianças expressam ao afirmar, em determinado momento do aprendizado, que "não sabem desenhar". O avanço das teorias educacionais permitiu esclarecer as relações entre desenvolvimento e aprendizagem no desenho, evidenciando que esse aprendizado ocorre, em grande parte, por meio da troca entre as crianças enquanto desenhavam, através da participação em propostas de professores e pela interação com a arte do mundo.

Com base nesse entendimento, diversas estratégias didáticas inovadoras foram desenvolvidas para crianças aprenderem e não pararem de desenhar. Essas estratégias se dão por meio do estudo de produções artísticas, por propostas elaboradas por professores e pelo incentivo à aprendizagem compartilhada entre os desenhistas. Antes desse avanço, predominava a crença de que a arte não poderia ser ensinada, pois se desenvolveria naturalmente, desde que não houvesse interferências inadequadas dos adultos.

O ensino da arte que ganhou relevância na Educação Básica de diversos países a partir dos anos 1980, foi impulsionado, entre outros trabalhos, por pesquisas e projetos como *Critical Studies in Art Education (CSAE)* (Taylor, 1986), *Discipline Based Art Education (DBAE)* (SMITH, 1989) e a *Proposta Triangular* (BARBOSA, 1991). Essas iniciativas reforçaram a ideia da arte como uma produção social e histórica, consolidando seu lugar como objeto de conhecimento no espaço escolar.

A aprendizagem do desenho cultivado – aquela que se abre às culturas – ocorre por meio de níveis sucessivos de conhecimento do desenhista, que age sobre desenhos tanto na criação quanto na fruição. Essa ação, simultaneamente, física e intelectual, constitui o "eixo central" do conceito de desenho cultivado, que foi fortemente influenciado pela pesquisa *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que investigou a construção de conhecimento da escrita.

O reconhecimento da arte como um objeto de conhecimento essencial no currículo escolar carrega implicações educacionais e políticas, uma vez que as escolhas sobre o que ensinar refletem nossas intenções formativas. Do ponto de vista educacional, a arte oferece uma visão do mundo sob perspectivas que outras linguagens não conseguem alcançar, revelando aspectos da realidade que somente ela pode expressar.

## **METODOLOGIA**

Como vimos, o presente estudo tem como objetivo identificar o uso do conceito de "desenho cultivado" em trabalhos acadêmicos submetidos à avaliação para publicação em revistas científicas. Nesse primeiro momento, nossa investigação concentra-se na

base SciELO (Scientific Electronic Library Online), mas será expandida para outras plataformas e outras modalidades de textos de pesquisa em etapas futuras.

Para localizar os artigos relevantes, realizamos uma busca no Google, utilizando os termos "desenho", "cultivado" e "SciELO", para os propósitos desta pesquisa. Entre os textos encontrados, selecionamos exclusivamente artigos acadêmicos, excluindo relatos de experiência e trabalhos de nossa autoria, mesmo aqueles que produzimos em coautoria.

A fim de verificar se o conceito de desenho cultivado foi empregado nos artigos selecionados, realizamos uma busca interna pelo sobrenome "Iavelberg". Esse procedimento nos permitiu identificar sua presença nos textos e compreender como foi utilizado. A partir dessa triagem, encontramos três artigos acadêmicos, que serão analisados com base nos seguintes aspectos:

Os resumos, para compreender as intenções das pesquisas;

Os trechos específicos onde o conceito de desenho cultivado é aplicado, a fim de examinar como o conceito é mobilizado nos estudos.

### **O DESENHO CULTIVADO EM TEXTOS DE PESQUISADORES**

O primeiro artigo identificado, intitulado "Imagens e desenhos infantis nos processos de construção de sentidos em uma sequência de ensino sobre o ciclo da água", foi publicado na revista *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Este trabalho tem como objetivo investigar a linguagem dos desenhos das crianças e as contribuições de um infográfico animado sobre o ciclo da água como recurso mediacional no processo de construção de sentidos nas aulas de ciências. A pesquisa, de natureza qualitativa, se apoia em construtos teórico-metodológicos da perspectiva sócio-histórica e da semiótica social. A coleta dos dados da pesquisa aconteceu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Contagem/MG. Para examinar a efetividade do desenho da criança como um modo de produção de sentidos na construção do conhecimento, buscamos investigar quais os indícios de compreensão sobre o ciclo da água podem ser observados nos desenhos produzidos pelas crianças em dois momentos da sequência de ensino: na primeira aula - levantamentos das ideias preliminares das crianças – e na quarta aula, após a utilização de um infográfico animado. Os resultados reforçam o potencial expressivo e comunicativo dos desenhos infantis na construção de conceitos científicos e sua relação com os textos verbais escritos. Além disso, os progressos no entendimento das crianças sobre o ciclo da água demonstram a efetividade do infográfico animado, apresentado pela professora com intensa participação dos estudantes, enquanto recurso mediacional. (SILVA; AGUIAR JR e BELMIRO, 2015, p. 607).

É interessante observar como o desenho foi utilizado em uma pesquisa interdisciplinar que integra arte e ciências, investigando as interações na aprendizagem ao conectar falas, textos escritos e desenhos das crianças.

Os autores analisam o uso do desenho com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, destacando sua importância no processo educativo. No entanto, como veremos a seguir, eles não exploram a aprendizagem do desenho a partir da ação da criança sobre outros desenhos. Dessa forma, a dimensão física e intelectual, que constitui o eixo central do conceito de desenho cultivado, não é abordada na pesquisa.

[...] Segundo Iavelberg (2008), a orientação que o aluno recebe pode promover ou estagnar o processo criativo no uso da linguagem do desenho. Essa estagnação ou bloqueio criativo, embora seja claramente perceptível na adolescência entre os 12 e 14 anos, tem sido percebida também nas crianças da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental. Segundo a autora, o receio e a insegurança das crianças pequenas em desenhar pode ser o resultado de uma exposição precoce e excessiva de imagens visuais, despreendida de um trabalho que oriente a leitura e estimule o desenvolvimento da criação pessoal e da beleza estética de um trabalho de autoria. Ou, ainda, por existir na escola uma insistência em ensinar um padrão "correto" de desenho para que a criança o reproduza fielmente. (SILVA; AGUIAR JR e BELMIRO, 2015, p. 611)

No trecho acima, observamos a ideia de que a estagnação no aprendizado do desenho representa um equívoco na orientação didática. Essa perspectiva está alinhada com os princípios do desenho cultivado, conforme apresentamos em nosso livro de 2008, mencionado pelas autoras. No entanto, elas não se apropriam

do "eixo central" do conceito.

O segundo artigo, intitulado "Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens?", foi publicado na Revista Ciências da Educação (Bauru).

As autoras, Celi Rodrigues Chaves Dominguez e Silvia Luzia Frateschi Trivelato, desenvolveram uma pesquisa com crianças no campo das Ciências, explorando tanto a linguagem do desenho quanto a linguagem oral. O estudo é apresentado com foco nessas abordagens, analisando como as crianças empregam diferentes formas de expressão no processo de significação.

Neste trabalho discute-se, a partir do referencial de Vygotsky, como ocorreu o processo de significação sobre borboletas em duas crianças de quatro anos, que se diferenciam de modo contrastante pelas formas de utilizarem as linguagens: um menino que desenhava muito e falava pouco, e uma menina que falava muito e desenhava pouco. Levando em conta as duas formas de expressão permitiu a constatação de que, nos dois casos, houve internalização de conhecimentos. Considera-se que só foi possível fazer essas constatações em decorrência do cuidado metodológico de "dar voz" às crianças por meio de linguagens diferentes, o que possibilitou que tanto a menina como o menino pudessem atribuir significados aos insetos estudados. A partir desta análise, são apontadas algumas das condições necessárias para o desenvolvimento de atividades de ciências com o público infantil. (DOMINGUEZ e TRIVELATO, 2014, p. 687)

Em relação ao desenho, as pesquisadoras possibilitam que as crianças realizem experimentações, procedimento presente na

prática de artistas contemporâneos. Tais realizações correspondem a processos criativos advindos do universo da arte, o que é fundamental para a aprendizagem do desenho cultivado. Isso fica evidenciado quando as autoras descrevem como as crianças utilizam os elementos da linguagem visual, tais como, cor, linha e composição. Dessa forma, elas estabelecem uma relação entre o desenho ensinado na escola, os conceitos da arte e as práticas sociais dos artistas, aproximando-se do "eixo central" do conceito de desenho cultivado.

Como afirma Iavelberg (1995), durante o processo de apropriação da linguagem desenhista, as crianças fazem experiências com cores, traçados, formas de preencher o papel, durante as quais se vão tornando mais hábeis para o desenho. Talvez esta seja a explicação para o que ocorreu com Felipe entre os desenhos 3 e 5. O menino foi fazendo "experimentos" sobre como desenhar borboletas: incluir/excluir asas e antenas, volume do corpo, segmentação. Evidentemente, estes supostos "experimentos" ocorreram ao mesmo tempo em que ele pensava sobre as borboletas, e desenhá-las foi um modo de compreender como elas se estruturam, o que as identifica, quais são suas particularidades, em suma, o que são borboletas. Assim, o exercício de fazer escolhas sobre quais os elementos comporiam sua produção possibilitou que o garoto não só aprimorasse sua habilidade de desenhar, mas, também, que pensasse acerca das borboletas e se apropriasse mais e mais dos significados que estavam sendo disponibilizados e negociados entre as crianças. (DOMINGUEZ e TRIVELATO, 2014, p. 693)

Observamos que o conceito de desenho cultivado está alinhado aos propósitos de uma pesquisa interdisciplinar que relaciona as falas e os desenhos das crianças, integrando arte e ciência. Essa abordagem destaca a complementaridade das aprendizagens nesses dois campos, sem comprometer a essência de cada um. Ou seja, a arte e a ciência são tratadas como objetos de conhecimento com o mesmo peso, e não como meros instrumentos para a aprendizagem de um campo ou do outro.

O terceiro artigo, é intitulado "Investigação científica para o 1º ano do Ensino Fundamental: uma articulação entre falas e representações gráficas dos alunos", foi publicado na revista *Ciência & Educação* (Bauru). A pesquisa é assim resumida pelas autoras:

Os registros gráficos dos alunos devem ser analisados com base em evidências e representam um dos modos de comunicação em sala de aula. Com enfoque qualitativo e perspectiva de estudo de caso, estruturou-se uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (EF). Ao término das aulas, os alunos elaboraram registros gráficos, analisados a partir de um processo de categorização. Esses desenhos, em associação com as falas dos alunos, foram capazes de comunicar as atividades realizadas, tanto no que diz respeito ao ser vivo estudado, como em relação aos materiais utilizados no processo de investigação. As habilidades empregadas pelos alunos em suas representações gráficas são ferramentas necessárias para o envolvimento com a cultura científica. Acredita-se que a elaboração de desenhos, como forma de registro, deve ser fomentada desde os primeiros anos do EF, visando a construção de novos conceitos e o

envolvimento crescente com processos de Alfabetização Científica (AC). (CARVALHO e MORAIS, 2017, p. 941)

As pesquisadoras destacam a importância das habilidades envolvidas no desenho como linguagem, que denominam como representação gráfica, no contexto interdisciplinar entre arte e ciências. Os desenhos não apenas facilitam o envolvimento dos alunos com a cultura científica, mas também funcionam como uma forma de comunicação em sala de aula. Além disso, as autoras enfatizam a relação entre os desenhos e as falas das crianças na construção de conceitos científicos.

Além disso, as autoras enfatizam a relação entre os desenhos e as falas das crianças na construção dos conceitos científicos. Porém, essa abordagem não reduz o desenho a um simples instrumento a serviço da ciência. Pelo contrário, reconhece suas especificidades artísticas, tratando-o como um elemento complementar, e não subordinado, aos conceitos científicos.

Para Iavelberg (2013), as crianças, quando fazem desenhos baseados nas situações que presenciam ou no ambiente que observam, estão desenhando de memória. Para a autora, o professor deve estimular essa prática, que representa um excelente exercício de memória visual, além de contribuir para uma aprendizagem eficaz. Ao propor uma tarefa de registrar uma situação de aprendizagem, o repertório do aluno se expande e a decisão do que e como incluir o que aprendeu é do autor do desenho.

Nessa perspectiva, é possível inferir que os registros apresentados acima foram elaborados com base na memória visual dos alunos, advinda de diferentes situações de aprendizagem.

Após um processo pessoal de escolhas e decisão, em inserir ou não determinado indício de cada aula, os alunos fizeram seus registros expressando suas experiências e novos conhecimentos.

Além da memória visual sobre as situações vivenciadas, os alunos também utilizam o recurso da imaginação. A capacidade de imaginar tem papel importante para o conhecimento, incluindo o conhecimento científico. Quando a criança imagina, ela pode projetar, antever e participar de um processo criativo com o que sabe, com suas dúvidas, suas propostas, suas hipóteses, ou seja, tudo o que pensa. (CARVALHO e MORAIS, 2017, p. 957)

As autoras consideram práticas comuns aos artistas, como o desenho de memória e o desenho de imaginação, na produção de desenhos pelas crianças no ambiente escolar. Essas práticas estão alinhadas ao conceito de desenho cultivado, pois ampliam o repertório das crianças com conteúdos procedimentais do universo da arte.

Sabe-se que os conteúdos procedimentais da arte têm predominância quantitativa no aprendizado dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Vale destacar que o desenho de memória não se limita às lembranças visuais do mundo externo, mas também envolve a memória dos desenhos já realizados pelos próprios alunos, que passam a compor seus conhecimentos prévios e influenciam a produção de novas criações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Resumindo, podemos assim apresentar os três artigos estudados:

1. Imagens e desenhos infantis nos processos de construção de sentidos em uma sequência de ensino sobre o ciclo da água (SILVA; AGUIAR JR e BELMIRO, 2015) destaca o potencial expressivo dos desenhos na construção de conceitos científicos, mas não aborda plenamente o eixo central do conceito de desenho cultivado.
2. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? (DOMINGUEZ e TRIVELATO, 2014) explora o desenho como experiência criativa alinhada ao conceito de desenho cultivado, integrando arte e ciência de forma complementar.
3. Investigação científica para o 1º ano do Ensino Fundamental: uma articulação entre falas e representações gráficas dos alunos (CARVALHO e MORAIS, 2017) enfatiza o uso do desenho como linguagem no contexto interdisciplinar, valorizando o processo criativo e a memória visual.

As duas pesquisas que se apropriaram do conceito de desenho cultivado estabeleceram uma relação entre arte e ciência, promovendo uma troca enriquecedora entre esses campos do conhecimento. As investigações fundamentaram suas abordagens em autores de referência, garantindo que os conteúdos fossem tratados com rigor acadêmico. As atividades desenvolvidas assumiram diferentes configurações, ora integradas, ora complementares ou interdisciplinares, sempre respeitando o processo de construção de conhecimento genuíno e autoral dos participantes.

No entanto, embora tenham trabalhado com o conceito de desenho cultivado, nota-se que as pesquisas não exploraram a diversidade cultural e educacional como características do contexto

social e escolar. Apesar de considerarem aspectos da produção social da arte, não abordaram a inclusão de diferentes culturas artísticas, mesmo que por meio dos conteúdos procedimentais que costumam predominar nas faixas escolares tratadas e isso pode ser feito desde cedo na educação escolar fortalecendo uma perspectiva não excludente das artes na educação.

[...] o conhecimento das obras de diferentes contextos culturais abre a possibilidade do diálogo intercultural, afirma o reconhecimento da existência das diferenças, semelhanças e hibridismos entre culturas, além de promover a interação do aluno com a diversidade cultural. Isso leva o aluno a compreender o campo das produções artísticas sem hierarquizações [...]. (IAVELBERG, 2017. p.170)

Sabe-se que, por muito tempo, mesmo na escola construtivista contemporânea, os currículos do ensino de arte foram predominantemente eurocêtricos. Com a intenção de repertoriar e expandir a formação artística dos estudantes, não se percebia a grave exclusão e desigualdade social que estava sendo promovida nas escolas, com seleção de conteúdos voltados à manutenção de hegemonias artísticas, econômicas, políticas e sociais. Todavia, uma nova perspectiva, que pode ser identificada como decolonial emerge com mais clareza nos anos de 1990 no Brasil, tanto em documentos nacionais, como nas pesquisas. Isso ampliou o espaço para pesquisas sobre a aprendizagem da arte de diferentes povos e culturas, promovendo a formação de crianças e jovens como cidadãos globais.

Essa abordagem quer garantir o direito de todos os povos à expressão, preservação e difusão das artes em sua diversidade, com equidade. O conceito de desenho cultivado pode incorporar essas premissas ao se basear na seleção das culturas artísticas e de suas respectivas estéticas no ensino da Educação Básica. Esse conceito permite compreender que não há universalidade na arte, seja na produção dos artistas ou das crianças, pois cada criação é influenciada por seu contexto sociocultural. Assim, a escola deve se abrir ao conhecimento das diferenças artísticas e estéticas, considerando isso tanto no mundo atual, quanto em diferentes períodos históricos.

As Histórias das Artes sempre existiram, ainda que muitas vezes tenham sido ofuscadas por visões hegemônicas, conscientes ou não. A ampliação desse olhar crítico e propositivo permitiu o reconhecimento dessas múltiplas histórias, o que se reflete também no conceito de histórias das artes das crianças, olhar que acompanha diferentes tempos, lugares e perspectivas pedagógicas.

O conceito de desenho cultivado oferece suporte para essa compreensão, auxiliando pesquisadores e professores a aprofundarem seus estudos sobre o ensino do desenho. Acreditamos que, em pesquisas futuras que darão continuidade a esta investigação, as proposições decoloniais estarão ainda mais presentes, contribuindo para um ensino de arte mais inclusivo e plural.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

IABELBERG, Rosa. *O desenho na Educação Infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IABELBERG, Rosa. *Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2017.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado das crianças: prática e formação de educadores*. 3. ed. ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2021.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado na criança*. In: CAVALCANTI, Z. (org.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SMITH, Ralph A. *The DBAE Literature Project*. Chicago: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1989.

TAYLOR, Rod. *Critical response and development*. London: Longman, 1986.

SILVA, Andreza Fortinida; AGUIAR Jr, Orlando e BELMIRO, Célia Abicalil. *Imagens e desenhos infantis nos processos de construção de sentidos em uma sequência de ensino sobre o ciclo da água*. *Revista Ensaio, Belo Horizonte*, v. 17, n. 3, p. 607-632, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170304>. Acesso em: [março de 2025].

DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves e TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. *Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens?* *Ciência e Educação*, Bauru, v. 20, n. 3, p. 687-702, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000300011>. Acesso em: [março de 2025].

MORAES, Tatiana Shneider Vieira e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Investigação científica para o 1º ano do ensino fundamental: uma articulação entre falas e representações gráficas dos alunos. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 941-961, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040009>. Acesso em: [março de 2025].

## CAPÍTULO 7

### **REFLEXÕES SOBRE O DESENHO CULTIVADO DE ROSA IAVELBERG EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DOS SENTIDOS: UMA ANÁLISE FRENTE AO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA.**

*Uillian Trindade Oliveira<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo reflete sobre a relação entre o desenho cultivado de Rosa Iavelberg e o desenvolvimento tecnológico, a inteligência artificial generativa e a precarização dos sentidos em ler o mundo. Através de uma análise crítica da obra de Iavelberg, defendo que o desenho cultivado pode ser uma alternativa como uma forma de resistência à precarização dos sentidos, promovida pelo desenvolvimento tecnológico e a inteligência artificial generativa. São mostradas duas experiências didáticas do desenho cultivado em relação com o meio em que os estudantes vivem.

**Palavras-chave:** Desenho Cultivado; Inteligência Artificial; Cultura Visual; Redes Sociais; Átomo.

#### **INTRODUÇÃO**

Com a chegada do século XXI, marcado por uma intensificação das transformações tecnológicas, nos últimos 25 anos, houve um desenvolvimento exponencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nesse contexto, a internet emergiu como um vetor primordial, catalisando uma série de benefícios, tais como a agilização da disseminação de conteúdos informativos,

<sup>1</sup>DTAM, Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [uillian.oliveira@ufes.br](mailto:uillian.oliveira@ufes.br)

a otimização dos canais comunicativos, a aproximação interpessoal e a redução de custos operacionais, os quais, antigamente, estavam atrelados a processos analógicos, com ênfase no uso de suportes físicos como o papel, por exemplo. Concomitantemente, observou-se a proliferação de plataformas de redes sociais, que congregam indivíduos de distintos estratos socioeconômicos, os quais as utilizam tanto para fins de entretenimento quanto para atividades de cunho profissional e comercial.

Baumann (2001) trouxe o conceito de "mundo líquido", em que descreve a sociedade contemporânea como um ambiente de constante mudança, onde as estruturas sociais, as relações interpessoais e as identidades são fluidas, voláteis, transitórias, individualistas, consumistas, permeadas pela incerteza, ansiedade, conectividade e pelo isolamento. Em contraste com a "modernidade sólida" do passado, caracterizada por instituições e valores mais estáveis e duradouros.

O presente artigo não objetiva uma crítica pejorativa sobre a adoção das tecnologias digitais, mas propõe uma análise reflexiva das implicações decorrentes do novo paradigma de produção, difusão e interação com o conhecimento. Dentre as problemáticas emergentes, destacam-se o uso excessivo da internet, a dependência do uso de dispositivos móveis e da conectividade online, bem como as consequências nocivas para a saúde ocular, resultantes da exposição prolongada a telas.

Para além dos malefícios anteriormente citados, a utilização das redes sociais pode acarretar riscos à saúde mental dos indivíduos, os quais se manifestam de forma variável, condicionada aos padrões de uso. Nesse contexto, Mayate e Blas (2014) evidenciam um paradoxo notável: embora as plataformas digitais facilitem e agilizem a comunicação interpessoal; elas, paradoxalmente,

restringem o contato presencial, ambiente propício para a troca genuína de afeto e interação social.

A presente reflexão não ambiciona a proposição de soluções definitivas ou categóricas para as complexidades temáticas abordadas. Busca-se, em contrapartida, enfatizar o reconhecimento do contexto contemporâneo como uma era marcada por avanços, controvérsias e desafios analíticos.

## INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Por Inteligência Artificial, comumente chamada de IA, compreende-se que é um modelo estatístico que pode ser utilizado para diversas funções e que, na interação, pode extrair informações em grandes volumes de dados, com melhor precisão e assertividade sobre o assunto desejado. A IA generativa — que cria conteúdo a partir de prompts (comandos) como texto, imagens, vídeos — difere-se dos modelos preditivos de aprendizado de máquina, a IA preditiva, centrados em extrair padrões de dados e fazer previsões em tarefas específicas com base em padrões/eventos históricos. Esse tipo de inteligência prevê o futuro em relação a comportamentos, eventos, tendências e produz conteúdo original a partir de grandes bases de dados, ou seja, usa dados para gerar mais dados. Estes fatores geram desconfianças por conta da falta de clareza como esses dados são tratados. Conforme Kaufman e Santaella (2024),

É nesse contexto de incertezas e ambivalências, contradições e imprevisibilidades, que os avanços da IA vêm se instalando, atingindo cada vez mais proximamente a pretensa supremacia humana. Algoritmos de IA pre-

ditiva monitoram e manipulam as nossas vidas de maneira relativamente invisível; seus efeitos são sentidos, mas as operações que os comandam mantêm-se fora de nossa alçada, ou seja, não são transparentes. (KAUFMAN E SANTAELLA, 2024, p.46).

Diante disso, muitos educadores se mostram preocupados e desconfiados, pois temem que a IA usurpe o lugar do docente na escola. Porém, diversos especialistas como Kaufman e Santaella (2024) e Poltronieri (2020) acreditam que essa inteligência não substituirá o processo das relações afetivas que são próprias do ser humano. Assim, a IA é um fato e não pode ser excluída da sociedade e conseqüentemente da escola. Não podemos perder a oportunidade de utilizar essa ferramenta que pode potencializar o ensino e a aprendizagem.

Segundo Schmidt (2024), A Inteligência Artificial (IA) emergiu na década de 1950, sendo um dos pioneiros, o matemático e cientista da computação britânico Alan Turing, que criou ideias importantes sobre como máquinas poderiam "pensar". Criando, por exemplo, o Teste de Turing, que buscou descobrir o quanto a máquina poderia imitar o cérebro humano. Posteriormente, ela foi nomeada com esse termo por John McCarthy. Nas décadas subsequentes, as pesquisas concentraram-se no desenvolvimento de algoritmos elementares e na aplicação em jogos de tabuleiro. Corroborando com Kaufman e Santaella (2024), as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo desenvolvimento de redes neurais e aprendizado de máquina (machine learning), permitindo que sistemas aprendam a se aperfeiçoar de maneira autônoma, impulsionando o surgimento de tecnologias como reconhecimento de voz e visão computacional. Na era moderna

do Deep Learning (aprendizagem profunda) e da computação em nuvem, a IA alcançou níveis de sofisticação inéditos, viabilizando aplicações complexas em diversos setores, incluindo a educação em arte.

Conforme Kaufman e Santaella (2024), o ano de 2022 representou um marco crucial na trajetória da inteligência artificial generativa. O Google inaugurou essa fase com o lançamento do Imagen, no mês de maio, seguido pela STABILITY.AI, que apresentou o STABLE DIFFUSION, em agosto. A OpenAI, por sua vez, desempenhou um papel proeminente, lançando o DALL-E, em julho, o DALL-E 2, em setembro, e o ChatGPT, em novembro. Essa sequência de lançamentos evidenciou um avanço significativo nas capacidades da IA generativa, impulsionando a pesquisa e o desenvolvimento de novas aplicações em diversas áreas.

Nesse Contexto, a análise da aplicação da Inteligência Artificial (IA) no ensino da arte revela um espectro de implicações, compreendendo tanto potenciais benefícios quanto desafios. Dentre os aspectos positivos, destaca-se a personalização do ensino, adaptando os conteúdos pedagógicos aos ritmos e estilos de aprendizagem individuais; ademais, a IA possibilita a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, facilitando a interação entre os discentes e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Assim a personalização do ensino, especificamente, manifesta-se por meio de ferramentas como softwares de arte assistidos por IA, que identificam e estimulam aptidões específicas.

A otimização da acessibilidade e da inclusão é alcançada através da aplicação de tecnologias de Inteligência Artificial (IA), as quais possibilitam a expansão do acesso à arte para indivíduos com deficiências, por exemplo, mediante a utilização de recursos como reconhecimento gestual e tradução de imagem em

estímulos auditivos.

Conforme Schmidt (2024), a adoção da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional também apresenta desafios significativos, que demandam análise crítica. A dependência tecnológica emerge como uma preocupação central, levando a uma passividade dos discente e atenuando a sua capacidade de questionamento e reflexão.

Pode também estimular a reprodução de vieses discriminatórios, se ela for treinada com comandos (prompts) para reproduzir preconceitos. Nesse contexto, é necessária uma atenção especial, dada a sua capacidade de perpetuar desigualdades. Adicionalmente a estes desafios, o impacto nas habilidades de escrita e de comunicação dos discentes, a dependência excessiva da tecnologia, por sua vez, pode acarretar a diminuição da prática e das habilidades manuais tradicionais na arte, como a pintura, o desenho, a modelagem entre outras. Por fim, a disparidade no acesso às tecnologias avançadas pode exacerbar desigualdades educacionais, privilegiando aqueles com recursos em detrimento dos mais pobres.

Schmidt (2024) aduz que a implementação da Inteligência Artificial (IA) na educação em arte tem demonstrado resultados promissores em diversas experiências. Estudos empíricos revelam que instituições de ensino que integraram a IA em seus currículos observaram um aumento de 25% no engajamento discente e uma melhoria de 30% no desempenho acadêmico em arte. Instituições de arte renomadas, como o Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), têm utilizado a IA para criar experiências interativas, promovendo o envolvimento do público. Iniciativas educacionais, como o programa DeepArt, e sites, como o Artemisia AI, Sinfonia Digital e Mus3ums, potencializam

a aprendizagem e a criatividade. Estes, ilustram o potencial da IA para enriquecer o aprendizado artístico. As aplicações da IA na educação podem incluir sistemas de tutorias inteligentes.

O futuro da IA na educação em arte apresenta-se auspicioso, contudo, demanda uma abordagem equilibrada para expandir os benefícios e diminuir os desafios. Defendo, neste texto, a integração responsável da IA na educação em arte, que deve considerar a inclusão, a ética e a preservação das técnicas tradicionais.

A aplicação da Inteligência Artificial (IA), no contexto educacional, manifesta-se por meio de diversas tecnologias, incluindo mineração de dados educacionais, processamento de linguagem natural, rastreamento ocular e realidade virtual inteligente. A análise de aprendizagem (Learning Analytics) configura-se como uma prática central, que emprega a coleta e a análise de dados sobre os discentes e seus contextos para identificar padrões comportamentais. A transformação desses dados em informações relevantes possibilita a otimização dos processos de ensino e aprendizagem.

### **O DESENHO CULTIVADO DE ROSA IAVELBERG E A IMPORTÂNCIA DO FAZER COM O ÁTOMO, COM O PALPÁVEL – EXPERIÊNCIAS.**

Diante da crescente presença das tecnologias de informação e comunicação, e a precarização dos sentidos em perceber e ler o mundo, o pensamento de Iavelberg (2021) ressalta a relevância pedagógica do desenho como caminho de formação identitária e de desenvolvimento do olhar crítico em crianças. A autora aduz que o "desenho cultivado", imerso em influências culturais, emerge como um objeto simbólico e expressivo, moldado pela

subjetividade do sujeito criador e suas interações com o entorno. Ao conectar-se com

diferentes contextos socioculturais, o desenho torna-se uma ferramenta de leitura e de interpretação do mundo, promovendo a reflexão e a expressão individual.

A noção de "desenho cultivado", proposta por Iavelberg (2021), postula que a produção gráfica infantil reflete um processo de aprendizado intrinsecamente ligado às vivências e às oportunidades educativas do sujeito. Essa aprendizagem, de natureza relacional, emerge das interações da criança com o universo do desenho, abrangendo desde a apropriação de técnicas e instruções, até a exploração de diferentes meios e suportes. A produção gráfica, portanto, configura-se como um artefato que revela o contexto sócio-histórico do indivíduo, materializando suas experiências culturais e sua singularidade criativa. Nessa perspectiva,

O desenho cultivado reflete a construção de um desenho interativo, histórico e individualizado, com aspectos de universalidade, em vez de consolidar um desenho infantil universal. É um conceito por meio do qual é possível ver que desde cedo a criança observa e imita ativamente atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os, em seu repertório, por intermédio de assimilação recriadora (IAVELBERG, 2021, p. 55).

O desenho, prossegue Iavelberg (2021), é importante para a criança porque propicia uma junção entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade. Ao desenhar, ela expressa seus conhecimentos de mundo e suas experiências com a cultura em

que está imersa, manifestando sua poética de modo singular. Os benefícios do desenho podem potencializar seus conhecimentos em outras áreas.

Relato duas experiências nas quais o desenho cultivado se apresenta como alternativa ao meio digital. São desenhos produzidos em estágios supervisionados na cidade de Santa Maria da Vitória, no oeste da Bahia, situada a 866 km da capital Salvador.

Na primeira, conforme Oliveira (2023), na figura 01, temos quatro desenhos, criados por um estudante da Educação Básica, que retrata a seca e elementos da paisagem no oeste da Bahia. A reflexão sobre a relevância do contexto sociocultural na aprendizagem significativa suscita a necessidade de uma reconfiguração da prática pedagógica. Hernández (2000) argumenta que a construção de sentidos no currículo escolar demanda a consideração das "subjetividades" presentes na comunidade educativa, entendidas como visões de mundo diversas e críticas. Nesse sentido, a escuta atenta dos estudantes emerge como um instrumento fundamental para a valorização do multiculturalismo e da cultura local, promovendo um ensino que reconheça e incorpore a diversidade de leituras de mundo.

Na segunda, observo que, em Santa Maria da Vitória, há diversas esculturas de carrancas, inclusive representadas em grafites, e que, em geral, essas produções são encaradas, por alguns moradores, como um artesanato sem muito valor, trazendo o debate sobre arte e artesanato, em dinâmica semelhante à descrita por Hernández (2007, p. 52):

Ao mesmo tempo em que são produzidas estas novas relações, ampliam-se debates em torno ao cânone do mundo da arte, ou sobre o

que é ou não é arte. Este debate é produzido ao mesmo tempo em que as imagens tradicionais do mundo da arte dialogam e convivem nos museus, nas exposições, na internet, nas revistas e nas manifestações da cultura popular com outros objetos, imagens e artefatos que ampliam seus significados e permitem propor novas formas de compreensão.

Figura 01 - Desenhos de um estudante representando a vida no sertão



Fonte: registros de Geilson Silva (2023).

Nas práticas da professora Dielly, a abordagem dos conteúdos relacionados ao Rio Corrente que margeia a cidade de Santa Maria da Vitória e seus mitos, a partir das carrancas, mostra a importância de incluir a cultura local e sua visualidade nas aulas.

Porém, os conteúdos não podem ficar restritos à cultura local, devendo, também, contemplar as dimensões regional e global. Em outras palavras,

O próprio contexto educativo pode gerar conteúdos com a inclusão das culturas locais nos planejamentos escolares. A escola não deve isolar-se das culturas de suas comunidades nem privar o aluno do acesso aos conteúdos universais, pois, se o fizer, correrá o risco de esses alunos preferirem a vida extraescolar. A integração da escola com as famílias e com as instituições fortalece a identidade dos seus agentes educativos que desenvolvem projetos culturais. Estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do cotidiano no tempo e no espaço (IAVELBERG, 2003, p. 22).

De acordo com a figura 02, a professora incentivou os estudantes a lerem a sua cidade e a representarem por meio do desenho. Destaco que são desenhos do ano de 2022, em que facilmente essas imagens poderiam ser feitas por computador, smartphones e aplicativos de desenho. Porém, a professora escolheu a tradicional e milenar linguagem do desenho.

Figura 02 – Carrancas desenhadas pelas crianças



Fonte: registros de Dielly Alves (2022)

## **POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EM ARTE NO SÉCULO XXI: DIÁLOGO ENTRE O VIRTUAL E O PALPÁVEL.**

A imersão em ambientes virtuais e a proliferação de imagens digitais têm gerado uma crescente desconexão com o mundo material. A experiência estética, antes ancorada na percepção sensorial e na interação com objetos físicos, torna-se cada vez mais mediada

por telas e algoritmos. Nesse contexto, a educação em arte assume um papel crucial na reconexão dos indivíduos com a materialidade do mundo, promovendo a exploração sensorial e a valorização do toque, do perceber a textura, o peso e a forma.

Historicamente a educação em arte tem oscilado entre a valorização da representação mimética do mundo visível e a exploração de conceitos abstratos e subjetivos. No entanto, o paradigma contemporâneo, marcado pela crescente digitalização e virtualização da experiência, exige uma reavaliação dos direcionamentos pedagógicos na área. Assim, defendo, neste texto, uma reflexão sobre a necessidade de uma educação em arte que se volte também para o átomo, para o que é palpável, como forma de resgatar a materialidade da experiência estética e promover uma compreensão mais profunda da relação entre o indivíduo e o mundo físico. A experimentação com diferentes materiais, como argila, metal, madeira e pigmentos naturais, permite a vivência de ricas experiências palpáveis e a descoberta de novas possibilidades expressivas.

Vivemos hoje nesse trânsito entre o virtual e o mundo físico, que nos gera preocupações sobre o futuro, porém precisamos refletir sobre o atual cenário para melhor extrair os benefícios dessas tecnologias. Corroborando com Eagleton (2023), a espe-

rança não deve ser confundida com o otimismo ingênuo, que muitas vezes se baseia em ilusões e nega a realidade. O autor ainda argumenta que a verdadeira esperança é aquela que reconhece as dificuldades e os desafios do mundo, mas que, mesmo assim, se mantém firme na crença de que é possível construir um futuro melhor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, enfatizo que não é objetivo deste texto negar a importância das tecnologias de comunicação e informação, mas para que possamos refletir sobre a atual conjuntura no que diz respeito ao tema, podendo tanto lançar mão dos benefícios da tecnologia, como também continuar a prática e estudos da primordial e milenar linguagem gráfica.

Assim, por este texto podemos compreender que o desenho cultivado de Rosa Iavelberg pode ser um caminho para que os estudantes não percam a grandiosa experiência de ler o mundo e representá-lo graficamente. A educação em arte voltada para o átomo e para o que é palpável representa uma resposta crítica à crescente virtualização da experiência estética, mas não prega o seu fim. Ao resgatar a materialidade do mundo e promover a exploração sensorial, essa abordagem contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, sensíveis e conectados com o mundo físico. A valorização do processo criativo, a experimentação com diferentes materiais e técnicas e a formação de professores capacitados são elementos essenciais para a construção de uma educação em arte que promova a transformação social e a construção de um futuro mais sustentável.

Corroborando com o pesquisador e artista Fabrizio Poltronieri (2020), o desenvolvimento de métodos do fazer artísticos com a IA pode funcionar como um potente colaborador em tempo real para os artistas. Existe uma preocupação da substituição do fazer humano pelo fazer maquínico como a automatização de tarefas; porém, muitos especialistas, como Kaufman e Santaella (2024) e Poltronieri (2020), não enxergam essa substituição total, mas acreditam que a IA possa tornar os humanos mais criativos em tempo real.

Nesse contexto, Poltronieri (2020), afirma que a automação de atividades não é um fato novo na humanidade, pois a história da nossa civilização prova que ela é feita de automação de atividades. Mesmo delegando a autonomia à máquina em certo ponto para que possa decidir por nós, ela cria em conjunto com seres humanos, desafiando-nos criativamente e como respondemos em tempo real sobre a criação. Uma troca simbólica, semiótica, entre a mente humana, as máquinas e seus algoritmos. Então, “a tecnologia espelha o intelecto humano, expandindo potencialmente as capacidades cognitivas humanas” (POLTRONIERI, 2007, p. 21).

A educação em arte deve ser um espaço de experimentação e descoberta, onde os estudantes precisam ser incentivados a conhecer a História da Arte, explorar diferentes possibilidades de materiais, técnicas e linguagens. Atualmente, a IA é uma delas.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

EAGLETON, T. Esperança sem otimismo. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

HERNÁNDEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IABELBERG, R. Para Gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2021.

KAUFMAN, D. SANTAELLA, Lucia. A inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano V.18 - Nº 1 jan./abr. 2024 São Paulo - Brasil p. 37- 53. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrices/article/view/210834/204171> Acesso em 10 mar. 2025.

MAYATE, M. E., & Blas, E. S. Construcción y validación del cuestionario de adicción a las redes sociales. Liberabit, (2014), p.73-91.

OLIVEIRA, U. T. A infância e a cultura visual no Oeste da Bahia: práticas e desafios no estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Artes Visuais no Ensino Fundamental I em Santa Maria da Vitória e arredores. Relatório de estágio Pós doutoral. Universidade de São Paulo, 2023.

POLTRONIERI, F. Parangolé, Interatividade e Games: Interfaces a Partir de Hélio Oiticica. 2007. Tese (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Inteligência Artificial & | EPISÓDIO 1 | ARTE. TIDD PUC-SP. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=drbN-V2VtUQo> . Acesso em 10 mar. 2025.

SCHMIDT, S. Revista FAPESP, Universidades brasileiras discutem regras de uso de inteligência artificial. 2024. Disponível em:

## **A DEFESA DA ARTE E DOS CONTEÚDOS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta<sup>1</sup>*

*Janedalva Pontes Gondim<sup>2</sup>*

**Resumo:** Sem perder de vista a estreita relação entre o trabalho educativo em arte e os fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013), este texto, primeiro, reexamina a concepção de arte como trabalho criador e conhecimento em Marx (2004), Vázquez (1978), Lukács (2018); para problematizar qual a contribuição da arte e do seu ensino, sobretudo na educação para a comunicação (Saviani, 2009) e como alcançar esse objetivo a partir dos conteúdos clássicos. Em conclusão, tendo como referência Fischer (1987) e Harvey (1992), busca-se demonstrar que muito se fala sobre os clássicos, mas pouco se estuda os critérios necessários à definição dos conteúdos artísticos clássicos, a exemplo das representações do espaço engendradas historicamente. Por fim, para a compreensão destes conteúdos se faz mister articulá-los com as formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho educativo no âmbito do ensino de Artes Visuais.

**Palavras-chave:** trabalho criador; educação para a comunicação; conhecimento artístico clássico; representações artísticas do espaço.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Inicialmente, convém lembrar que muitos estudos voltados às concepções de arte e seu ensino na concepção marxista nem sem-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná

<sup>2</sup> Universidade Federal do Vale do São Francisco

pre explicitaram as diferenças de sentido entre trabalho criador e trabalho reiterativo, conhecimento científico e conhecimento artístico, perdendo-se de vista que no trabalho especificamente criador execução e invenção são inseparáveis (Pareyson, 1984). Cabe lembrar também a relação conteúdo-método pedagógico, uma vez que: “As discussões em torno de o que e como ensinar nem sempre se fazem acompanhar de reflexões sobre por que e para que ensinar e, raramente, de especificação do a quem se dirige o ensino”. (Saviani, 2003, p. 4. Grifos da autora).

Avançar nesta questão requer, em segundo lugar, um exame dos objetivos da educação em geral para a emancipação dos homens e mulheres: uma educação para a subsistência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, assim como um exame, ainda que rápido, das diversas facetas do que seja um clássico (Calvino, 2007). A partir deste exame, acreditamos que se pode extrair a contribuição do ensino da arte na educação para a comunicação; assim como quais conteúdos e quais “às formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico” (Saviani, 2009, p. 43).

Neste texto, concluindo nossas reflexões, mencionamos o estudo das noções explicativas do objeto de conhecimento do ensino da arte, em particular da construção do espaço pictórico a partir no seu lugar social-econômico-cultural. Para tanto, concordando com Klein (2000, p. 40), se “nenhum conteúdo será compreendido em sua radicalidade, senão se sustentar no critério de totalidade – “totalidade no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem o todo” – é crucial que tanto o/a professor/a quanto as crianças e jovens tomem posse, teórica e praticamente, dos movimentos de

ruptura, de superação e transformação do espaço representado artisticamente no seu desenvolvimento histórico, de acordo com Harvey (1992).

Pode-se destacar, neste caso, as investigações de Harvey (1992) sobre as concepções de tempo e espaço, articuladas as práticas e processos materiais que servem a produção da vida material. Este autor analisa, por exemplo, a “revolução renascentista dos conceitos de espaço e tempo”, demonstrando que o espaço o tempo passaram a “ser organizados não para refletir a glória de Deus, mas para celebrar e facilitar a libertação do ‘Homem’ como indivíduo livre e ativo, dotado de consciência e vontade” (Harvey, 1992, p. 227).

#### **ALGUMAS REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE “O QUE É ARTE”?**

No presente texto, afirma-se a arte na escola partindo da seus vínculos com a finalidade primeira da educação: produzir a humanidade nos homens e mulheres, conforme pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013). A escola, neste sentido, é também como lugar da cultura, porém, sem esquecer que a cultura não é um conjunto de conhecimentos ou de “obras a admirar, amar,” mas a procura de “modos de vida inovadores que permitem tirar das obras toda a força de inovação que elas contêm” (Snyders, 1988, p. 68).

Por este ângulo, se nossa pretensão é contribuir teoricamente e metodologicamente na construção de um trabalho educativo em arte, que resista a “tendência para a facilitação e o aligeiramento do ensino” (Saviani, 20013, p. XII), é fundamental começar explicitando as distorções por trás da pergunta: “o que é arte”? Segundo Canclini (1984, p. 7-10), esta é uma pergunta “a-históri-

ca, metafísica” acerca o ser da arte, que reduz a diversidade de obras a um conjunto das obras reunidas nos espaços sagrados da cultura: os museus.

Esse autor argumenta que é preciso, na verdade, indagar: “o que faz de um objeto uma obra de arte e permite diferenciá-lo dos demais”, afinal, a distinção entre as obras de arte e os demais objetos e a especificação da atitude estética adequada para captar o artístico são resultantes de convenções relativamente arbitrárias, cuja única legitimidade é dada pelas necessidades do sistema da produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estéticas pela educação. Não podemos esquecer que a distribuição dos recursos econômicos, culturais e simbólicos, entre os grupos sociais, é desigual em uma sociedade capitalista, e que a escola tem aí uma responsabilidade na manutenção ou na transformação dessa lógica.

Pareyson (1984), por sua vez, põe em questão as três definições tradicionais de arte em seu nascedouro: a arte como fazer, conhece e exprimir. Ele explica que na Antiguidade prevaleceu a primeira, cujo entendimento da arte estava vinculado a um fazer em que era, implícita ou explicitamente, acentuado o aspecto executivo, fabril, manual. Porém, diz ele, pouco se explicou a distinção entre a arte propriamente dita e o ofício ou a técnica do artesão. Com o romantismo, diz ele, prevaleceu a concepção de arte como expressão. A beleza da arte, nesta vertente, não consistia na adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão. O autor argumenta que a concepção de arte como expressão permaneceu na base das teorias que concebem a arte como uma linguagem. Por fim, afirma que a arte é também uma forma de conhecimento, um dos meios de que dispõe o homem, para captar a realidade. Mas alerta, que

esse aspecto cognoscitivo também pode ser conferido a outras atividades, aproximando-se das reflexões de Vázquez (1978).

Vázquez (1978; 1986) e Lukács (2018) debruçam-se sobre a concepção de arte como conhecimento especificamente artístico da realidade humano-social e trabalho humano criador livre; evidenciando que a atividade que os homens e mulheres realizam distingue-se da atividade de outros animais. Como explica Marx:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. (Marx, 2017, p. 255)

Vázquez (1978, p. 69-71) argumenta que o trabalho “não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana”, mas também de criação de objetos, “como as obras de arte, que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e afirmação do homem explicitada já nos objetos do trabalho”. Ele aprofunda a análise sobre as diferenças entre a atividade criadora e a atividade reiterativa, argumentando que na atividade criadora inventa-se modo de fazer, o processo é “incerto e imprevisível”, enquanto na atividade reiterativa o modo de fazer já é conhecido, porque já foi criado antes. Por isso, na criação artística, quando o artista começa propriamente sua atividade prática, ele parte de um projeto inicial que deseja realizar, porém, o projeto inicial “só

se determina e torna preciso no próprio curso de sua realização”, daí a aventura, o risco, a incerteza que perpassa o trabalho do artista (Vázquez, 1986, p. 258).

Vázquez argumenta ainda que a tese da arte como forma específica de conhecimento só se justifica se ela não duplicar o que a ciência e a filosofia já nos dão e se tiver um objeto específico. Portanto, é preciso distinguir o objeto da ciência do objeto da arte; pois,

Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem; são precisamente estes objetos que interessam a arte (Vázquez, 1978, p. 35).

Logo, o objeto específico da arte é a vida humana, o homem, ainda que nem sempre seja o homem “o objeto próprio e específico da representação” (Vázquez (1978, p. 35). Por fim, este autor chama atenção para as relações entre arte e trabalho, esclarecendo que a arte nasce a partir do trabalho, mas que essa relação com trabalho tende a desaparecer particularmente na sociedade de modelo capitalista, quando separando-se

(..) sempre mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; deste modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens (Vázquez, 1978, p. 73).

Lukács (1978) em suas reflexões também evidencia as especificidades da arte como forma de conhecimento. Para este autor, o percurso da ciência vai direto ao objeto e leva ao conhecimento das características dadas pela natureza; enquanto o percurso da arte, ao contrário, passa pelo homem para que possa existir. Para Lukács, enquanto a ciência é conhecimento do reflexo da realidade e orienta-se pela desantropomorfização da realidade; a arte é conhecimento do reflexo do homem na realidade e orienta-se pela antropomorfização.

### **A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO**

Feitas as observações acerca da arte na perspectiva marxista que a concebe como uma forma específica de conhecimento oriunda dos “sentidos humanos” do trabalho criador livre, retomamos os quatro objetivos da educação em geral propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica: “educação para a subsistência; educação para a libertação; educação para a comunicação; educação para a transformação” (Saviani, 2013, p. 49. Grifos do

autor). Interessa-nos pensar, a partir do terceiro objetivo: uma educação para a comunicação, quais conhecimentos artísticos clássicos possibilitam às crianças e jovens a apreciação das formas estéticas e a apreciação das coisas em geral e das pessoas “pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas” (Saviani, 2009, p. 46).

Considerando as reflexões de Saviani (2009) sobre as condições de vida da maioria da população, comprova-se que “o homem brasileiro, no geral, não sabe tirar proveito das possibilidades da situação e por não sabê-lo, frequentemente acaba por destruí-las”. É evidente, então, que uma educação para a subsistência é fundamental para que as crianças e jovens aprendam “a tirar da situação adversa os meios de sobreviver”. Sabemos também “quão precárias são as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política e cultural”, diz Saviani (2009, p. 49). Logo, também é necessária uma educação para a libertação, pois é preciso que o “homem brasileiro” aprenda a “escolher e ampliar as possibilidades de opção”. Mas, para que o homem possa intervir em qualquer situação que ele viva, é preciso que ele tenha consciência das próprias possibilidades e limites, e de que esta consciência “só se adquire através da comunicação” (Saviani, 2009, p. 49). Por último, tendo em vista que os objetivos anteriores “só serão atingidos com uma mudança sensível no panorama nacional atual, quer geral, quer educacional”, Saviani (2009, p. 50) reforça a necessidade de uma “educação para a transformação”.

E, se a condição básica para alguém ser um educador, segundo Saviani, 2009, p. 44): é ser um profundo conhecedor dos homens e mulheres, como explica Klein (2000, p. 21):

É fundamental que as pessoas que integram a comunidade escolar se reconheçam como sujeitos da mesma classe social, igualmente vitimados pelos mecanismos de exclusão inerentes ao sistema de organização social contemporâneo que são, em última análise, os verdadeiros responsáveis pelas limitações e dificuldades de cada um, e se aliem na luta pela conquista das melhorias que possam garantir a qualidade do ensino.

Ser um profundo conhecedor do objeto da arte: a vida humana, é também a condição básica para alguém ser um professor de arte; e requer domínio “dos fundamentos do objeto de conhecimento que se quer ensinar” (Klein, 2000, p. 39). No entanto, convém lembrar, como alerta Klein (2000, p. 39), que não se está aqui, apenas sugerindo

(...) uma simples inversão de percurso, indo do todo para as partes ao invés de tomar as partes como ponto de partida para chegar ao todo. O que estamos sugerindo é o trabalho com a totalidade no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem o todo.

Uma abordagem do objeto de estudo do ensino da arte, a partir do critério de “totalidade”, requer um estudo da dupla dimensão social das obras de arte, do conteúdo da obra articulado a sua forma, sem esquecer que o tema, não define seu conteúdo. Considerando a dupla dimensão social da arte, é oportuno lembrar que a produção requer o consumo, isto é, uma obra de arte não satisfaz só “a necessidade de expressão do seu criador,

mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o, dialogando com ele” (Vázquez, 1978, p. 264).

Os objetos representados artisticamente não são pura e simplesmente formas, linhas, desenhos desconexos, não nos revelam o que são em si mesmos, mas o que são para os homens: objetos portadores de “significado social” (Vázquez, 1978, p. 35). É esta significação social que é preciso ensinar a ver, portanto, é crucial dar um suporte ao olhar das crianças e jovens para que possam ver o conteúdo humano inscrito na forma dada a obra, afinal, cada um vê aquilo que sabe.

Diante dessa premissa, o que cabe especificamente ao/a professor/a, no âmbito do ensino da arte?

A princípio, a defesa do ensino da arte na escola passa pela defesa do ensino dos clássicos, de modo que às crianças e jovens possam realizar “na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2013, p. 13). Por essa razão, é importante revisitar permanentemente os clássicos, pois são obras portadoras de uma significação social e humana. Como aponta Calvino (2007, p. 10-11), são obras que

(...) exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se com inconsciente coletivo ou individual. (...) são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (...). Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais

se revelam novos, inesquecíveis, inéditos.

É bom lembrar que o clássico, conforme explica Saviani (2013, p. 13), não se restringe à arte ou à cultura clássica;

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Sendo assim, se o nosso objetivo é pensar a necessidade da arte na educação para a comunicação, é crucial possibilitar às crianças e jovens a socialização das estratégias de produção e apreciação dos objetos que constituem a produção artístico-cultural que se constitui como clássica. Além disso, acentua-se a necessidade de se dedicar maior atenção ao estudo das obras de arte, examinando nelas os significados engendrados como memória, imaginação ou ilustração; de investigar as materialidades e as singularidades dos diferentes processos e formas de criação, distinguindo-as entre pintura, desenho, gravura, fotografia, performance, instalação, etc.

### **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS CONTEÚDOS CLÁSSICOS NAS ARTES VISUAIS E A PROBLEMÁTICA DO ESPAÇO E DA ESPACIALIDADE**

Entre os autores que que lançam nova luz sobre o conteúdo da obra de arte, destacamos Fischer (1987). Este autor demonstra que o conteúdo “é incomparavelmente mais do que o assunto ou o tema”; e que, por mais importante que seja a escolha do

tema, “o conteúdo de uma obra de arte não é determinado tanto pelo que está pintado, mas pela maneira como está pintado” (Fischer, 1984, p. 158). Por essa razão, um tema pode ser o ponto de partida na criação de uma obra, mas o conteúdo, “o significado mais profundo das obras” jamais se restringe ao assunto. Um quadro até pode ser bem-feito, diz Fischer (1987, p. 161), “e a boa execução pode constituir inclusive a sua *raison d'être*”; porém, o significado mais profundo da arte transcende o seu assunto. Assim sendo, o estudo da produção artística no âmbito do ensino da arte envolve um estudo sistemático sobre “as transformações artísticas de conteúdo e forma (...) produzidas a partir de modificações econômicas e sociais” (Fischer, 1987, p. 163).

Harvey (1992, p. 7), por sua vez, examina os modelos ou sistemas, reais ou imaginários, de apropriação e representação do espaço, esclarecendo que estes sistemas, como meios de expressão, conhecimento e comunicação de diferentes sujeitos ou grupos, dão a ver em um determinado tempo e lugar. Certamente, as maneiras dominantes de apropriação e representação do espaço, real ou imaginário, revelam muito da “ordem espacial da produção”, do modelo político e social por meios dos quais experimentamos o tempo e o espaço (Harvey, 1992, p. 242); e que são de alguma maneira também elaborados e sistematizados como recurso simbólico nas Artes Visuais.

Levando isso em conta, é preciso assegurar um estudo contínuo e sistemático dos sistemas de representação do espaço do ponto de vista artístico, como um elemento simbólico do trabalho criador, pois, este conhecimento não está diretamente acessível à maioria das crianças e jovens. Esses sistemas de representação do espaço construídos historicamente não são modelos técnicos neutros, mas meios de comunicação próprios de um determinado

momento histórico. Por isso, é preciso aprender a ler uma obra de arte, como propõe Argan e Fagiolo (1994, p. 18), localizando-a no tempo e no espaço, em relação a ‘outras obras clássicas com as quais tem relação, explicar a situação em que foi produzida e as consequências a que deu lugar”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir às novas gerações a compreensão de si mesmos, como sujeitos da mesma classe social, pertencentes a uma realidade existencial concreta, é crucial que tanto o/a professor/a quanto as crianças e jovens tomem posse, teórica e praticamente, dos movimentos de ruptura, de superação e transformação do espaço representado artisticamente ao longo de seu desenvolvimento histórico.

Certamente, o interesse crescente dos/as professores/as de arte pela problemática do espaço e da espacialidade nas Artes Visuais tem contribuído para que mais pesquisadores/as, professores/as e artistas investiguem a produção artístico-visual, dedicando mais atenção aos seus significados artísticos e históricos.

Tanto a arte quanto a cultura são expressões da vida, extraídas das relações sociais em que elas foram produzidas, neste sentido, o mero consumo de produtos artísticos, tomados isoladamente, nada dizem das suas origens, de modo que não faz nenhum sentido tratar a arte como um conjunto de objetos que se oferece ao público sem nenhuma referência histórica ou fruto de uma expressão individual, sem considerar o social.

## REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. e FAGIOLO, M. Guia de História da Arte. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos? São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANCLINI, N. G. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

FISCHER, E. A necessidade da arte. 9. ed. (trad. de Leandro Konder). Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HARVEY, D. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KLEIN, L. R. Proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental: Cadernos da Escola Guaicuru. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2000.

LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Trad. Jesus Raniery. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum a consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Editores Associados, 2003.

SNYDERS, G. Alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

VÁZQUEZ, A. S. As Ideias estéticas de Marx. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

## CAPÍTULO 9

### **A EDUCAÇÃO ESCOLAR, O ENSINO DA ARTE E A NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELLECTUAL**

*JOELMA ZAMBÃO ESTEVAM<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo traz uma breve reflexão sobre a realidade de desinformação e violência intensificada nos últimos anos, marcada pela tentativa de calar as vozes dissonantes a partir da estratégia de ridicularizar ferozmente as pessoas que trazem questionamentos. Ressalta a importância de uma educação que invista na construção da autonomia intelectual dos estudantes e por fim, apresenta o ensino da Arte como um espaço privilegiado de construção do pensamento divergente e defende a necessidade de trabalhar com artistas mulheres nas aulas de Arte, entendendo que o conhecimento é fundamental na superação dos discursos opressores que inundaram de forma explícita a sociedade brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desinformação, autonomia intelectual, educação, ensino da arte, mulheres.

#### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, vem se intensificando no país, um movimento de difusão de desinformação especialmente nas redes sociais e que redundou, dentre outros, em discursos e práticas ofensivas e violentas contra grupos considerados minorias.

A repetição constante dessas falsas informações vem, ao mesmo tempo, naturalizando preconceitos, cristalizando uma compreensão equivocada da realidade e pregando o desprezo pelo

<sup>1</sup> Professora na Universidade Federal do Paraná

conhecimento e a desqualificação das instituições de ensino. As vozes dissonantes são sistematicamente atacadas através de um processo de achincalhamento e ridicularização no intuito de calá-las. É uma realidade perigosa, preocupante e que suscita o seguinte questionamento: Existe alguma forma de reverter essa situação perversa?

Defende-se que somente uma sociedade autônoma intelectualmente, capaz de perceber as contradições e fragilidades dos discursos e munida de argumentos científicos será capaz de se constituir como resistência a esse modelo. Superar o senso comum é fundamental nessa empreitada que ora se intensifica, mas que já vem causando danos ao logo da nossa história. Nesse sentido, esse texto traz uma reflexão de como isso vem ocorrendo em relação à pouca presença de artistas mulheres nas aulas de arte, justificada pela falsa crença de que não houve grandes nomes femininos ao longo da História da Arte.

Acredita-se que a educação escolar, como locus da construção e transmissão do conhecimento historicamente acumulado, bem como do diálogo crítico e reflexivo, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária a partir do questionamento de “verdades históricas” que tendem a privilegiar determinados grupos.

#### **UM CENÁRIO PRECUPANTE**

Vivemos um momento bastante desafiador, no qual discursos de ódio e até saudações nazistas passaram a ser feitos sem constrangimentos. Comportamentos que até pouco tempo eram vinculados à barbárie, hoje são motivo de orgulho para um grupo bastante representativo de pessoas no país. Assiste-se a uma

tentativa constante de reafirmar uma pretensa superioridade de homens brancos, heterossexuais e ricos em detrimento de mulheres, que a todo o momento são convocadas a assumirem a condição de submissão tanto no casamento como no mundo do trabalho, de membros da comunidade LGBTQIA+, tratados como seres doentes e anormais que merecem todo o desprezo da sociedade tradicional e de pretos referenciados como animais, passíveis de serem medidos em arrobas<sup>2</sup>.

A falta de espanto e de reações contundentes a esses comportamentos, evidenciam uma certa passividade também de uma parte importante da sociedade. As vozes dissonantes e, portanto, de resistência, nem sempre são claramente silenciadas, mas são fortemente ridicularizadas, ou, na linguagem das redes sociais, são canceladas por grupos e robôs que passam a atacar ferozmente as pessoas, causando danos e grandes incômodos à sua vida cotidiana. O pensamento divergente é evidentemente abafado e não encontra espaço na atual realidade. Diante desse cenário assustador, percebe-se que o conformismo acaba sendo a opção de muitos.

A sociedade que emerge desse movimento, tem como uma de suas marcas, o desprezo pelo conhecimento. De acordo com Newton Duarte (2012, p. 157): “O universo ideológico neoliberal e pós-moderno é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas”. Não há compromisso com a verdade dos fatos, se uma versão desse mesmo fato – isto é, a narrativa - atende aos interesses de determinado grupo, será exaustivamente difundida, até atingir um número substancial de

---

<sup>2</sup> Palestra proferida pelo então candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro, na Sociedade Cultural, Esportiva e Recreativa Hebraica, no Rio de Janeiro, em abril de 2017: “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas...”

pessoas que passará a fazer a sua defesa e então a versão passará a ser considerada a verdade, ainda que não traga em si qualquer relação com a coerência ou com a lógica.

Nesse sentido também, outra estratégia é a de desqualificar e desmoralizar a educação formal: Não raro, professores são acusados de serem doutrinadores e escolas e universidades, especialmente públicas, de serem centros de abdução mental de crianças e jovens. Esse pensamento ganhou força especialmente na última gestão federal, notadamente autoritária, que entendia o questionamento como afronta. Aquele governo terminou, mas a forma de controle imposta por ele segue ressoando no país, é como escreveu Victor Hugo: “Desapareceu o moinho, mas o vento ainda sopra” (2002, p. 57)!

Porém, ao serem identificadas como inimigas desse movimento, depreende-se que as instituições de ensino ainda são (ou podem ser) espaços privilegiados de questionamento da normalização do absurdo: A construção de conhecimento e a prática da reflexão crítica parecem ser capazes de superar a passividade intelectual. É importante voltar a refletir sobre isso!

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Esse cenário preocupante requer, dentre outros, um olhar cuidadoso para a educação, pois, como ensina Saviani (2013, p. 43): “Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar um determinado tipo de homem”. E a questão que se impõe é: Que ser humano está sendo formado hoje? Ele estará preparado para superar essa conjuntura caótica

ou para alimentá-la?

Nas escolas estaduais do Paraná, vive-se a imposição de dois modelos fundamentais: A militarização das escolas e a plataforma do ensino:

As denominadas escolas cívico-militares, foram criadas pelas Lei 21327 de 20 de dezembro de 2022 que prevê a presença de militares reformados para a manutenção da disciplina dentro das escolas de educação básica e profissional. Na primeira página do manual do estudante dos colégios cívico-militares encontra-se o juramento do estudante:

“Incorporando-me ao colégio cívico-militar \_\_\_\_\_ e perante a bandeira do Brasil, assumo o compromisso de cumprir com honestidade meus deveres de estudante, de ser bom filho e leal companheiro, de respeitar os superiores, de ser disciplinado e de cultivar as virtudes morais, para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão da minha pátria”.

Em nenhum momento encontram-se palavras reforçando a importância do conhecimento científico, da leitura, da pesquisa e da aprendizagem qualificada, ou seja, da razão de ser da escola.

A plataforma da educação no estado foi acelerada em função da pandemia da COVID-19 que impôs o ensino remoto e, mesmo após o retorno das aulas de modo presencial, o uso de plataformas digitais não só se manteve, como foi ampliado. De acordo com a APP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná):

Este projeto acelerado pela pandemia aposta na lógica neoliberal para transferir recursos públicos, a produção intelectual da categoria, o currículo escolar e o próprio fazer pedagógico para empresas privadas, desviando a centralidade da aprendizagem para os números, planilhas, índices e testes padronizados.

O ensino mediado por essas plataformas tem como característica a mecanização e o tecnicismo. As aulas seguem o roteiro de slides que são entregues prontos aos professores que têm a tarefa de replicá-los igualmente em todas as salas da mesma série na qual ministra a sua disciplina, independentemente das características e interesses das turmas. A avaliação também é feita via plataforma, através de questionários que devem ser respondidos. Cumpriu-se uma etapa, passa-se para a outra, sem aprofundamento, sem reflexão!

Não parece que esse modelo possa responder à necessidade de formação para o entendimento e a superação do cenário mencionado acima; a educação escolar, em especial a pública, precisa ser o espaço da construção e da transmissão de conhecimentos de forma a permitir que os estudantes compreendam efetivamente a realidade na qual estão inseridos e isso requer a superação da aprendizagem superficial e desconectada do mundo concreto, conforme ensina KOSIK (1995, p. 14): “Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade”.

Parece fazer sentido pensar que esta forma de conceber a educação está alinhada com um determinado tipo de formação de

ser humano, que é aquele voltado para a realização efetiva de uma determinada atividade, mas que não vá além disso, ou seja, pode ser aquele trabalhador que sabe fazer o que lhe é solicitado, mas que não entende a importância e o valor do seu trabalho, assim, pode trabalhar muito além das oito horas diárias, com um baixo retorno financeiro e em péssimas condições, mas jamais fará qualquer questionamento ou cobranças. Assim como não tem ciência de que está sendo vilipendiado, talvez tenha dificuldades para perceber todas as outras contradições e violências presentes na sociedade, como o machismo, a misoginia, o racismo, a homofobia, e mesmo a gravidade de se flertar com o nazismo como vem acontecendo. De acordo com Saviani (1996, p.2):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Imagina-se que a autonomia intelectual não seja alcançada de maneira natural, mas precisa ser estimulada e cultivada especialmente no ambiente escolar. Pode-se afirmar que nunca foi um projeto oferecer uma educação pública que redundasse em uma formação emancipadora, mas o que se percebe atualmente é uma intenção de oferecer o mínimo suficiente para que os atuais estudantes possam vir a servir os donos do capital mais adiante, sem lhes causar prejuízo por imperícia. Não há espaço para questionamento, que é considerado como afronta e desrespeito, a regra é a obediência, a passividade e o conformismo. O

que esperar desse projeto senão a manutenção de uma situação bastante favorável para o grupo que historicamente se apossou do país? É urgente refletir sobre a prática docente sob pena de contribuir com essa grave situação.

### **O PAPEL DO ENSINO DA ARTE FRENTE AOS DESAFIOS DA ATUALIDADE**

A arte, é uma área do conhecimento bastante privilegiada para o desenvolvimento da reflexão crítica e, como afirma Barbosa (2009, p.5), também do pensamento divergente:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem Arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a Arte.

Embora essa seja uma característica da arte, historicamente, percebe-se que, em vários momentos, o seu ensino foi mecânico, sem qualquer compromisso quer com a construção do conhecimento em e sobre arte, muito menos com a possibilidade do desenvolvimento da capacidade de análise e compreensão do mundo. Para além do ensino tecnicista, que prevaleceu nas décadas de 1970 e 1980, quando os professores tinham uma formação polivalente, isto é, no caso da licenciatura longa, eram quatro anos de graduação que “preparavam” para o ensino do desenho e desenho geométrico, pintura, escultura, dança, teatro e música

e respectivas histórias, no ensino de 1.º e 2.º graus<sup>3</sup>. Obviamente se tratava de uma formação aligeirada que comprometia a qualidade da prática docente, e os professores acabavam reduzindo as aulas de Arte a realização de técnicas diversas. Mais tarde houve uma mudança significativa tanto com o advento da Proposta Triangular<sup>4</sup> e mais tarde de concepções contemporâneas que propõem uma visão mais ampliada e inclusiva para o ensino da arte, como com a criação das licenciaturas nas áreas específicas de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Ainda que essa realidade nunca tenha chegado definitivamente nas escolas, é fato que a formação dos futuros professores de Arte ganhou em qualidade e quando lhe é permitido atuar em sua área de formação, certamente estará mais seguro para desenvolver um trabalho muito mais aprofundado.

Porém, algumas questões relevantes ainda não estão devidamente equacionadas, por exemplo a apresentação de artistas mulheres nas aulas de Arte. Observando a História da Arte, percebe-se uma predominância de artistas homens, e a invisibilização e o apagamento das mulheres; somente a partir da realização de estudos de gênero, a partir do ano de 1960, é que esse assunto passa a ser discutido. Buscando compreender esse fenômeno, a escritora e historiadora de Arte norte americana Linda Nochlin publica no ano de 1971 o texto “Por que não existiram grandes artistas mulheres?” Mesmo sendo uma pergunta, o título do artigo apresenta a hipótese de que, de fato, não existiram grandes artistas mulheres e a autora explica que na arte, como em tantas

<sup>3</sup> Nomenclatura usada anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

<sup>4</sup> Proposta apresentada por Ana Mae Barbosa, na década de 1980, que estrutura os conteúdos do ensino da arte em três eixos interrelacionados: Fazer artístico, Leitura da Imagem e História da Arte.

outras áreas, a situação sempre foi opressiva e desestimulante para quem não era homem branco e, pelo menos, de classe média e afirma:

Na verdade, o milagre é, dadas as esmagadoras chances contra as mulheres ou negros, que muitos destes ainda tenham conseguido alcançar absoluta excelência em territórios de prerrogativa masculina e branca como a ciência, a política e as artes.

Especificamente no caso das mulheres, havia (ainda há?) uma pressão da sociedade patriarcal para que desempenhem o papel que se lhes espera delas: Cuidar da casa, do marido e dos filhos, por isso, eram proibidas de frequentar academias de artes oficiais. Além disso, até o século XIX, eram tratadas como amadoras,

... se tratava de pessoas sem um adequado conhecimento das regras do ofício, carentes de formação; além disso, acreditava-se que elas não buscavam na arte um modo de sustento, mas um simples passatempo. (SIMIONI, 2008)

Nochlin alerta para o perigo de como os enunciados podem condicionar a nossa percepção em relação aos fatos e ao mundo. Aqui, retornamos à questão das narrativas, anteriormente mencionadas, isto é, cria-se uma versão para a verdade, investe-se nela e após um tempo, tendem a fazer parte do senso comum. A versão de que não houve grandes artistas é corroborada pela pequena quantidade de trabalhos que se tem conhecimento. Ocor-

re que muitas mulheres não assinavam seus trabalhos, pois os concebiam apenas para decorar a casa, ou não podiam assinar, e quem o fazia era o pai ou o marido, uma vez que a arte era atividade masculina.

A origem da história da arte focada na personalidade e no trabalho de indivíduos excepcionais pode ser rastreada até o desejo do início do Renascimento de celebrar as cidades italianas e as conquistas de seus mais notáveis cidadãos homens. O novo ideal do artista como um homem erudito e da obra de arte como expressão única de um indivíduo talentoso apareceu primeiro em “Da pintura”, tratado de Leon Battista Alberti (1404 – 1472), publicado em 1435. (CHADWICK, 2019, p. 151)

À mulher cabia o papel de musa, tema ou objeto artístico, a fim de satisfazer e servir como espaço de prazer visual masculino (DUNCAN,1982). Além disso, muito recentemente é que obras de artes feitas por mulheres passaram a ser estudadas e, portanto, legitimadas e valorizadas pela academia. O interesse despertado pelo tema levou pesquisadores a “descobrirem” muitas artistas talentosíssimas nos diversos períodos da História da Arte, como Lavinia Fontana (1552 - 1614), Artemisia Gentileschi (1593 - 1654) e Élisabeth Vigée Le Brun (1755 – 1842), só para ficar em tempos bastante remotos.

Como professora de Estágio Supervisionado no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná, acompanho meus estudantes nas escolas de Educação Básica da rede municipal, estadual e particular e o que se percebe é que ainda são poucas as artistas mulheres apresentadas nas aulas de Arte,

notadamente as mais famosas: Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Frida Kahlo. Não se questiona a genialidade e a importância dessas pintoras, mas, e as tantas outras? Será que a opção pelos artistas homens (europeus/brancos), não reforça a ideia de que, de fato, não houve artistas mulheres na História da Arte? A educação, que deve ser libertadora, emancipatória, e, especificamente a arte-educação, como uma potência para o desenvolvimento do pensamento divergente, não está reproduzindo uma história de opressão e contribuindo para a formação de pessoas passivas e conformistas? Em última instância, não se está negando um conhecimento fundamental para a formação de uma sociedade mais igualitária? Segundo Pollock (2013, p.5): “Exigir que as mulheres sejam consideradas na História da Arte não só muda o que é estudado e o que se torna relevante investigar, mas também desafia politicamente as disciplinas existentes”.

Assim, tão importante quanto trabalhar com as obras das mais diversas artistas mulheres, o que propiciará aos estudantes acesarem a outros pontos de vista acerca dos movimentos artísticos e da história, bem como do uso de materiais e opções poéticas, é a oportunidade de aprofundar conteúdos, ampliar conhecimentos, dialogar criticamente sobre o assunto, propiciar momentos de reflexão crítica que facultem às crianças e aos jovens a possibilidade de iniciarem a construção da autonomia intelectual. Acredita-se que assim as aulas de Arte contribuirão efetivamente para a formação de cidadãos mais questionadores, capazes de perceberem as contradições dos discursos e se tornarem vozes de resistência mesmo com as constantes tentativas de calá-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marcada pelo crescimento da violência especialmente contra os grupos considerados como minorias, pela adoção de estratégias agressivas de calar vozes dissonantes e pelo desprezo e desqualificação do conhecimento e das instituições de ensino, percebe-se o interesse na manutenção da condição de grupos privilegiados.

Nesse sentido, urge investir na formação da autonomia intelectual da população para que possa fazer frente a esse movimento autoritário, baseado em desinformação, que se instalou no país. Não se trata de superestimar a importância da escola pública, mas acredita-se que o espaço escolar, em que pese as constantes interferências de estados autoritários, ainda é o lugar onde o conhecimento historicamente acumulado pode ser acessado pelos filhos dos trabalhadores, facultando-lhes compreender a realidade concreta e atuar sobre ela.

O ensino da arte é uma área privilegiada para a construção do pensamento divergente e de uma leitura crítica de mundo e tem obtido avanços importantes nas últimas décadas, mas é necessário chamar a atenção para a importância da apresentação de artistas mulheres nas aulas de arte. Nesse sentido, três aspectos são considerados fundamentais:

Ainda que tenham sofrido um sistemático apagamento ao longo da História da Arte, houve sim grandes artistas mulheres e com um trabalho de grande valor estético, constituindo-se em um conteúdo relevante que precisa ser contemplado nos currículos de Arte

Nos últimos anos, percebeu-se a ampliação de um discurso que reforça a ideia da mulher ideal como a bela, recatada e do

lar. O trabalho com artistas mulheres, em situação de igualdade com artistas homens, conduzido de forma reflexiva, de maneira que os estudantes conheçam os motivos pelos quais as mulheres foram tão pouco presentes na História da Arte, pode contribuir para que reconheçam e quiçá questionem o machismo presente na sociedade e os males que acarreta.

A educação é um espaço de emancipação, assim, é necessário refletir também sobre a atuação docente nas aulas de Arte, para que os professores, dependendo das opções que fizerem, não acabem contribuindo com a manutenção de uma sociedade opressora, mas ao contrário, que invistam na construção da autonomia intelectual de seus estudantes, sempre tão necessária, mas imprescindível nos tempos atuais.

## REFERÊNCIAS

- APP SINDICATO. Plataformização da educação: Um debate necessário. Jornal 30 de agosto [online], Paraná, julho, 2023. Disponível em 30agosto\_edicaopedagogica\_jul23\_web.pdf. Acesso em 13/03/2025.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo, Perspectiva, 2009.
- CHADWICK, Whitney. História da arte e a artista mulher. In: História das mulheres, histórias feministas. São Paulo, MASP, 2019.
- DUNCAN, Carol. Virility and domination in early twentieth-century vanguard painting. In: Feminism and Art History. Routledge, 1982. p. 292-313.
- ESTADO DO PARANÁ. Juramento do estudante. Manual do estudante do colégio cívico-militar. Disponível em: manual\_do\_estudante\_do\_ccc\_pr.pdf. Acesso em 13/03/2025.

HUGO, Victor. Os miseráveis. Rio de Janeiro, Cosac Naify, 2002.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

Linda Nochlin – Por que não houve grandes mulheres artistas? São Paulo, Edições Aurora, 2016.

POLLOCK, Griselda. Feminist interventions in art's histories. Academia.edu, 2013. Disponível em: (1) Intervenções feministas nas histórias da arte. Acesso em 08/03/2025

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum a consciência filosófica. Autores Associados, Campinas – SP, 1996.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Profissão Artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2008.

## CAPÍTULO 10

### **OS 3 TEMPOS DA COLONIZAÇÃO, OS MODOS DE VER E AS ARTES VISUAIS: POR UM REALISMO ESPERANÇOSO E DECOLONIAL**

*Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos<sup>1</sup>*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apontar modos de ver em três tempos de colonização no Brasil. Neste sentido, por meio de análise das estruturas discursivas que operam na construção de espaços, corpos, do simbólico e da identidade, refletimos sobre suas repercussões no assumir de posturas na formação de artistas e professores de Artes Visuais. Portanto, intenta suscitar a revisão dos modos de ver e o uso de discursos teóricos na prática, de modo a presentificar a práxis docente numa perspectiva decolonial aliada ao realismo esperançoso.

Palavras-chave: decolonial, artes visuais, modos de ver, historiografia, formação de artistas e professores de Artes Visuais.

#### **1º TEMPO: PROBLEMATIZANDO A COLONIZAÇÃO DO ESPAÇO**

Este trabalho vem discutir os momentos colonizatórios que podem ser encontrados dos modos de ver, os quais dialogam direta ou indiretamente com a historiografia oficial da Arte e que permanecem influenciando processos criativos e de percepção da obra de Arte nos diferentes espaços que habita, do público ao privado e vice-versa. Essa situação interfere em discursos que operam nas práxis de sala de aula de instituições educacionais formais e não formais, o que determina trajetória de saberes e

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGART. Departamento de Artes Visuais. Grupo de Pesquisa Artes Visuais e Criatividade – AVEC. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Contato: flavia.p.vasconcelos@ufsm.br

fazeres de professores e artistas, especialmente quando observamos a área de Artes Visuais.

Dessa maneira, ao rever a construção dos discursos que estão no registro, encontramos a predominância do *modus operandi* branco, masculino, europeu assim como a herança da narrativa hegemônica que eles operacionalizaram, atuando de modo direto ou indireto na construção simbólica nos processos de ensino/aprendizagem ao escolher que olhar iremos focar, que autores e por que esses e não outros ou outras?

Ao dividir os espaços em suas fronteiras que elaboram meios de olhar o saber e o fazer entre o ter e o poder, onde são territorializados graficamente em países, revisitamos mapas e, enxergamos nessa estratégia de dominação, a operacionalização contemporânea como um bloco. Assim, há o Norte global, lócus que determina as políticas, a economia e influencia agressivamente as culturas do Sul global. São espaços demarcados no mapa onde hoje, revisitando essas histórias do registro, o Sul global rememora a sua existência em re(e)xistência, possibilitando, nas brechas, que encontremos outras narrativas, narrativas não registradas e dando vez e voz à trabalhos de artistas que nos contam de modo mais próximo e contextual sobre tempo, espaço e cultura.

A colonização do espaço foi uma estratégia arquitetada pelo Norte global, que inventou tanto a ideia de Ocidente/Oriente, quanto a justificativa civilizatória dos “descobrimientos” encobrindo o saqueamento das riquezas naturais e culturais da África, da América Latina, do Caribe e da Oceania. Sabemos que nestes espaços havia seres humanos com diferentes civilizações construídas em sua história, os povos originários com suas tradições, suas identidades e modos de ver. A presença predatória do colonizador do Ocidente modificou também paisagens, retirou

espécies de plantas e animais, tipos de minerais e, com isso, os espaços geográficos dos lugares que ocupava foram se alterando conforme sua necessidade de exploração.

Corroborando com o processo de colonização, temos a preponderância no registro do olhar do colonizador retratado em obras de Arte tal como na Figura 1, onde podemos pontuar os espaços hierárquicos que ocupam os colonizadores e os colonizados tanto na forma com a qual a luz incide sobre os retratados quanto pelo ordenamento de posição superior/inferior. Diante disso, pode-se constatar também que ao retirar artefatos culturais e/ou sacros dos espaços que o colonizador ocupou/a, a colonização atuou em um processo de aculturação e de enxertização cultural onde elementos da cultura dominante são inseridos na cultura local, imiscuindo-se ao mesmo tempo que corroborando para a produção de uma identidade entre o local e o exterior, hoje local/global. No passo que a aculturação avança, questões culturais repassadas entre gerações foram e estão sendo perdidas, num movimento inclusive de negação do passado e de sua ancestralidade e/ou de subalternização e inferiorização social das culturas locais.

Nesse aspecto, o atual Norte global carrega um peso em que se soma estruturas imputadas a uma dívida histórica e cultural com o Sul global, e, mesmo que o indivíduo do Norte global se culpabilize pela colonização como Memmi (2023) discute, é visível encontrar atualmente um movimento em que revisita a marginalização das culturas dos países colonizados, expressando outros modos de ver, e pela sua continuidade em diversos aspectos que tratarei mais adiante.

Pontualmente destaco que a colonização permanece no imaginário das pessoas que hoje habitam estes espaços colonizados e permeia modos de ver em modos de ser e estar manipulados. Isso

é especialmente verificado quando utilizamos a lente decolonial, que compreende a colonialidade como sistema sobrevivente já que, como enuncia Paiva (2022 p. 27), ela se mantém na contemporaneidade como “matriz das relações assimétricas de poder perpetuadas nos últimos séculos”.

Neste aspecto, ao observar os mapas atuais, podemos encontrar os espaços desenhados a partir do olhar de quem conquistou e não descobriu territórios. A conquista tomou, ocupou, impondo paradigmas não pertencente ao cotidiano dos colonizados, o que trouxe para os currículos dos cursos de formação de artistas e professores de Artes Visuais, visões colonizadoras que atuaram/atua em modos de ver predominantes na práxis docente nas universidades brasileiras.

Diante do exposto, e entendendo o papel do desenho como base para o ensino/aprendizado e o processo criador em Artes Visuais, encontramos na pesquisa de Vasconcelos (2015), expostos os discursos que determinam modos de ver nas influências filosóficas do desenho e de seu ensino, categorizados pelo olhar do colonizador (Portugal) que trouxe modelos e formas e subjugou a Arte que vinha sendo produzida pelos povos ancestrais assim como a aceitação da colônia (Brasil) ao institucionalizar o ensino de Arte por meio do Desenho ainda na vigência da narrativa dos jesuítas, nas primeiras décadas de 1500. Assim, atravessando o tempo da Missão Artística Francesa e da Academia Imperial de Belas Artes, primeiras décadas de 1800, passando pela reforma de Rui Barbosa, que foi influenciado pelo inglês John Ruskin e chegando aos tempos atuais, percebemos que há ainda a força do discurso e do modelo europeu em modos de ver e tradicionalmente nos modos de pensar.

Figura 1 – Primeira missa no Brasil. Fotografia da pintura em óleo s/tela. Victor Meirelles. 1859-1861. Museu Nacional de Belas Artes.



Fonte: Acervo particular da autora.

## 2º TEMPO: A MODERNA COLONIZAÇÃO DO CORPO

Em fins do século XIX, impulsionados pela necessidade de ampliar o acesso à educação por meio da noção de democratização de saberes e fazeres específicos desde a sociedade industrial inglesa, o discurso do espaço abrangeu também o corpo e suas estruturas de ocupar, habitar e definir o contexto. Esse corpo passava por um aprendizado básico que permeia as formas de pensamento: havia que se aprender as potencialidades do desenho, pois a criação e a criatividade dependiam dos modos de ver que construíamos desde a escola.

Desse modo, o Ocidente atravessou por uma corrente de estímulo ao estudo do desenho, de suas formas e apropriações

no espaço enquanto técnica para a maior parte da população, e enquanto expressão para as elites que detinham de tempo para criar a partir das formas. Esse emprego de modos de ver específicos e determinados ao ensino, traduz a divisão institucional do trabalho artístico que historicamente se sabe instituído pelas Academias de Arte italianas ao separar Arte de artesanato. A despeito disso, na Missão Artística francesa e dentro da Academia Imperial de Belas Artes, a divisão social entre quem produz Arte e quem produz artesanato (Brocos, 1915) promoveu uma distinção cultural entre a Arte dos colonizadores e a Arte que vinha sendo produzida no país antes da chegada dos cânones clássicos defendidos pelos artistas que ensinavam, diferenciando conjuntamente o papel de quem faz Arte, quem ensina Arte e quem compra Arte com pesos e medidas definidos.

Do corpo da infância, se investigou o desenvolvimento da capacidade criadora (Lowenfeld e Brittain, 1977) a partir da análise da configuração de desenhos, podendo-se visualizar a progressão na evolução da imaginação no processo criativo com ampliação de formas e revisão da representação. Assim sendo, percebe-se que ao estudar a infância, muitos pesquisadores também começaram a refletir sobre os meandros desse aprendizado para a produção criadora de adultos, entre potencialidades, dificuldades e desafios, o que significa que a constituição do corpo do adulto revelava a experiência desde os primeiros aprendizados entre tentativas, erros e produção de significados.

Afirmo que a problemática do “não sei, não posso e não consigo”, como pontos importantes a se atentar na formação de artistas e professores de Artes Visuais. Quando uma criança afirma “não sei”, ela demonstra que não teve contato e/ou se teve, não tentou perceber do que aquilo se tratava e possivelmente não deu impor-

tância. O “não posso” envolve uma situação que ficou registrada em que se tentou e não se conseguiu determinado objetivo e, isso gerou frustração e sentimento de impossibilidade de fazer aquilo novamente. O “não consigo” é mais complicado, pois envolve a internalização do que já ocorreu, a sensação de incapacidade por ter tentado e errado ou não conseguido realizar algo faz com que muitas dessas crianças cheguem à fase adulta com diversas questões que interferem drasticamente na capacidade criadora.

Com base nisso, entendemos que esse corpo faz parte de uma construção entre representar, apresentar e rever o espaço. É um corpo que começa a ser delineado na infância, que começa a ser refletido, sentido e significado. Como na Figura 2, ao desenhar, se está a entender o espaço e a inserção do corpo nas configurações das formas representacionais em um processo. Por essa razão, inferimos que o desenho do corpo no Sul global diante da sua mistura de raças e cores, às vezes se prende num olhar que não se reconhece como único, outras, revisita modos de ver de suas ancestralidades e dos corpos que ali habitavam, referenciando vozes silenciadas e ou apagadas dos mapas historiografados e dos mapas dos sentires em corporeidades. Por isso, é preciso que o corpo se presentifique no contexto, no espaço que existe, corporifique.

### **3º TEMPO: A COLONIZAÇÃO DO SIMBÓLICO E A PERDA DA IDENTIDADE**

Retomo a questão dos modos de ver citada no 1º tempo e uno ao corpo colonizado do 2º tempo. Que mediação é possível diante de duas colonizações que corroboram para que não tenhamos tanto contato com a construção de nossos sentidos, com o processo de significação do espaço, tempo e, com isso, com a revisão de si e a contextualização do território que habitamos?

Ao tratar de desenho e de seu ensino, relaciono que os modos de ver estão intrinsecamente conectados aos modos de imaginar, interpretar e perceber e tudo se inicia no desenho e na sua representação, do abstrato ao concreto. O modo de ver é aparentemente uma escolha, porém ele vai sendo influenciado conforme os aprendizados nas experiências no espaço e tempo em que ocorrem. Indico que podemos estar utilizando modos de ver que operam discursos alienantes, manipulados e viciados, especialmente quando observamos a situação do excesso de imagens nas telas pelos aplicativos e redes sociais em equipamentos eletrônicos diversos.

Nessa toada, vamos a um tempo que começa com o século XX entre técnicas e tecnologias, os corpos hibridizados e ampliação da virtualização e da perda de noção do tempo em que a falta de tempo se torna não apenas expressão comum, atuando também em plataformas de configuração da ansiedade que o mundo digital provoca cotidianamente. Desconfio que são dispositivos (Agamben, 2009) articuladores de uma 3ª fase da colonização, disparadores de ausências a serem sentidas, às quais, com o aparato do excesso de imagens de imagens com cores fortes e excesso de brilho e nitidez, avançam da pupila para a mente. Esta situação é constante e frequente e faz com que nós, receptores de mensagens, tenhamos uma produção de lembrança sem produção de significado crítico e contextualizado, ou seja, gerando em um primeiro momento a recepção passiva de mensagens e em um segundo a sobrecarga mental com o excesso dessas mensagens expostas em telas.

Revistando o peso de um processo de historiografia europeia, branca e masculina, percebemos que as epistemologias não-hegemônicas que estão em processo de registro, no Brasil podem

ser encontradas a partir dos anos 1950 e inclusive quando se reflete sobre os desdobramentos, as possibilidades de mensagens e códigos que podem ser decifrados, especialmente quanto pensamos na situação de artistas em plena ditadura. Destarte, trago para breve reflexão alguns trechos da seguinte música “A terceira lâmina”, de Zé Ramalho, produzida em 1981.

É aquela que fere  
Que virá mais tranquila  
Com a fome do povo  
Com pedaços da vida  
Com a dura semente  
Que se prende no fogo  
De toda multidão  
Acho bem mais  
Do que pedras na mão  
Dos que vivem calados  
Pendurados no tempo  
Esquecendo os momentos [...]  
Acho que os anos  
Irão se passar [...]  
E virá como guerra  
A terceira mensagem  
Na cabeça do homem  
Aflição e coragem  
Afastado da terra  
Ele pensa na fera  
Que o começa a devorar [...]

Traduzo a colonização e os seus 3 tempos, 3 processos que se fortalecem em estruturas visíveis e invisíveis paulatinamente retirando a noção de pertencimento e de identidade das pessoas no Sul global, reforçando a condição de subalternidade, de impotência, de manipulação dos veículos midiáticos, dos espaços das redes sociais, na promoção de um individualismo sem individualidade, sem entendimento da coletividade e da nossa ancestralidade.

Quem somos? A “fera que nos devora” é cruel, atinge a quebra da democracia que se inicia nos anos 1980 em que direitos da população em geral, direitos fundamentais conquistados são negligenciados, atuando nas estruturas simbólicas (Bourdieu, 1989), instrumentos maquiavélicos de dominação que involucram o espaço e o tempo em um sistema opressor e gerador de riqueza para as elites.

A “terceira lâmina” nos subjugua e divide, em malogrado caminho, em que a memória e a história comum, se tornam a memória e a história dos colonizadores, no espaço dominado, na cultura implantada, no corpo prisioneiro de uma identidade que não se reconhece no espelho, quiçá entre “aflição e coragem” consegue resistir a todo esse sistema muito bem desenvolvido.

#### **4º TEMPO: A POÉTICA DO REALISMO ESPERANÇOSO**

Por essa razão, avistamos que diante da amplitude do debate que aqui destino, com esses dispositivos nos 3 tempos, espaço, corpo e identidade permanecem na teoria e na prática na formação de artistas e professores de Artes Visuais como dentro de uma historiografia concisa na métrica do colonizador, na qual permanecemos citando em grande parte quem desenhou nosso modo de ver e existir.

O colonizador atual não é somente o homem branco, europeu, são corporações, são megaempresas, bilionários habitantes do Norte global, que comandam um mercado, subjugam a natureza ao seu bel prazer, dominam o poder e ditam as regras do saber. Empunha a “terceira lâmina” para o restante do mundo, espalhando com alienação, o estímulo ao consumo desenfreado num “tenho porque quero, porque mereço” e não “porque lutei e preciso”, limitando, regulando e policiando as possíveis brechas diante da completa manipulação para que no final se extinga os modos de ver conscientes.

Figura 2 – Corporeidades. Fotografia de desenho realizado com pedaços de gesso. Flávia Pedrosa. 2012. Asfalto defronte SESC Petrolina- PE.

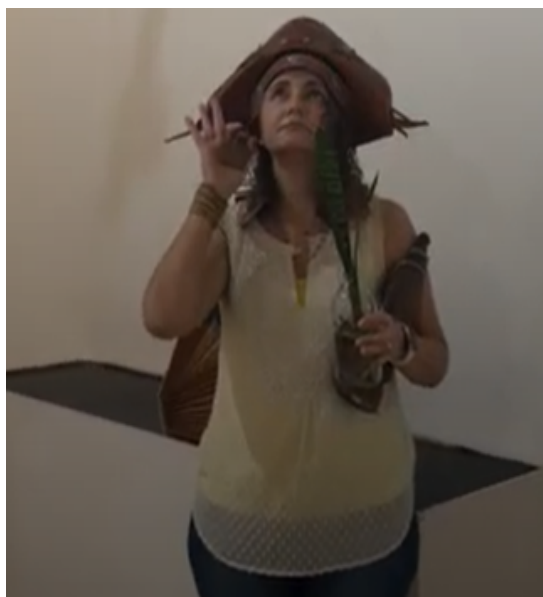


Fonte: Acervo particular da autora.

Ariano Suassuna, nosso mestre da literatura, se classificava como “realista esperançoso”. Num mundo em que as utopias cegam quando lutamos para contextualizar criticamente o aqui e o agora, tanto quanto os discursos hegemônicos operam em uma estrutura cada vez mais intrincada ao modus operandi das relações sociais e culturais do colonizador, a frase de Ariano nos

acalenta, orienta percursos nas brechas quando damos vez e voz a discursos que precisam ser escutados, não se deixando levar pelos excessos, tendo noção da situação que estamos mergulhados e com fé dá algum alento ao nosso Sul global.

Figura 3 – Detalhe do fim da performance *Estou Aqui, graças*. Foto de vídeoperformance. Flávia Pedrosa. 2025. Galeria Cláudio Carricone.



Fonte: Acervo particular da autora.

Na figura 3, estamos ao fim de uma performance “Estou aqui, graças”, realizando uma releitura do quadro “A redenção de Can”, de Modesto Brocos, pintada em 1895. Ao observar a postura da mulher negra, a avó que coloca as mãos ao alto, agradece os céus vimos a situação de branqueamento que sua família atravessara

através de sua filha e finalizara pelo seu neto, de pele semelhante ao pai, branco.

Fazemos as graças como que em um livramento dos 3 tempos da colonização em saudação às ancestralidades, e como um patuá, a cabeça usa o chapéu de mestre Irineu, artesão de Juazeiro, Bahia, a mão esquerda segurando uma espada de São Jorge num vaso de vidro e uma herança de família, a Nossa Senhora de madeira e na mão direita a carranca de Carina Lacerda, artista e artesã de Petrolina, Pernambuco.

### CONSIDERAÇÕES

A estabelecer tempos neste trabalho, procurei estabelecer paragens no pensamento, que pudessem retratar uma análise de tempos que continuam vivos na contemporaneidade e influenciam a teoria e a prática docente nas universidades brasileiras. Por fim, distinguimos o “realismo esperançoso” como um processo decolonial que dá abertura às brechas que precisamos para maior diálogo e construção de pontes na práxis, sendo estratégico revisitar os modos de ver na formação de artistas e professores de Artes Visuais, pois estão conectados pelo olhar colonial da historiografia oficial.

### REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BROCOS, Modesto. A questão do ensino de Bellas Artes: seguido da crítica sobre a direção Bernardelli e justificativa do autor. Rio de Janeiro, 1915.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PAIVA, Alessandra Simões. A virada decolonial na arte brasileira. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

VASCONCELOS, Flávia Pedrosa. Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em artes visuais. Chiado: Lisboa, 2015.

## CAPÍTULO 11

### **POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: DA TEORIA AOS DESAFIOS DE INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Ana Luiza Ruschel Nunes<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo é um recorte de pesquisa das Políticas Públicas de Extensão e as alterações dos cursos de Graduação das Universidades Estaduais do Paraná. Pesquisa teórico-bibliográfica e documental. Apresenta um breve histórico dos Planos Nacional de Educação (2014-2024) e na Lei 13.005/2024 e retoma percursos da Política de Extensão universitária em especial a Resolução CNE/CES n.07/2018 (Brasil, 2018) que define as Diretrizes de Extensão a integralização de, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares nos cursos de graduação. Desafia as instituições de ensino superior, em seu sentido macro e micro, suas concepções e práticas extensionistas na regulamentação com função acadêmica integrada à matriz curricular de cada curso, diante da exigência da Curricularização da Extensão, e formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curricularização da Extensão, Ensino Superior, Formação de Professores, Políticas Públicas.

#### **INTRODUÇÃO**

Este estudo traz uma abordagem teórico-bibliográfica e de análise documental oficial, com reflexões sobre e da curricula-

---

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. No Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPG/PR, Graduação em Artes Plásticas e atua no Curso de Graduação em Artes Visuais - UEPG. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UDESC/SC. Membro do Observatório da Formação de Professores - CEART/ UDESC/SC. Membro do grupo de pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura - GEPAVEC - CNPq.

rização da extensão que apresentam uma itinerância formativa de ressignificação da concepção de extensão por meio de caminhos ainda a tecer e que já se encaminham para a construção nas universidades brasileiras, com alguns avanços e outras ainda em iniciação.

O lugar da extensão nos últimos dez anos, tem se configurado um espaço de discussão e ampliação da política de extensão na relação do tripé ensino-pesquisa e extensão. As Políticas Públicas têm valorizado no atual contexto no percurso de implantação atual da extensão nos cursos de graduação, nas Instituições de ensino superior, tendo em vista o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Muitas universidades públicas federais, estaduais e comunitárias, mais precisamente na gestão inicialmente, e na formação de professores em cursos de Licenciatura de graduação dessas instituições, compreendendo estas gestões tanto nas Pró-Reitorias de Extensão e assuntos Culturais dessa IES, nos últimos anos e mais ainda, atualmente pelos desafios das atuais Políticas Públicas extensionistas. Percebe-se essencial para a viabilidade intencional da representatividade das coletividades macro e micro do perfil que queremos internamente para a universidade pública e posterior impactar com a política de extensão macro, pela perspectiva transversal e multidimensional de universidade ancorada numa formação profissional humana, crítico-dialética para a autonomia e emancipação crítica.

Assim objetiva como propósito maior provocar discussões da inserção da extensão nos currículos dos Cursos de Graduação nas IES, na inclusão da meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que coloca que a extensão não pode ser apenas uma organização burocrática, única e exclusivamente pelo cumprimento a Legislação oficial sistematizada em sua

operacionalização pelas áreas de conhecimento e realizadas em seus fragmentos e atendendo a uma demanda individualista em comunidades de demandas sociais e educacionais, o que nos remete e exige análise crítica.

Estas questões abordadas remetem ao atual contexto de organização, sistematização e implantação da Curricularização da extensão, em todas as universidades brasileiras. Daí a importância dos Fóruns de Pró-Reitores das universidades brasileiras, atualmente com maior valorização e visibilidade merecida através das reuniões anuais de Pró-Reitores e dos Fóruns de Pró-Reitores e de Encontros de extensão nas universidades. Estes Fóruns universitários locais, regionais, nacionais e em menor proporção Internacionais de forma estratégica e por consenso percebem a extensão em suas múltiplas dimensões epistemológicas mais plurais e críticas na dialogicidade com a sociedade. Isso têm proporcionado nas IES, caminhos estratégicos das organizações abrangendo historicamente os percursos na extensão já trilhados historicamente e os caminhos a tecer na contemporaneidade, diante das Políticas Públicas de Extensão, nas universidades brasileiras.

Essas questões pontuadas acima nos possibilita nessa pesquisa teórica e documental a partir da legislação oficial das Políticas Públicas e das Políticas de Extensão como a Resolução nº 7, de 18 de setembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, da Meta 12.7 da Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE/2014. E neste, o reconhecimento oficial da função acadêmica integrada à matriz curricular como nos expressa a Resolução nº 07/2018, tem seu aporte na universalização da extensão aos apontamentos do Fórum Nacional de Extensão das Instituições de Ensino Superior

Brasileiras - FORPROEX, 2012. Assim aborda-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão Universitária brasileira e da extensão internacional. Assim a Curricularização da Extensão, se faz importante para o debate atual para pensar e construir criticamente o que prevê a política de extensão Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 - MEC/CNE/CES, na formação de professores.

### **CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE E INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Para melhor compreensão da organicidade da universidade no contexto atual, retomamos a memória de como se constitui o ensino superior e suas transformações desde as últimas décadas e as implicações em especial do sistema econômico que exige em nível global a formação de profissionais voltados ao mundo do trabalho e portanto da formação técnica tão mencionada no sentido de apresentar uma política de formação técnica-profissionalizante exigida pelos mercados nacionais e internacionais. De uma formação mais técnico-profissionalizante mas de semi-formação como nos diz Adorno e portanto desqualificada e minorada pelo baixo empreendimento para essa formação de profissionais formadores resultando desqualificada na formação para a educação básica em todos os níveis e modalidades de educação. A educação virou mercadoria pela lógica do sistema neo-liberal e se transformou em mercado e como bem de serviço comercial. Assim a técnica pela técnica suprimiu uma preparação para o trabalho em sua forma científica-profissional humana e emancipatória bem como para uma formação artística, estética e

cultural mais ampla e crítica. Suprime em suas políticas públicas a formação humanista quando exclui e por decorrência em certo sentido privatiza a educação e nestas a Arte como conhecimento, bem como privatiza outras áreas de saber. Excluem na educação superior o reconhecimento da formação pedagógica enquanto especificidade na formação de professores e da viabilidade do seu trabalho profissional. Assim a formação específica e a formação pedagógica indissociáveis na formação de professores para a processualidade do ensinar e aprender na formação humana escolar e não-escolar e em outros espaços institucionais de educação, nos direciona a construir novos currículos, e atualmente com a pesquisa e incluindo a curricularização da extensão.

Não fragmentar o ensino, pesquisa e extensão na correlação entre a dimensão humana e social em suas múltiplas dimensões. Concepção que pretende-se, não estar para uma formação na perspectiva racionalista instrumental, mas que contemple a subjetivação da objetividade vivida das culturas com conhecimento e diversidade com inclusão dos desejos, do emocional e das questões pessoais e de humanidade ético-estética na educação e com as experiências singulares/sociais. Atualmente perceber a universidades que pode ser uma universidade inclusiva socialmente referenciada, culturalmente e artisticamente para todos. Por contradição é um território de disputas de poder e demarcados por pensamentos que divergem no tipo de sociedade, de educação e de ensino e aprendizagem no nosso caso da área de artes visuais, da dança, da música e do teatro e cinema como conhecimento e expressão humana, e essas tensões não são diferentes em outros países em especial na América Latina e o Brasil.

Já em 1918, houve o movimento pela reforma universitária Latino Americana, que segundo Arocena (2010) apud Dalmolin;

Vieira (2015) procuravam por uma universidade democrática e qualificada aliada a uma função social, e ao apresentarem um Manifesto, chamado Manifesto de Córdoba (1918) traziam no manifesto uma terceira função da universidade -a extensão como complementar com o ensino e pesquisa, o que aproximaria assim a universidade e sociedade.

No Brasil somente em 1968, quando ocorreu a Reforma Universitária e a construção e homologação da Constituição Federal de 1988, esta demarcadora, ainda que em pleno Estado Militar. Se reivindicava em meio a disputas estudantis e o estado dava sinal de modernizar as universidades. Assim o ensino e a pesquisa isolada internamente nas instituições de ensino superior no Brasil, sinalizavam a necessidade de apresentar as pesquisas e a contribuição dessas ao mundo do trabalho por estar numa sociedade em desenvolvimento e necessitava de prestação de serviços mais qualificados. Entretanto, muitos educadores e artistas nesse contexto numa luta por intelectual da educação no Brasil e nos países Latino-americanos em especial com uma educação crítica e libertadora que atendesse às necessidades socioculturais.

Uma luta de professores e demais forças da sociedade civil organizada, e estava posto a indissociabilidade do trabalho profissional docente de ensinar, pesquisar e fazer extensão, para uma relação com a sociedade. Infelizmente nas IES, caiu numa extensão mais predominante assistencialista e pragmática, que atualmente a nova política da extensão tenta alterar.

Assim, percebe-se que foram nos últimos dez anos, estudadas e discutidas, a função das universidades e dos princípios fundantes de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão, na organização das universidades.

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS, CONCEPÇÕES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL**

A extensão universitária em sua historicidade para Jezine (2014) apresentou três concepções ideológicas na extensão universitária brasileira: uma sob a ótica de atendimento às questões sociais via prestação de serviços com predominância mais assistencialista e caracteriza-se por programas e ações sociais imediatistas; outra concepção cunhada dos movimentos sociais, vê a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade a partir da relação universidade/extensão universitária – sociedade. A última concepção, concebe as ações como atendimento às demandas advindas da sociedade, como expectativa de prestação de serviços com política extensionista de captação

Jezine (2014) destaca que com a proposta do PNE (2014) em promover a integração da extensão ao currículo sem corromper seu sentido epistemológico crítico e sua lógica interdisciplinar. A influência do modelo europeu de cursos e conferências, que seguindo o padrão norte-americano de prestação de serviços, a extensão brasileira acontece segundo Jezine (2014) desarticulada das funções acadêmicas de ensino e pesquisa, com a finalidade de propagação dos princípios nacionalistas e assunção do compromisso social da universidade.

Compreendida como instrumento disseminador das Ciências, Artes e Letras, a extensão revela o autoritarismo da universidade em “estender” o conhecimento científico (e verdadeiro) a quem não sabe. Tais práticas extensionistas estavam legitimadas no Estatuto das Universidades Brasileiras com o objetivo de difundir conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, destinando-

-se de acordo com o Decreto 19.851, de 1931 que a “[...] à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardam os altos interesses nacionais” (Brasil, Decreto 19.851, 1931). Aqui percebe-se que houve muitas ações com a alfabetização de jovens e adultos, extensão rural e propagação da cultura que marcaram a história da extensão universitária no Brasil, concretizando ações com as classes populares, de forma a instrumentalizá-las e conscientizá-las de seus direitos.

No Estado Novo a extensão ficou visada e sofreu censura do Estado, no sentido da cultura do povo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Brasil, Lei 4.024, 1961) seu escopo de ação resume-se à oferta de cursos a estudantes regularmente matriculados e egressos. Posterior, a Reforma universitária pela Lei 5.540/68, fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior brasileiro, referindo-se de forma secundária e superficial e não dando o devido valor à extensão, perpetuadas as duas concepções historicamente situadas com cursos livres e prestação de serviços, e assim, com a reforma universitária de 1968 as IES estenderam as atividades de ensino a comunidade e os resultados da pesquisa (Nogueira, 2005). Assim a extensão mantém-se desarticulada das demais atividades acadêmicas.

Nogueira (2005) e Gadotti (2017) ressaltam que a primeira Política de Extensão data de 1975, centralizando a competência do Ministério da Educação-MEC, na proposição de diretrizes extensionistas para as universidades, a partir do Plano de Trabalho de Extensão Universitária como marco inovador, como: (I) na ampliação do público e as mudanças com outras instituições e populações; (II) a relação do ensino-pesquisa-extensão; (III) implantação da relação dialógica universidade-sociedade através

das trocas entre o saber acadêmico e o saber popular; (IV) houve a ampliação de atividades de Extensão como cursos, prestação de serviços, atividades culturais e artísticas, comunicação de resultados de pesquisas, ação comunitária e participação docente e discente no desenvolvimento das atividades extensionistas.

Nos anos 80 autores como Imperatore; Pedde; Ribeiro Imperatore (2015, p. 7) citam Nogueira (2005). que diz do cunho emancipador e assistencialista que acontecem ainda na extensão e nesta direção emerge o cunho mercantilista. Ocorre aqui as proposições com o Ministério da Educação-MEC, e são organizadas junto ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas – FORPROEX, fundamentadas em alguns princípios: (I) na função social da universidade a partir de objetivos acadêmicos e comunitários; (II) na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; (III) no caráter interdisciplinar da ação extensionista, (IV) na necessidade de institucionalização da Extensão nas universidades e no próprio MEC; (V) no reconhecimento do saber popular e a valorização da troca de saberes universidade-sociedade.

Quanto a necessidade de financiamento estatal da ação extensionista resalta Nogueira (2005) a urgência da viabilidade. Assim pontuam Imperatore; Pedde; Ribeiro Imperatore (2015, p. 8) que a FORPROEX desde 1998, articula sua atuação junto com o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária, das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias- ICES, em atendimento com alinhamento de referenciais para a Extensão universitária e suas práticas entre as instituições de ensino superior de natureza comunitária (Forext, 2013). As diferentes concepções de extensão transcendem por consequência, na legislação, nas políticas públicas e nas instituições de ensino.

Nessa caminhada, expressam Imperatore; Pedde; Ribeiro Imperatore (2015, p. 7) que a extensão transitou do enfoque de Fóruns de Cultura/difusão do Conhecimento (acadêmico) para o de inserção na realidade social e política brasileira, uma questão expressa na Política de Extensão, quando esta estabelece as Diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira. Ainda destacam os autores que em pesquisa realizada em análise de observações e premissas para a extensão em universidades fora do Brasil, nomeiam alguns encontros e Fóruns, como ocorreu:

a) XXI Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária, intitulado: Curricularização da Extensão nas ICES: Desafios do PNE 2014-2024 e Assembleia Nacional do FOREXT, Campinas, SP, nos dias 24 e 25 de novembro de 2014; b) Reunião da Câmara Sul de Extensão Universitária, Criciúma, SC, em 30 de março de 2015; c) Fórum de Extensão do Mercosul, promovido pela Universidade de Passo Fundo-UPF e Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - UNICEN, sediado pela UPF, Passo Fundo, RS, nos dias 11, 12 e 13 de agosto de 2015 sob a temática: Tecendo processos de curricularização da Extensão. Consolidamos, ainda, as reflexões acerca da observação-participante da dinâmica extensionista em universidades comunitárias e das discussões virtuais (em curso) e partilha de experiências na Red Latinoamericana y del Caribe de Extensión Universitária. O caminho metodológico foi delineado com vistas a retratar os caminhos percorridos nos bastidores da gestão acadêmica, com vistas a prover respostas, mesmo que parciais e provisórias, à questão problema. De todos esse eventos muitas preocupações como a questão quantitativa a inserir e cumprir créditos in-

seridos nos currículos, com por centro de inclusão dos alunos nas atividades de extensão para alunos trabalhadores, Ead, a viabilidade versus ações extramuros das universidades e comunidades devido o quantitativo de alunos, dos investimentos e fontes de financiamento, das ações político-pedagógicas, como a formação docente, proposta pedagógica dos cursos considerando a extensão com função acadêmica e a tensão sobre a “curricularização da extensão a partir de soluções: simplistas, estéticas e superficiais que segundo as auras comprometam o conceito, a ética, a práxis e o que a extensão traz de seu legado. As cartas dos encontros e Fóruns de extensão que lemos traz muitas contradições e uma que chamou a atenção foi a falta de conhecimento da política de Extensão, e a questão mais forte discutida e demarcada nas cartas dos fóruns foi muito invisível a concepção de extensão como função acadêmica. Muito distante para as autoras, da função “ [...] cogeradora de conhecimentos, integradas à proposta de formação curricular e seu potencial transformador da sociedade”(Imperatore, Pedde, Ribeiro, Imperatore, 2015, p. 9).

Vale destacar que em nível internacional e com destaque ao que diz na Carta do Fórum de Extensão Universitária do Mercosul, de 2015, assim expressa:

A participação dos colegas brasileiros adicionou desconstruções e desnudou “pontos cegos” ao pensar Extensão sob a lógica curricular, evidenciando que, para além de um campo de disputa de projetos antagônicos, os limites e tensionamentos da curricularização da Extensão não estão no marco legal, no

mercado, nos órgãos reguladores, mas dentro das instituições de ensino e da limitação de pensar currículo ainda de forma industrial. Nesse contexto, mister a reflexão de experiências e lições aprendidas, de pressupostos e perspectivas, de mundo, de sujeitos e, por conseguinte, de universidade. Ainda foram apresentados os pressupostos exógenos, europeus e norte-americanos, que orientam a práxis extensionista no Brasil, como uma análise necessária para, lucidamente, discernirmos o visível e o possível no desafio da curricularização.

Tudo isso referido às funções acadêmicas da extensão suscita também tensões e campos de disputa muitas vezes com arranjos do currículo e de forma apenas de contemplar a legislação do que a preocupação com a formação acadêmica dos professores em formação inicial e continuada. Com a discussão atual na implementação das Diretrizes de Extensão, já há organicidade do tripé: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para atuar na Educação Básica - (2015) e as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e a Meta 12.7 do PNE/CNE, (2014-2024).

### **CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RESOLUÇÃO Nº 07-CNE, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018.**

Estamos diante de mais uma regulamentação enquanto política Pública e Privada de Extensão, com a aprovação da Resolução nº 07/2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Edu-

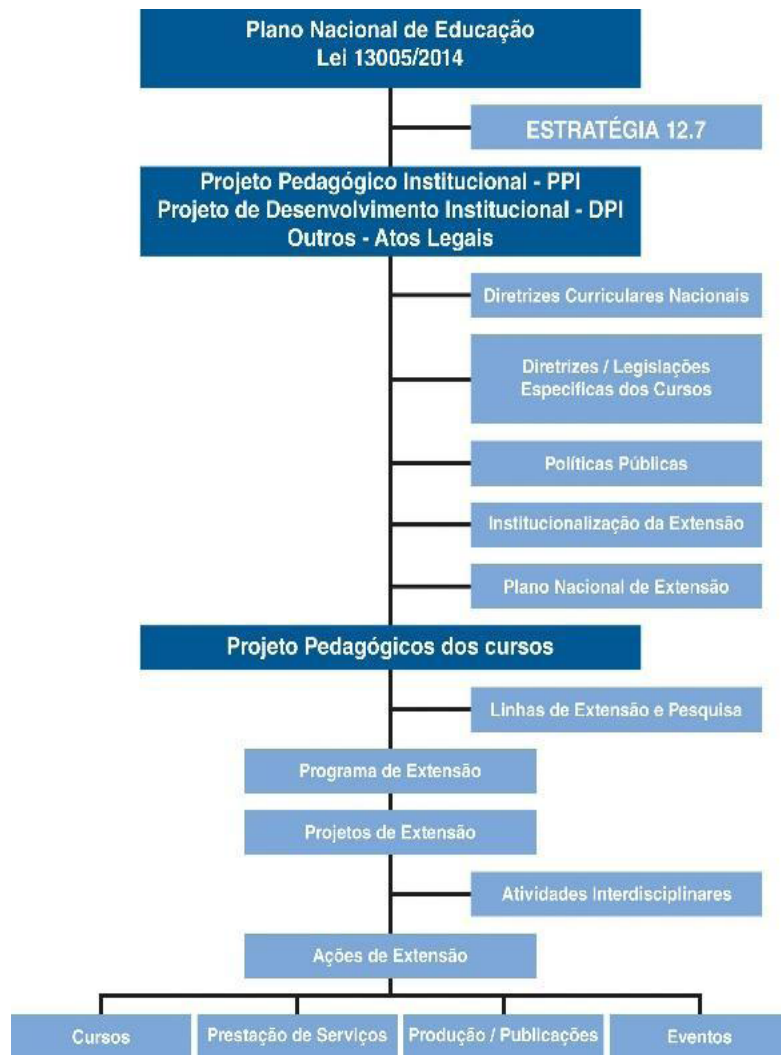
cação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2020. Traz os princípios, fundamentos e procedimentos a observar no planejamento, na política, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior brasileiras.

Regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos e para a formação dos estudantes aliados ao Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), aos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) e outros próprios dos Cursos, e podem as Diretrizes da extensão ser também voltadas aos Cursos superiores de Pós- Graduação, tendo em vista o PPI da instituição de ensino superior, cuja organicidade, segundo estudos, pode ser visualizado seu mapa conceitual para a elaboração, tendo como fundamento o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014.

Precisa se ater para a construção e seus fundamentos do Plano Nacional de Educação, o Projeto Pedagógico Institucional-PPI e o Projeto de Desenvolvimento Institucional-PDI E Projeto Pedagógico de Cursos-PPC, na integralização curricular da extensão se atendo ao que é extensão, como segue:

[...] é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, [artístico], científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre instituições de ensino superior e ao outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, Resolução nº 7, 2018) (grifo nosso)

Figura 1: sem título



Fonte: Política de Extensão da PUC/PR.

Aqui especificado a integralização do currículo já emerge um desafio da extensão, o pensar o currículo em sua multidisciplinaridade e multidimensionalidade, pois no Art.4º das Diretrizes de Extensão afirma que todas as atividades de extensão devem no mínimo compor em 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos Cursos de Graduação e serão parte integrante da matriz curricular, aliando ensino, pesquisa e extensão com a que é creditação da extensão. Mas o que se concebe como creditação da extensão?

A creditação da extensão consiste na especificação de créditos nos currículos dos cursos de graduação, no mínimo 10% (dez por cento) da carga horária total do curso, para serem realizadas pelas (os) discentes, como atividades de extensão, denominadas UCEs. A(o) discente terá creditado o conjunto de UCEs (Unidades Curriculares de Extensão) cursadas com referência aos projetos que a originaram no curso, destacando aqui a concepção de curricularização da extensão,

Nesta direção o que estrutura a concepção e prática das Diretrizes de Extensão na Educação Superior, são apresentadas no Art.5º

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz

curricular; III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Portanto, a dialogicidade da universidade com a sociedade, a formação cidadã dos estudantes, a produção de mudanças na universidade e outros setores da sociedade tendo em vista a construção de conhecimento a aplicação/ socialização. Aqui já emerge vários questionamentos de como operacionalizar tal estrutura, exige diálogos, hoje muito silenciados e invisíveis entre ensino-pesquisa-extensão e a gestão institucional em todos os seus âmbitos organizados.

Outra questão deixa claro que são considerados atividades de extensão os processos de intervenção diretamente nas comunidades externas à universidade e vinculadas a formação do estudante, mencionadas na Diretrizes coadunando com as normas institucionais, sendo caracterizadas nos projetos político pedagógicos dos cursos, abrangendo: Programas; Projetos; Cursos e Oficinas; eventos; prestação de serviços; programas institucionais e quando ocorrer os de natureza governamental que atende às políticas municipais, estaduais, distrital, nacional e internacional. Um desafio ainda é o que prevê o Art. 9º, em que na modalidade EAD-Educação à Distância, a extensão das atividades deve ser realizada na modalidade presencial.

Por outro lado, em relação a avaliação, será contínua, com autoavaliação crítica da função acadêmica e na articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do acadêmico, a qualificação docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e outras questões.

I - a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular; II - a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos; III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante. Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão (Brasil, Res nº 7,2018, p3).

Entretanto a avaliação externa será in loco, tanto institucional como de cursos, sob a responsabilidade do INEP- Instituto Anísio Teixeira- Ministério da Educação-MEC, avaliação externa vai impactar com efeitos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.e para credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior, em acordo com o SINAES-Sistema Nacional de Avaliação. Para esta avaliação a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação(2014-2024) será um dos critérios fortes da avaliação de instituir um total de, no mínimo 10% da carga horária total dos cursos de graduação para atividades de extensão, envolvendo 100% dos alunos nessa realidade, em que a extensão se integrará ao currículo como atividades acadêmica.

Os Registros previstos no capítulo III da Diretrizes da extensão(2018) destaca o cumprimento do PNE- Plano Nacional de Educação as instituições de ensino superior que precisam incluir em seu PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional, o que segue:

I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários; II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão; III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas; IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão; V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução; VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão (grifo do autor) (Brasil, Res n.7, 2018)

No capítulo IV em seu Art. 17,18 e 19 da abertura as atividades de extensão realizadas com parceria entre instituições de ensino superior estimulando a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes. Prevê que as instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão. Sendo assim este recorte não contempla a análise da prática da curricularização da extensão das universidades do estado do Paraná, pesquisa em andamento, para reafirmar a ex-

tensão acadêmico efetivado em função da realidade da Política Pública da Extensão, e da análise da curricularização da extensão na prática, nas universidades paranaenses, e sendo assim por fim para encaminhamento dos resultados da Extensão como componente curricular e os resultados ainda pendentes em função das alterações e mudanças curriculares estarem em execução.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília,DF.Inep,2015.il.In:<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>.

BRASIL. Lei 13.005, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior-ICES, Disciplina o termo de parceria e dá outras providencias. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato/2011-2014-/2014/Lei/L13005.htm>>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

BRASIL (2014). Plano Nacional da Educação. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) acesso em 24 de fevereiro de 2018.

CONAES. Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providencias,2010. Disponível em: <[http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_1\\_2010.pdf](http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o_1_2010.pdf)>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária(2012) Disponível em:<<https://www.ufmg.br/proex/renew/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso

em 01 de setembro de 2019.

FORPROEX (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-deExtensao.pdf> .

FORPROEX (2007). Extensão Universitária: organização e sistematização. <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/06-Organizacao-e-Sistematizacao/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf> acesso em 05 de agosto de 2018.

FORPROEX (2006). Indissociabilidade Ensino, pesquisa e Extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Coleção Extensão Universitária. <[https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/04-Indissociabilidade-Ensino-Pesquisa-Extensao/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao](https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/04-Indissociabilidade-Ensino-Pesquisa-Extensao/Indissociabilidade-e-Flexibilizacao.pdf)>. pdf acesso em 05 de agosto de 2018.

FORPROEX (2003). Avaliação Nacional da Extensão Universitária. Coleção Extensão Universitária. Vol III. [https://www.ufmg. Br/proex/renex/documentos/Colecao-ExtensaoUniversitaria/03-Avaliacao-Nacional-da-Extensao/Avaliacao-Extensao.pdf](https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Colecao-ExtensaoUniversitaria/03-Avaliacao-Nacional-da-Extensao/Avaliacao-Extensao.pdf) acesso em 05 de agosto de 2016.

FORPROEX (s/d). Plano Nacional de Extensão Universitária. Coleção Extensão Universitária. Vol I. <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf> acesso em 05 de agosto de 2016.

GADOTTI, M. Extensão Universitária: para quê. Instituto Paulo Freire. [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. "Curricularização" da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. Disponível em <http://>

[www.congressoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20\(VF\).pdf](http://www.congressoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(VF).pdf) Acesso julho 2015.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. Disponível em < <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em 14 dez 2014.

MEC/SASE (2014) Planejando a Próxima Década – conhecendo as 20 metas do PNE. <http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne> acesso em 24 de fevereiro de 2016.

NOGUEIRA, M. D. P. Políticas de extensão universitária brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Resolução CEPE n. 2020.6. Aprova Regulamento da Curricularização da Extensão.

## APUNTES PARA UNA HISTORIA DEL ARTE SENSIBLE A LAS DIFERENCIAS

*Lorena Mouguelar*

Resumen: La intervención busca presentar el Doctorado en Arte y Cultura Visual de la Universidad Nacional de Rosario y, en este marco, plantear algunas problemáticas abordadas en el Seminario en Historia, Sociedad y Cultura Visual donde me desempeñé como docente. En primer lugar, señalo la necesidad de revisar una construcción fundante dentro de la historia del arte como es la figura del artista y sus implicancias y, en segundo término, la conveniencia de reconsiderar los límites que supuso el concepto de obra de arte al momento de construir los objetos de estudio. Sostengo que analizar el peso que tuvieron ciertos conceptos y paradigmas canónicos en la jerarquización de determinados espacios, artistas y obras es una manera de propiciar miradas alternativas frente a las narrativas hegemónicas.

Palabras clave: Programas de Posgrado – Arte – Cultura Visual – Historia – Canon

Mi intención con esta conferencia es compartir con ustedes mi experiencia personal como docente e investigadora en el marco de una propuesta académica de la que formo parte: el Doctorado en Arte y Cultura Visual de la Facultad de Humanidades y Artes, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario, y dirigido por la Dra. María Elena Lucero. Quisiera comentarles brevemente cómo se gestó el proyecto, cuál es su estructura y, finalmente, plantear algunas de las problemáticas que articulan el Seminario en Historia, Sociedad y Cultura Visual donde me desempeñé como docente.

## UN JOVEN PROGRAMA DE POSGRADO

El antecedente inmediato de este programa de formación de posgrado es el Doctorado en Humanidades y Artes, que constaba de un ciclo de formación básico y un recorrido personalizado en función de la mención elegida –Historia, Letras, Ciencias de la Educación, Bellas Artes, Antropología, Filosofía, Música. En la medida que cada una de las áreas de investigación comprendidas por el Doctorado se fue complejizando, surgió la necesidad de generar propuestas de posgrado que fueran más específicas en relación con cada una de las menciones o terminalidades comprendidas por ese primer Doctorado en Humanidades y Artes. De modo que las distintas áreas disciplinares se fueron desprendiendo, en consonancia con los requerimientos de un mundo académico cada vez más interesado en la formación de posgrado. Es decir, el crecimiento de la matrícula también hizo posible ese proceso de cambio.

Entre las nuevas carreras que surgieron, una de las más recientes es el Doctorado en Arte y Cultura Visual que recibió un dictamen favorable en 2020 por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, el organismo que en Argentina regula la formación universitaria de grado y posgrado). En el caso de nuestra casa de estudios, las carreras de grado con las que se vincula directamente son la Licenciatura y el Profesorado en Bellas Artes, la Licenciatura en Gestión Cultural y la recientemente creada, Licenciatura en Diseño de Indumentaria y Textil; más allá de que desde un principio en los seminarios participaron alumnos provenientes de otros países de la región y en la nueva cohorte ingresaron formalmente doctorandos de otras universidades del país y del extranjero.

Uno de los aspectos del Doctorado que resulta particularmente atractivo, y que es formulado ya desde su título, es la propuesta de trascender la esfera canónica de las Bellas Artes, dando lugar a una serie de estudios que en los últimos años ha englobado el término “cultura visual”. Entre los objetivos que orientaron el armado del plan de estudios estuvo la voluntad de incorporar nuevas perspectivas críticas sobre la imagen y las prácticas culturales. En este sentido, el Doctorado en Arte y Cultura Visual ha permitido saldar un área de vacancia en la formación de posgrado de Rosario y la región.

Con respecto a la estructura del Doctorado, la oferta consta de una serie de Seminarios teóricos –dos generales ligados a la formación teórico-metodológica, tres específicos de investigación en Arte y Cultura Visual, y uno electivo–, dos Talleres de Investigación y Producción y la elaboración de una Tesis. Justamente, otro aspecto novedoso del Doctorado en Arte y Cultura Visual es la posibilidad de optar por diversas modalidades para el trabajo final, que incluyen la alternativa de realizar no sólo una tesis completamente teórica, sino también un proyecto artístico o una obra propiamente dicha. En los últimos dos casos, el objetivo es que el doctorando logre potenciar su producción artística, con la construcción de un discurso teórico personal y un análisis crítico sobre su propio hacer.

### **ESTRATEGIAS PARA PENSAR NUESTRA CULTURA VISUAL**

En el caso particular del Seminario en Historia, Sociedad y Cultura Visual, que dicto junto a María Laura Carrascal, nuestra intención es propiciar un acercamiento del alumnado a estas tres variables y sus relaciones, a partir del análisis de distintas líneas

de investigación de posgrado publicadas recientemente en Argentina. La lectura crítica de esos textos y los debates generados en el marco de los encuentros que propone el seminario tienen como objetivo impulsar nuevos proyectos de investigación sobre historia del arte o de la cultura visual, así como la indagación teórica tendiente a complejizar la propia producción artística. En suma, brindar elementos que ayuden a problematizar las dimensiones históricas y sociales que posibilitan y, a un mismo tiempo, condicionan la producción, distribución y consumo de imágenes en las sociedades modernas y contemporáneas.

Para eso partimos de una selección de textos que en los últimos años han puesto en cuestión los límites de la historia del arte como disciplina y sus construcciones canónicas. Muchos comparten ciertos aspectos metodológicos que buscamos destacar, en la medida que constituyen herramientas útiles para construir y abordar nuevos objetos de estudio. Las perspectivas de análisis generadas por la nueva historia social del arte, por la sociología del arte y la cultura, por la crítica feminista, aparecen puestas en juego en estudios pioneros de la renovación historiográfica en la Argentina –que comenzó con la vuelta a la democracia– y entre los que se destacan dos publicaciones que fueron resultados de tesis doctorales: *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX* de Laura Malosetti Costa (2001 / reeditado en 2021) o *Vanguardia, internacionalismo y política. Arte argentino en los años sesenta* de Andrea Giunta (2001 / reeditado en 2004 y 2008). Desde finales de los noventa, la publicación de artículos y libros que propusieron nuevos abordajes para problemas ya visitados o que abrieron nuevos ámbitos de indagación se multiplicaron gracias al trabajo desplegado en distintas Universidades Nacionales, en sus institutos y centros

de investigación, y al enorme apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, todas instituciones que en la actualidad atraviesan una crisis de financiamiento muy preocupante.

Dentro del panorama amplio y en permanente crecimiento que desde las últimas décadas se ha desplegado a partir del cruce productivo entre la historia del arte y la cultura visual, me gustaría hoy detenerme en dos cuestiones que emergen en diferentes publicaciones, que a partir de casos concretos abordamos junto a María Laura en el Seminario y que fueron de gran utilidad en nuestros propios trabajos de investigación. En primer lugar, la necesidad de revisar una construcción fundante dentro de la historia del arte como es la figura del artista y sus implicancias y, en segundo término, la conveniencia de reconsiderar los límites que supuso el concepto de obra de arte al momento de construir los objetos de estudio.

### **REVISAR EL MITO DEL ARTISTA**

La figura del artista, protagonista y destinatario del gran relato construido por Giorgio Vasari en el Renacimiento, es un mito de larga data que en cierta medida continúa signando propuestas historiográficas o curatoriales contemporáneas. Georges Didi-Huberman (2010: 91) plantea que con Vasari la historia del arte había nacido inventando una nueva “élite, una nobleza no de la sangre, sino de la virtù”, una elite conformada obviamente por artistas. La construcción vasariana tuvo una serie de implicancias, como el carácter teleológico del relato o la escisión entre artes mayores y menores, que impulsaron y al mismo tiempo condicionaron el desarrollo disciplinar. En este sentido, Didi-Huberman propone volver a pararnos “frente a la imagen”, olvidando todo lo que sabemos de ella e intentando captar lo que no hemos

podido clasificar a partir de nuestro saber disciplinar. Intentar una “historia de las imágenes (...) más allá del marco estricto de la historia del arte heredada de Vasari” (Didi-Huberman, 2010: 251).

Una de las limitaciones que supuso la historia canónica del arte fue justamente la selección de un conjunto de nombres, cuyas biografías y obras se ajustaban a las categorías forjadas por la propia disciplina. Según ha señalado Linda Nochlin (1971), los protagonistas destacados de esa narración fueron necesariamente varones, en la medida que las condiciones institucionales y educativas en sociedades patriarcales resultaban tan determinantes como diferenciales en función del género. Ahora bien, si en los primeros relatos como las *Vidas...* de Vasari, algunas pocas mujeres artistas fueron incluidas por su supuesta pertenencia a la aristocracia y su contribución desde ese lugar al estatus social del artista en proceso de transformación durante el Alto Renacimiento, con posterioridad la participación constante de las mujeres en el mundo del arte fue progresivamente borrada. Con la institucionalización de la historia moderna del arte en el siglo XX, el efecto de ocultación que operaba sobre los artesanos anónimos alcanzó a las artistas mujeres. Al respecto, Griselda Pollock (2015: 63) señala que el tratamiento negativo que reciben las artistas al ser “ignoradas, omitidas o, cuando se las menciona, menospreciadas” tiene un sentido estructural en el discurso de la disciplina, por lo que “la tarea inicial de la historia feminista del arte es (...) una crítica a la historia del arte en sí”.

Desde esta perspectiva, investigaciones y proyectos curatoriales han procurado en las últimas décadas no sólo propiciar un efecto aditivo, a partir de la recuperación de figuras olvidadas, sino también la revisión crítica de los parámetros que generaban tales exclusiones. Este último camino propone evitar generaliza-

ciones y en su lugar, recuperar historias particulares y conectarlas con las “formaciones ideológicas y sociales” que dieron forma a “intervenciones en la práctica artística” específicas y muchas veces, discontinuas (Pollock, 2015: 94). La historia feminista del arte dio lugar en Latinoamérica a numerosos aportes, entre los que quisiera destacar sólo tres: Ana Paula Cavalcanti Simioni (2019) *Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras*; Gloria Cortés Aliaga (2013) *Modernas. Historias de mujeres en el arte chileno 1900-1950* y Georgina Gluzman (2016) *Trazos invisibles. Mujeres artistas en Buenos Aires (1890-1923)*. Todas ellas han buscado puntualizar acciones concretas e historias particulares, para plantear de qué manera cuestiones de género y de clase condicionaron la relación de las mujeres con el arte en distintos espacios de nuestro continente, durante las primeras décadas del siglo XX.

Resulta interesante pensar cómo las teorías feministas permiten también abordar otras historias, historias de figuras que no se ajustaron a la idea del genio creador ni al modelo canónico de artista varón, blanco, heterosexual y de clase media. En cada momento y lugar, determinadas condiciones institucionales y sociales de formación, circulación, producción y consumo artístico, favorecieron o limitaron el desarrollo de sujetos concretos, cuyas historias es preciso analizar en el marco de los colectivos que integraron –vinculados por cuestiones de género, de raza, de origen étnico o de clase– para evitar plantear el éxito o el fracaso como fenómeno individual y pensar en su lugar, las relaciones de poder que lo propiciaron.

## HISTORIAS DE LAS IMÁGENES

Abordar la genealogía del término obra de arte nos obliga a volver otra vez al Renacimiento. En esa época, junto a la paulatina separación entre las Bellas Artes y la artesanía, surgen una serie de conceptos distintivos de las obras de ciertos pintores florentinos del Quattrocento, señalados por Cristoforo Landino, tales como relieve, composición, perspectiva, diseño, soltura, imitación, entre otros. Michael Baxandall (2016: 150) nos acerca al sentido que tenía entonces este último término, “imitación”, con el que se hacía referencia a la capacidad de imitar la naturaleza. Se decía que un buen pintor –Masaccio por ejemplo, un artista señalado en todas las historias del período desde Vasari como el iniciador de la buena manera moderna– era aquel que podía apartarse de las tradiciones representativas (en este caso, la alto gótica) para crear una imagen que se ajustara lo más posible a la realidad. Por supuesto, sabemos que era una mirada selectiva hacia la naturaleza. Sin embargo, la búsqueda de naturalismo –también subrayada por Erwin Panofsky (2014) como una de las características fundantes del arte del Renacimiento– había alcanzado un nivel considerable ya en el Trecento, significativamente en objetos que no eran considerados artísticos: los *voti*. Estos objetos devocionales que no se conservaron en ningún museo, recuperados del olvido por el historiador del arte y la cultura Aby Warburg (2005) en su análisis sobre los retratos a tamaño natural en un fresco de Doménico Ghirlandaio, precedieron a las grandes pinturas y esculturas del Renacimiento en su carácter mimético. Georges Didi-Huberman (2010) señala que estas imágenes en cera confeccionadas por los *fallimagini* (hacedores de imágenes) que atiborraban las iglesias florentinas –en especial, la iglesia Santissima Annunziata–, objetos de una devoción religiosa

medieval, poco a poco fueron desapareciendo y se pregunta por qué nunca entraron en la gran historia del arte. Podría pensarse que se debió a que eran resultado de un hacer artesanal, que no implicaba las nociones humanistas de *invenzione* o *maniera*. No obstante, Didi-Huberman considera que esta ausencia se debe al padre de la historia del arte. Vasari crea una fábula según la cual Verrocchio hacia 1450 habría sido uno de los primeros en utilizar esta técnica de modelado en cera, ayudado por un artesano famoso, “hasta alcanzar la excelencia en el realismo de sus imágenes” (Didi-Huberman, 2010: 287). De esta manera, borra el rol del artesanado y convierte a la semejanza en un proyecto exclusivo de los artistas. Refuerza la separación con las Bellas Artes, artes “mayores” o “liberales”, echando al artesanado de los *fallimagini* fuera del esquema de su historia del arte y poniendo en marcha una de las tantas estrategias gestadas en el Renacimiento para deslindar las Artes (con mayúscula) de las artesanías.

El mencionado Aby Warburg, si bien no formula de manera explícita una metodología, a través de sus trabajos propone la correlación entre fuentes textuales y creaciones figurativas de diverso tipo. Como señala José Emilio Burucúa (2003: 29) –a partir de la conocida biografía intelectual de Ernst Gombrich– “su tarea apuntaba a acumular imágenes realizadas sobre todos los soportes concebibles y destinadas a todas las funciones imaginables, hasta cumplir el propósito de construir un espectro continuo, irisado y exhaustivo de representaciones en el cual se reprodujese la trama secular de la memoria en Occidente”. Ese proyecto inconcluso, quizás infinito por sus mismas características, sentó sin embargo las bases para una historia de las imágenes gestada en el marco del instituto con su nombre e impulsó el desarrollo de figuras de la talla de Fritz Saxl, Erwin Panofsky o Carlo Ginzburg,

por citar sólo algunos. En efecto, la voluntad de Aby Warburg era saltar las fronteras de la historia del arte hasta desembocar en una “ciencia de la cultura”, un interés constante como bien ha señalado Cássio Fernandes (2016: 177) “por comprender las imágenes como símbolos de circulaciones, de migraciones de hombres y de ideas”.

Este acercamiento al mundo de las imágenes sin jerarquías preestablecidas ha propiciado diversas derivas entre las que quisiera destacar los estudios sobre la imagen impresa y su especificidad como artefacto cultural que dieron lugar en la Argentina a dos compilaciones dirigidas por Laura Malosetti Costa y Marcela Gené en 2009 y 2013. Los estudios sobre la multiplicación de las imágenes en la vida cotidiana, desde finales del siglo XIX y hasta la Segunda Guerra Mundial, a través de revistas, periódicos u otros soportes ligados al desarrollo de lo impreso, han trazado una especie de prehistoria de la omnipresencia de la imagen digital que atraviesa a las sociedades contemporáneas. La base metodológica de estos trabajos se nutre de un campo de reflexión denominado Estudios Visuales o de Cultura visual. Uno de sus primeros representantes en los Estados Unidos, W.J.T. Mitchell plantea en su libro *Picture Theory: the pictorial turn* (1974) la posibilidad de trazar una historia de las representaciones visuales como un modo de producción de significados paralelo –y no meramente subsidiario– a la palabra escrita (Malosetti Costa y Gené, 2009). Este autor aboga por transformar la historia del arte en una historia de las imágenes y enfatizar el lado social de lo visual, así como los procesos cotidianos ligados a la mirada.

Siguiendo estas perspectivas aparecen las investigaciones de Julia Ariza, una de las autoras congregadas en las compilaciones antes citadas. En su tesis doctoral defendida en la UBA en 2017,

“Imagen impresa e historia de las mujeres. Representaciones femeninas en la prensa periódica ilustrada de Buenos Aires a comienzos del siglo XX (1910-1930)”, Ariza orienta su análisis hacia las variadas formas en que fue pensado y representado lo femenino a través de publicidades, caricaturas, historietas, ilustraciones, fotografías, reproducciones de pinturas al óleo, figurines, en suma, un variado arco de imágenes en cruce con la palabra escrita. Entre los distintos fenómenos que afectaron la idea de mujer en un espacio atravesado por la vida moderna, la autora analiza la dinámica de la moda, la incidencia del cine, las nuevas prácticas de consumo, la militancia sufragista o el ingreso de la mujer al mundo laboral y a partir del estudio de las imágenes logra “hacer visibles las ambigüedades y las paradojas que atravesaron la noción de feminidad en ese período” (Ariza, 2017: 410).

Ya en 2003, al trazar un estado de la cuestión con respecto a los estudios visuales, Anna María Guasch señaló como una de sus características la “ampliación de los objetos de estudio válidos” que implica el proyecto de los Estudios Visuales. En este sentido, nos encontramos con estudios que incorporan todos los tipos de imágenes que “el ser humano produce y consume como parte de la dimensión cultural de sus vidas” (Guasch, 2003: 14). Por lo tanto, comprenden no sólo las bellas artes, sino el diseño, el cine, la fotografía, la publicidad, el video, la televisión, internet. Este reconocimiento de la heterogeneidad de las imágenes, de las diferentes circunstancias de su producción y de la variedad de funciones culturales y sociales a las que sirven, tal como puntualiza Keith Moxey (2000) en su conocido ensayo “Nostalgia de lo real. La problemática relación de la historia del arte con los estudios visuales”, necesariamente requiere un enfoque interdisciplina-

rio, que tome elementos de diferentes tradiciones interpretativas como la historia del arte, los estudios del cine y de los medios de comunicación, los estudios sobre la cultura popular, la sociología del arte, la teoría poscolonial o de la antropología.

Si hay un aspecto compartido por estas nuevas perspectivas, tal como subraya Nicholas Mirzoeff (2003), es el interés por estudiar los acontecimientos visuales desde el punto de vista del consumidor, teniendo en cuenta las propiedades inherentes a los artefactos visuales. Ahora, mientras el mismo Mirzoeff aborda la imagen como representación cultural, centrándose en su potencial ideológico, en sus funciones políticas y sociales; otra vertiente de los estudios visuales parte del presupuesto de que la imagen es una presentación, una existencia en cierta medida autónoma cuyo poder opera sobre el espectador (Moxey, 2015). Las peculiaridades de las propuestas englobadas en los estudios visuales y sus derivas, en las que no me detendré, fueron desplegadas por Keith Moxey en su libro *El tiempo de lo visual: La imagen en la historia* (2015).

Estas perspectivas de análisis están dando lugar en los últimos años a diversas líneas de investigación en Latinoamérica, cuyos resultados parciales podemos encontrar en revistas o volúmenes colectivos editados por Institutos o Centros de Investigación dedicados a estudiar el arte y la cultura visual, entre los que sólo mencionaré a modo de ejemplos el libro *Culturas visuales desde América Latina* coordinado por Deborah Dorotinsky Alperstein y Rían Lozano, publicado en 2022 por la Universidad Nacional Autónoma de México y Dossier para la revista *Caiana*, “Nuevas geografías para el arte moderno: desviaciones y alternativas frente al canon”, que coordiné junto a María Laura Carrascal y se publicó en enero de 2025.

## CODA

Conocer el estado de situación de los estudios sobre un tema es el primer paso para generar un aporte en la materia y con ese presupuesto, uno de los desafíos de la formación de posgrado es dar lugar a los debates que atraviesan en la actualidad el mundo académico y fomentar la construcción de un pensamiento crítico situado en nuestro propio presente y lugar de enunciación.

Analizar el peso que tuvieron ciertos conceptos y paradigmas canónicos en la jerarquización de determinados espacios, artistas y obras es una manera de propiciar miradas alternativas frente a las narrativas hegemónicas. Tal como sugirió Nelly Richard en una conferencia dictada recientemente en Rosario, continúa siendo necesario gestar un “saber de la precariedad”, en términos de Franco Rella, que apele “a la capacidad sensible de revalorizar lo desvalorizado por el régimen abstracto de indiferenciación de las diferencias” (Richard, 2025).

## REFERENCIAS

Ariza, J. (2017). Imagen impresa e historia de las mujeres. Representaciones femeninas en la prensa periódica ilustrada de Buenos Aires a comienzos del siglo XX (1910-1930) [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras / UBA] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9994>

Baxandall, M. (2016). Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento: arte y experiencia en el Quattrocento. Ampersand.

Burucúa, J.E. (2003). Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg. Fondo de Cultura Económica.

Cavalcanti Simioni, A.P. (2019). Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras (1era. reimpresión). Universidade de São Paulo.

Cortés Aliaga, G. (2013). Modernas. Historias de mujeres en el arte chileno 1900-1950. Origo.

Didi-Huberman, G. (2010). Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.

Dorotinsky Alperstein, D. y Lozano, R. (coord.) (2022). Culturas visuales desde América Latina. Instituto de Investigaciones Estéticas / Universidad Nacional Autónoma de México.

Fernandes, C. (2016) De Arsenal a Laboratório (1927), de Aby Warburg: Apresentação e tradução. Figura: Studies on the Classical Tradition, 4, 163-196.

Giunta, A. (2008). Vanguardia, internacionalismo y política: Arte argentino en los años sesenta. (3ra. ed.). Siglo XXI.

Gluzman, G. (2016). Trazos invisibles. Mujeres artistas en Buenos Aires (1890-1923). Biblos.

Guasch, A.M. (2003). Los estudios visuales. Un estado de la cuestión. Estudios Visuales, 1, 8-16.

Malosetti Costa, L. (2021). Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX. (2da. ed.). Fondo de Cultura Económica.

Malosetti Costa, L. y Gené, M. (comp.) (2009). Impresiones porteñas: imagen y palabra en la historia cultural de Buenos Aires. Edhasa.

Malosetti Costa, L. y Gené, M. (comp.) (2013). Atrapados por la imagen: arte y política en la cultura impresa argentina. Edhasa.

Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Paidós.

Mouguelar, L. y Carrascal, M.L. (2025). Introducción al dossier: Nuevas geografías para el arte moderno: desviaciones y alternativas frente al canon. Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual, 25, 20-25. URL: <https://caiana.caiana.com.ar/>.

Moxley, K. (2003). Nostalgia de lo real. La problemática relación de la historia del arte con los estudios visuales. *Estudios Visuales*, 1, 41-59.

Moxley, K. (2015). El tiempo de lo visual: La imagen en la historia. Sans Soleil.

Nochlin, L. (1971). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? En Reilly, Maura (ed.) (2015). *Mujeres artistas: ensayos de Linda Nochlin* (pp. 49-79). Alianza.

Panofsky, E. (2014). *Renacimiento y Renacimientos en el arte occidental*. Alianza.

Pollock, G. (2015). *Visión y diferencia: feminismo, feminidad e historias del arte*. Fiordo.

Richard, N. (2025, 12 de junio). Saberes de la precariedad y memoria crítica (conferencia). Rosario, Argentina. <https://fhumyar.unr.edu.ar/entrega-de-doctorado-honoris-causa-a-la-ensayista-y-academica-nelly-richard/>

Warburg, A. (2005). *El renacimiento del paganismo. Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*. Alianza.

## CAPÍTULO 13

### **PRÁXIS DOCENTE NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ARTE: A BUSCA DE CAMINHOS QUE NOS LEVEM À QUALIDADE DA EXPRESSÃO, COMPREENSÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA**

*Daiane Solange Stoeberl da Cunha*<sup>1</sup>

*Felipe Rodrigo Caldas*<sup>2</sup>

*Suzamara Weber*<sup>3</sup>

Resumo: O presente texto versa acerca de reflexões sobre a formação docente da licenciatura em Arte na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). A perspectiva envolve múltiplos desafios e possibilidades, especialmente em um cenário educacional impactado pela pandemia. A proposta curricular valoriza a abordagem interdisciplinar e a constante reinvenção, compreendendo o currículo como processo dinâmico e sensível às transformações sociais e culturais. O estágio supervisionado destaca-se como espaço de experimentação, onde teoria e prática se encontram, promovendo experiências significativas na construção da identidade docente.

1 Docente da Licenciatura em Arte e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Pesquisadora na área de Arte e Ensino de Arte com pesquisas, publicações e orientações de pesquisas sobre as temáticas: Artes Integradas; Formação de professores de Arte; Metodologias de Ensino; Educação Musical. E-mail: daianes@unicentro.br.

2 Docente colaborador da Licenciatura em Arte na Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro e atuante na Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR na área de Arte. Com pesquisas na área de Arte e Ensino de Arte. E-mail: fcaldas@unicentro.br.

3 Docente colaboradora da Licenciatura em Arte na Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro e atuante na Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR na área de Arte. Com pesquisas na área de Arte e Ensino de Arte, Políticas Públicas e Currículo. E-mail: suzamaraweber@unicentro.br.

## INTRODUÇÃO

Neste texto abordamos os desafios enfrentados pela formação docente em Arte diante das demandas atuais com enfoque nas experiências sob a abordagem interdisciplinar realizada pela Licenciatura em Arte na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. As transformações ocorridas mundialmente na última década causaram mudanças no perfil dos acadêmicos que adentram à universidade, e por consequência, suscitam dos docentes as mudanças de posturas didáticas e de currículos acadêmicos. Os atuais alunos em formação universitária, vivenciaram fatos que marcaram suas trajetórias estudantis e suas vidas de forma muito intensa e que hoje refletem em suas formas de aprender, de se relacionar e de viver sua formação acadêmica.

As consequências culturais, sociais e econômicas das experiências na pandemia causada pelo COVID-19, assim como o crescente uso das redes sociais, da internet, a proximidade com as novas tecnologias da informação e comunicação, assim como a presença mais constantes das artes multimídias do dia a dia e mais recentemente, a relação com o conhecimento mediada pelas inteligências artificiais.

E o que isso tudo impacta na formação de professores de Arte? Diante desta questão, os autores deste texto, professores de disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Arte da Unicentro decidiram refletir, repensar, rever, reouvir e reescrever.

Um dos aspectos a serem contemplados nas reflexões sobre formação docente em Arte e também nas discussões e reformulações curriculares, conforme afirmou Cunha (2020) a busca por um ponto de equilíbrio consistente entre o ensino técnico especializado em apenas uma ou outra linguagem artística, nas diversas modalidades artísticas e o desenvolvimento de práticas criativas que promovam a integração dessas mesmas artes configura, possivelmente, o desafio mais intrincado a ser superado no contexto educacional das artes. Essa dificuldade emerge, em grande parte, das visões polarizadas que permeiam tanto a atuação dos profissionais da área quanto às estruturas das formações universitárias. Observa-se, frequentemente, uma inclinação ora para um modelo de ensino excessivamente tecnicista, com foco desmedido em habilidades específicas e fragmentadas, ora para abordagens pedagógicas consideradas extremamente libertárias e desvinculadas de uma estrutura mais definida, muitas vezes categorizadas como meras "práticas expressivas".

Contudo, apesar dessa tensão aparente, a possibilidade de alcançar um ponto de convergência e harmonia entre essas duas perspectivas não se mostra distante. Essa conciliação promissora pode ser concretizada no horizonte da oferta de uma diversidade de cursos de formação artística, cada um deles cuidadosamente concebido para atender ao perfil específico desejado para os distintos campos de atuação profissional. Dessa forma, seria viável contemplar tanto a formação especializada, voltada para o aprofundamento em uma linguagem artística particular e o domínio técnico aprimorado, quanto aquela formação mais abrangente e interdisciplinar, especialmente direcionada às demandas e às necessidades da educação básica. Ao segmentar a oferta formativa, torna-se possível nutrir tanto as habilidades técnicas necessárias

para a prática artística em sua especificidade quanto às competências pedagógicas e a sensibilidade para a integração das artes no contexto educacional mais amplo.

Este equilíbrio também foi observado nas entrevistas quanto a necessidade de reformulação curricular dos cursos de formação de professores de Arte para a Educação Básica, a fim de que se apreendam os conhecimentos básicos de cada uma das artes, paralelamente à uma aprendizagem da inteireza da Arte, de seus processos criativos integradores das linguagens, apontando a importância da especificidade na capacitação de um professor, para que haja a verdadeira interdisciplinaridade (Cunha, 2020, p. 202).

Neste contexto de abordagem, tanto a Arte quanto a Educação perpassa pelo viés da e formação integral, que adota caminhos em à qualidade da expressão, compreensão e criação artística, os docentes precisam estar abertos a explorar novas metodologias e estratégias de ensino. Isso inclui promover atividades que estimulem a experimentação, o pensamento crítico e a reflexão sobre o papel da arte na sociedade. Dessa forma, os estudantes não apenas aprendem técnicas, mas também desenvolvem uma sensibilidade maior para interpretar e criar obras que tenham impacto e relevância.

A formação interdisciplinar em arte, apoiada por uma prática docente consciente e inovadora, pode contribuir para formar professores-artistas-pesquisadores mais sensíveis às questões do mundo. Essa abordagem valoriza a diversidade de olhares e experiências, enriquecendo o processo de aprendizagem e ele-

vando a qualidade da expressão artística. Entretanto, os desafios atuais para se efetivar a educação (do) sensível são inúmeros e crescentes. Destacamos o desafio da transformação do perfil dos acadêmicos diante das trajetórias vividas pela humanidade na última década.

## **O PERFIL ATUAL DOS ACADÊMICOS DE ARTE DA UNICENTRO**

A pandemia de COVID-19 provocou impactos sem precedentes na história recente, afetando de forma inédita a vida humana em seus diversos aspectos. Com isso, houve a necessidade de reorganização prioritariamente dos serviços de saúde, e após, das demais atividades da vida cotidiana.

Na área educacional, devido ao distanciamento social, escolas e universidades precisaram desenvolver estratégias que garantissem a oferta das atividades educacionais que, sem um planejamento prévio foi inevitável a adaptação do formato de ensino, do presencial para o formato remoto, o que repercutiu em impactos negativos para a aprendizagem escolar em todas as etapas da educação. Consta em relatório do CNE do ano de 2021 que o fechamento dos espaços escolares para a presença física de estudantes, a improvisação da oferta remota das atividades educacionais com ou sem suporte de tecnologias de informação e comunicação, assumida por docentes de todo país buscou garantir níveis possíveis de aprendizagem para estudantes (Brasil, 2021).

Contudo, sabemos que a garantia das aprendizagens por si só já estava comprometida por todas as questões relacionadas ao contexto pandêmico e, conseqüentemente também acarretou

mudanças na vida acadêmica. Os/as estudantes que ingressaram na UNICENTRO em 2020 permaneceram apenas duas semanas presencialmente, e após isso, foi necessário o isolamento social para garantir a prevenção das infecções que se expandia rapidamente.

Todas essas mudanças forjaram a (re)construção e (re)significação do espaço acadêmico tanto para docentes como para estudantes e, em meio às dificuldades de adaptação, do ensino presencial para o remoto, exigiu-se que docentes buscassem aprimorar seus conhecimentos acerca das ferramentas tecnológicas possíveis para lecionar, e estudantes enfrentaram situações e dificuldades de adaptação com ensino remoto, além das desigualdades de acesso à internet e demais recursos digitais para dar seguimento aos estudos, o que incidiu em evasões ou trancamento de matrículas interrompendo suas trajetórias acadêmicas. Diante dessas situações não propícias para manter a qualidade do seu engajamento e aprendizagem, estudantes em todo o mundo ficaram mais vulneráveis a transtornos relacionados principalmente à ansiedade e depressão conforme indica pesquisa de Fagundes et al. (2022). Soma-se a tudo isso, as incontáveis perdas nos contextos familiares, na vida econômica cultural e social, e o desgaste emocional que contribuiu para desestruturar seus projetos de vida.

Com a volta à modalidade de ensino presencial na UNICENTRO, era sabido que a volta nunca seria a mesma, que as rotinas seriam afetadas profundamente e que novas demandas fariam parte do ambiente universitário. No curso de licenciatura em Arte, foi necessário ouvir e acolher o alunado diante das situações de saúde física e mental fragilizadas pós pandemia, uma prática que anterior a pandemia centrava-se mais na coordena-

ção do curso, agora passou a ser incorporada por toda equipe de docentes e, que permanece até o presente momento porque muitos estudantes sofrem as sequelas da pandemia ao relatar sintomas que ainda manifestam-se em seus corpos, como falta de concentração, fadiga, falta de memória entre outros sintomas que prejudicam a aprendizagem.

O aumento nos quadros de ansiedade, desmotivação e insegurança em relação ao futuro, são sentimentos predominantes nas queixas estudantis e que acabam refletindo no trabalho das disciplinas do curso de Arte, nas criações e produções artísticas e na forma com que os/as estudantes se colocam no mundo. Por outro lado, é perceptível que existe uma busca intensa por pertencimento, por expressão, por sentido, o que potencializa a abordagem das questões internas, coletivas, existenciais, identitárias, sociais e ambientais nos projetos acadêmicos dos/as estudantes.

Percebemos o quanto toda equipe de docentes tem se dedicado a ação da escuta e acolhida de estudantes durante todos os momentos da graduação, e tão logo, os/as licenciandos/as são encaminhados/as para instâncias da universidade responsáveis pelo acompanhamento psicológico. Verifica-se que essa imersão aos aspectos mais sensíveis de si para com o/a outro/a como quase única possibilidade para criar e reinventar ambientes para o engajamento da aprendizagem do ser professor/a de Arte.

Percebemos que o perfil e as vivências de jovens e adolescentes que chegam, até o presente momento, para cursar licenciatura em Arte na UNICENTRO tem outras relações com uso das redes sociais, da internet e maior proximidade com novas tecnologias de informação e comunicação, e de modo semelhante, observa-se a intensificação das Artes multimídias nas experiências cotidianas e, recentemente a interação com o conhecimento passa a

ser mediada por sistemas de inteligência artificial. Um número significativo de estudantes chega à universidade com lacunas formativas, em especial no que diz respeito às experiências de convívio coletivo, à autonomia nos estudos e amadurecimento de processos criativos, e que embora a vivência por longo período remotamente, acrescida de isolamento social, resultou numa geração que, embora conectada digitalmente, muitas vezes apresenta dificuldades na comunicação interpessoal, na escuta e no trabalho em grupo.

Diante dos desafios postos, foi necessário, e ainda é, que o corpo docente do curso de licenciatura em Arte da UNICENTRO revise, reflita e repense suas metodologias e formas de trabalho tornando-as mais adequadas e possíveis a essa nova realidade. Uma realidade que exige docentes comprometidos com as formas de cuidado, com atenção às subjetividades e às transformações contemporâneas.

## **O CURRÍCULO EM CONSTANTE MOVIMENTO**

Conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso de Arte da Unicentro (Unicentro, 2025) busca atualização contínua conforme demandas, legislação e princípios contemporâneos de ensino. Reformulações curriculares refletem autoavaliação docente para superar modelos modernos e atender transformações estéticas da arte, com abordagem abrangente. Segundo Cunha (2020), a criação do curso atendeu pedido do NRE para formar professores com conhecimento artístico sequencial e integrado, unindo vivência, expressão e compreensão das artes contemporâneas.

Em 22 anos, o curso passou por várias reformulações, sempre entorno de uma abordagem abrangente da Arte como área de conhecimento, orientando o planejamento do ensino, das práticas pedagógicas e da pesquisa para contemplar a totalidade das manifestações artísticas.

Entre 2003-2013, focava em linguagens artísticas (música, dança, teatro, visuais) com disciplinas específicas e pedagógicas integradoras, a formação almejava proporcionar um conhecimento artístico progressivo e bem estruturado, integrando a experiência prática, a expressão individual e a compreensão teórica das diversas manifestações artísticas. O objetivo era convergir diferentes linguagens artísticas em processos criativos e nas poéticas da arte contemporânea.

Desde 2014, o currículo integrou as artes, passando por uma mudança significativa em seus conceitos e estrutura, incorporando as artes integradas nas disciplinas de História, Percepção, Semiótica e em todas as outras que abordavam a Arte através das poéticas artísticas, deixando de oferecer disciplinas focadas em uma única linguagem. Mas a falta de base, na formação dos alunos obtida na Educação Básica, levou ao retorno dos fundamentos das linguagens.

Em 2020, o currículo buscou equilibrar especificidade e visão ampla da área de Arte, inserindo as disciplinas de fundamentos específicos para evoluir ao pensamento interdisciplinar. Essa abordagem visava proporcionar uma visão disciplinar inicial para evoluir para um pensamento interdisciplinar e transdisciplinar, que integrasse as linguagens em disciplinas que privilegiassem uma reflexão mais abrangente, transcendente e híbrida.

Em 2022, nova análise apontou necessidade de reformulação para formação interdisciplinar, partindo de fundamentos específicos de música, do teatro, da dança, e das artes visuais para disciplinas que integrassem as linguagens em processos criativos integrados, característicos da arte contemporânea,

A abordagem que se busca é a transdisciplinar, como uma superação ao conceito de

disciplina, o conceito de interdisciplinaridade não é adotado na nomenclatura do curso e nem nas disciplinas em função da busca de atingir a transdisciplinaridade. Na UNICENTRO, a missão reside nas poéticas de criação integrada nas artes, de maneira que a ênfase está na formação docente voltada para uma perspectiva global da Arte enquanto área, transcendendo as especificidades.

Enquanto no ensino conteudista e estritamente racional a Arte se resumiria à datas, nomes, fatos, movimentos e períodos, as abordagens pedagógicas que temos buscado adotar na formação vivida na Unicentro, contempla a educação (do) sensível, que juntamente com as práticas pedagógicas interdisciplinares implica-se em uma articulação profunda entre conteúdos, disciplinas e muito diálogo docente, de modo que os alunos possam vivenciar a arte em sua totalidade, compreendendo as relações e as potencialidades expressivas de cada linguagem em diálogo com as demais.

### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA**

Falar sobre a formação docente em Arte é também reconhecer os atravessamentos que constituem os sujeitos em processo de formação. Nesse contexto, o estágio supervisionado não deve

ser entendido como uma etapa final ou um requisito meramente burocrático. Ao contrário, trata-se de um percurso contínuo de experimentação, escuta e invenção.

No curso de Licenciatura em Arte da UNICENTRO, o estágio é compreendido como um campo de produção de conhecimentos e de subjetividades, espaço de tensionamento das práticas pedagógicas e de construção de sentidos. A proposta formativa parte da noção de que tornar-se professor/a exige o envolvimento com os territórios escolares e com os sujeitos que os compõem. Desde o início da graduação, o estágio se desenvolve em quatro etapas, totalizando 400 horas. Essa vivência é atravessada por uma perspectiva que articula prática, pesquisa e sensibilidade.

Longe de ser um espaço destinado à aplicação técnica de saberes, o estágio se configura como território de elaboração de sentidos, no qual o/a licenciando/a se depara com a escola pública não como um ambiente neutro, mas como espaço marcado por disputas, desigualdades e possibilidades (Caldas e Honorato, 2025).

É nesse contexto que os/as estudantes constroem compreensões sobre o que significa ser docente, não apenas a partir da observação, mas também da ação, do erro, do diálogo e dos afetos. Freisleben e Dalla Valle (2022) analisam o estágio como espaço de experimentação poética e de produção de subjetividades. Os autores apresentam experiências em que os/as licenciandos/as elaboraram práticas pedagógicas com base em seus próprios processos artísticos, compreendendo o estágio como “território potente para a investigação de si e do outro” (p. 7). Eles também afirmam que “os processos pedagógicos vivenciados no estágio não se limitam à aplicação do que se aprende, mas são atravessados pela invenção, pela fabulação e pelo gesto de escutar o outro”

(p. 6).

A estrutura de estágio proposta pelo curso busca entrelaçar universidade e escola, compreendendo esses espaços não como instâncias isoladas, mas como territórios que se atravessam e se constituem mutuamente. Em vez de delimitar fronteiras rígidas entre teoria e prática, a proposta formativa promove aproximações que permitem ao/a licenciando/a transitar entre os saberes acadêmicos e as vivências escolares, produzindo sentidos que emergem no encontro com o cotidiano da docência. Tal concepção reconhece que é na articulação entre esses mundos que se forjam compreensões mais sensíveis, situadas e implicadas sobre o ser professor/a.

Ensinar, nesse horizonte, configura-se como prática situada, relacional e aberta ao imprevisto. O planejamento pedagógico, embora necessário, é continuamente atravessado pela escuta, pelo imprevisto e pelas emergências do cotidiano escolar. A teoria, por sua vez, deixa de ocupar um lugar de superioridade, sendo mobilizada de forma viva, incorporada aos gestos, palavras e silêncios que compõem a complexidade da prática docente. Tal abordagem se aproxima da compreensão de arte/educação contemporânea como um campo de práticas em ensino e aprendizagem que ainda estão em processo, marcadas por experimentação, investigação e suspensão, sem fixações definitivas (Dias, 2011).

### **DESAFIOS RECENTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A prática pedagógica no contexto da formação docente em Arte tem sido atravessada por transformações significativas, provocadas por uma crise sanitária global, por retrocessos políticos e por reconfigurações nos modos de ensinar e aprender. A pandemia

de COVID-19 interrompeu o convívio escolar tal como se conhecia, desafiando professores/as e licenciandos/as a reinventarem formas de presença, escuta e criação. Estágios, oficinas e projetos formativos passaram a ocorrer em formatos híbridos e improvisados, marcados pela precariedade no acesso às tecnologias e pelo distanciamento entre os sujeitos.

Freisleben e Dalla Valle (2022) observam o esforço dos/as licenciandos/as em produzir experiências pedagógicas que mobilizassem o sensível e o coletivo, mesmo diante das limitações do isolamento. A presença do/a professor/a em formação se manifestou por meio de mediações poéticas, como diários visuais, vídeos caseiros e práticas de escuta virtual, que buscavam preservar vínculos com os/as estudantes e com os espaços escolares. Tal suspensão não era apenas física. Oliveira et al. (2024, p. 7) destacam que a pandemia provocou rupturas nos modos de convivência, exigindo da formação docente um esforço de reconstrução da sensibilidade. As experiências vivenciadas revelam que “a prática pedagógica está fortemente ligada às experiências subjetivas que os professores carregam”

Cabe ainda ressaltar que, a formação docente em Arte foi tensionada pelas reformas curriculares recentes, como a BNCC e os itinerários formativos do Novo Ensino Médio. Ricardo e De Bittencourt (2024, p. 5 – 6) analisam como essas políticas fragmentam o ensino de Arte e esvaziam seu sentido formativo. A inserção de trilhas obrigatórias, muitas vezes desvinculadas das linguagens artísticas, tem reduzido a presença da Arte a projetos pontuais e extracurriculares.

Essa conjuntura interpela diretamente os/as licenciandos/as, que encontram nos estágios uma realidade marcada pela desvalorização e instabilidade. Monteiro e Silva (2024, p. 4) afirmam

que esse cenário demanda uma escuta radical e uma disposição à partilha, mesmo em tempos de desmonte. Para os autores, a formação docente precisa se sustentar como espaço de resistência, “onde é possível ainda criar laços, afirmar presenças e cultivar sentidos”. Essa resistência aparece nas práticas que insistem em convocar os/as estudantes ao sensível, mesmo diante da escassez de recursos.

## CONCLUSÃO

A experiência que o curso de Licenciatura em Arte da Unicentro tem buscado consolidar por meio de uma formação interdisciplinar em arte, propõe uma prática docente consciente e transformadora. Essa perspectiva visa colaborar para a formação de professores-artistas-pesquisadores mais sensíveis às complexidades contemporâneas. Ao valorizar a diversidade de olhares e vivências acredita-se no enriquecimento dos processos de aprendizagens e na expansão da expressão artística. No entanto, os desafios para efetivar uma educação amparada na sensibilidade são muitos e vêm se intensificando. Diante disso, também se destaca a necessidade de transformação do perfil das/os acadêmicas/os diante das profundas mudanças marcadas na trajetória humana.

Essas novas realidades que permeiam a universidade em contexto pós-pandêmico, também desafia o curso e a equipe docente a se reinventarem constantemente, não apenas em seus aspectos curriculares, metodológicos e pedagógicos, mas também nas dimensões mais sensíveis das relações de si para com a/o outro/a.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category\\_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abril. 2025.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha. Tese de Doutorado em Música Universidade do Estado de São Paulo. - São Paulo, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192599/cunha\\_dss\\_dr\\_ia.pdf?sequen-ce=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192599/cunha_dss_dr_ia.pdf?sequen-ce=3&isAllowed=y). Acesso em: 20 mai. 2025

CALDAS, Felipe Rodrigo. HONORATO, Cayo. Educação, Diversidade e Resistências: A Série Sex Education no Enfrentamento às Violências de Gênero na Escola. *Art&Sensorium*, v. 12, 2025. DOI 10.33871/sensorium.2025.12.10279. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/sensorium/article/view/10279/6809>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

DIAS, Belidson. O I/Mundo da Educação em Cultura Visual. Brasília: Editora do Programa de Pós Graduação em Arte da UnB, 2011

FAGUNDES, Angélica Trindade; WILLRICH, Janaína Quinzen; ANTONACCI, Milena Hohmann; KANTORSKI, Luciane Prado; PORTELA, Dariane Lima; SOUZA, Thyliá Teixeira. Universitários no Contexto da COVID-19: Perfil, Comportamentos e Atividades Acadêmicas. *Cogitare Enfermagem*, [S. l.], v. 27, 2022. DOI: 10.5380/ce.v27i0.82306. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/82306>. Acesso em: 2 abril. 2025.

FREISLEBEN, Jéssica Maria. DALLA VALLE, Lutiere. O estágio supervisionado em artes visuais como campo de pesquisa formação docente. *Revista Apotheke*. v. 8 | n. 1 | p. 86-95 | abril 2022 <https://doi.org/10.5965/24471267812022086> Disponível em: 20 mai. 2025.

MONTEIRO, Livia Lempek Trindade. SILVA, Ursula da Rosa. Instaurar Espaços de Partilha: A Formação de Professores em Artes Visuais. *Revista Da Fundarte*, [S. l.], v. 61, n. 61, p. e1419, 2024. DOI:

10.19179/rdf.v6i1i61.1419. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1419>. Acesso em: 30 maio. 2025.

OLIVEIRA, Uillian Trindade; VAGO-SOARES, Maria Angélica; CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto; MONTEIRO, Thalyta. Observatório da formação de professores no âmbito do Ensino de Artes: Algumas Reflexões. *Farol*, [S. l.], v. 20, n. 30, p. 107–117, 2024. DOI: 10.47456/rf.v20i30.44157. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/44157>. Acesso em: 30 maio. 2025.

RICARDO, Gabriel Valga. DE BITTENCOURT, Ricardo Luiz. T[R] EMORES NA ARTE E EDUCAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE.

*Revista Linguagem, Ensino e Educação - Lendu* v. 8 n. 2 (2024)  
DOI: <https://doi.org/10.18616/lendu.v8i2.9489>

UNICENTRO. Pró-reitoria de Ensino. Projeto Pedagógico de Curso de Graduação (Curso de Arte). Guarapuava, 2023. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2022/12/PPC-Arte-2023.pdf>. Acesso em: 4 maio. 2025.

## CAPÍTULO 14

### PROCESSO CRIATIVO E O ENSINO DAS ARTES INTEGRADAS

*Clediane Lourenço*

*Afonso N. B. Souza*

**RESUMO:** O artigo aborda duas experiências pedagógicas em criação artística com os alunos do curso de licenciatura em Arte, tendo como enfoque a abordagem da arte integrada. Entendendo que o ensino da arte acontece na sensibilização dos processos sonoros, corporais e visuais. Aliando ainda ao contexto da experiência como processo de ensino aprendizagem em arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Artes Integradas, Ensino, Práticas Artísticas, Percepção, Experiência.

#### INTRODUÇÃO

A arte e a educação contemporâneas enfrentam o desafio de acompanhar as transformações aceleradas do mundo atual, marcadas por mudanças tecnológicas, crises de sentido, excesso de informação e uma crescente necessidade de reconexão com o sensível.

Pensar o ensino da artes como multidisciplinar, abordando diversas linguagens de modo a propiciar a experiência prática dos alunos em direção a apreensão pedagógica de processos criativos e intelectuais é um desafio constante para formação docente em artes. Tendo em vista as dificuldades e possibilida-

des múltiplas de tal empreitada, documentar processos criativos pedagógicos no ensino superior em artes pode ser uma maneira coerente de formar corpos docentes capazes de ambientar seus alunos e futuros alunos em diferentes perspectivas da fruição e da experimentação em artes.

Assim, propomos neste artigo, o relato de duas experiências pedagógicas em criação artística com alunos do curso de Licenciatura em Artes da Universidade do Centro Oeste (UNICENTRO), de modo a documentar e refletir sobre processos criativos multidisciplinares como alternativa para uma formação discente que seja capaz de transitar pelas mais diferentes linguagens artísticas, propiciando através da produção de espetáculos, o entendimento mais abrangente sobre o fazer e o ensinar artístico.

Pois, como afirma Cunha (2020, p. 78): A ação criativa pressupõe seleção e sistematização de materiais, técnicas e ideias e como as demais áreas de conhecimento, sofre também os impactos históricos, geográficos, sociais e culturais do entorno onde ela atua, ora em processos de fragmentação ora na busca da inteireza. Assim, as práticas abordadas aqui, reafirmam essa potência criativa e educativa.

### **DON JUAN E O CONVIDADO DE PEDRA - UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA MULTILINGUAGEM**

O relato de experiência pedagógica interdisciplinar a ser contextualizada diz respeito à disciplina de Poéticas Participativas, ministrada no Curso de Artes da Universidade do Centro Oeste (UNICENTRO), em 2024. Por se tratar de disciplina anual, com carga horária semanal de 03 horas/aula e total de 102 horas/aula,

as atividades listadas tiveram a duração de dois semestres letivos. A ementa da disciplina prevê processos de criação e produção a serem apresentados ao público externo, visando participação e interação com a plateia. Nesse sentido, como um dos pressupostos do curso é o desenvolvimento de processos criativos voltados à ensino das artes de maneira multidisciplinar, ou seja, que aborde o maior número de linguagens artísticas com possibilidade capacitar os alunos para seu uso em sala de aula, optou-se pela criação de um espetáculo teatral de formas animadas que pudesse, em sua concepção e realização, abordar os diversos modos e perspectivas de construção cênica, atuação e possibilidade de interação com o público.

Como a necessidade de incluir os 18 alunos inscritos em todos os processos criativos, optou-se utilizar um texto com múltiplos personagens para que cada integrante pudesse ter a experiência de, além de construir e seu próprio boneco, também interpretar um personagem e participar em pelo menos uma das cenas do espetáculo. Com essa perspectiva, o texto escolhido foi clássico Don Juan e o visitante de pedra, de Molière, pseudônimo do dramaturgo francês Jean-Baptiste Poquelin (1622-1673). O início da produção do espetáculo na disciplina começou com dados biográficos do autor, perspectiva histórica da obra e sua correlação com pressupostos da Commedia dell'arte, que nortearam tanto os conceitos de concepção cenográfica, quanto de interpretação. Como sonoplastia sugerida, abordamos a obra do compositor italiano Jean-Baptiste Lully (1632-1687), que mesmo não tendo escrito especificamente para o texto Don Juan e o visitante de pedra, compôs para diversos outros textos do dramaturgo francês, como O burguês fidalgo e O casamento forçado. A audição das obras de Lully foram primordiais para ambientação e caracteri-

zação do espetáculo como um todo, bem como perspectiva de contexto artístico do período em que a obra foi escrita. Em outro momento fizemos um levantamento sobre a história do teatro de bonecos, suas principais características, vertentes, modo de animação de bonecos, objetos, artistas e registros fundadores, bem como principais grupos, artistas e eventos brasileiros e internacionais contemporâneos. Para tanto, utilizamos o acervo especializado da Revista *Móin-Móin*, uma das mais importantes revistas acadêmicas dirigidas exclusivamente ao teatro de formas animadas, bem como teóricos da história do teatro com Marvin Carlson e Margot Bertold. Foi só a partir dessa contextualização histórica e do movimento contemporâneo do teatro de formas animadas e bonecos, que começamos o planejamento da montagem propriamente dita. Para tanto, optamos por utilizar a técnica de animação de boneco de luva francesa.

O boneco de luva francesa apresenta diversas semelhanças como o tradicional Mamulengo, tradição bastante presente no nordeste brasileiro, com a diferença de que ao invés de apenas um dedo para mobilidade da cabeça, utilizam-se dois dedos, indicador e médio, permitindo uma maior opção de manipulação da cabeça do boneco sem precisar mover o corpo (mão) como um todo.

Para construção das cabeças dos bonecos utilizamos a papietagem sobre molde de argila, uma das técnicas mais utilizadas em montagens profissionais de teatro de animação. A técnica consiste, de maneira resumida, em moldar camadas de papel sobre uma escultura de argila constituída para fornecer expressão e identidade ao boneco. Para tanto, a partir das pesquisas históricas contextuais realizadas anteriormente, e com base em montagens e referências contemporâneas de teatro de formas

animadas, principalmente das montagens contemporâneas da obra de Molière, a turma optou por constituir os personagens com aspectos faciais atrelados ao modernismo, muito inspirados em gravuras e pinturas de Pablo Picasso (1881-1973), que segundo a visão da turma, apresentava correlações e dialogava de certo modo ao estilo de vida da personagem título da montagem, Don Juan.

A partir da escolha da identidade fisionômica de cada personagem (criada a partir de desenhos e referências de pinturas correlatas ao conceito estético definido pela turma), iniciamos o processo de esculpir a argila de acordo com a perspectiva escolhida para a montagem. Cada aluno recebeu material para realizar uma escultura, adequada ao papel a ser representado. Entre moldar a argila, retirar aparas e o processo de secagem, utilizamos duas semanas. A partir desse momento, já com a argila moldada e seca, iniciamos o processo papietagem. Diferentemente das técnicas ligadas ao artesanato, a papietagem para teatro de bonecos pressupõe um número maior de camadas, para dar espessura, resistência e durabilidade ao boneco, que de modo algum pode ficar flexível ou mesmo passível de ser amassado ou deformar com facilidade. Para tanto, as múltiplas camadas devem ser constituídas de pedaços pequenos de papel, pois que pedaços grandes ou médios não aderem de maneira eficiente às formas da argila esculpida. Somadas às múltiplas camadas, acrescentam-se camadas de cola, até que os pequenos pedaços de papel, em conjunto, se constituam de uma massa consistente, resistente e com o formato desejado da face do boneco, com amplo destaque para os olhos e expressão.

Como era a primeira vez que a turma trabalhava com a técnica, houve dúvidas sobre como manipular bonecos tão pesados, papel

recheado de argila. Foi surpresa quando souberam que os moldes de argila seriam descartados após a retirada do papel. Após a cola secar, e todas as camadas estarem firmes sobre o molde, corta-se com estilete ou outra lâmina, a parte detrás da cabeça do boneco, retira-se o papel e realiza-se uma nova camada de papietagem, para fechar. A argila, a que tanto os alunos se apegaram durante o processo de escultura, é descartada visto que para manipulação só utilizamos a modelagem final em papel. Após a retirada do molde, pintamos todas as cabeças de branco, para só então realizar a pintura final das faces, com a cor dos olhos, boca, tez e detalhes pessoais de cada boneco, como verrugas, sobrancelhas grossas, lábios, bigodes e dentes salientes.

Convém notar que todos os personagens foram feitos de acordo com os papéis escolhidos previamente, quando da leitura do texto. Ou seja, o aluno que interpretava o personagem principal, Don Juan, fez o próprio boneco, assim como todos os demais personagens pois a espessura para encaixe dos dedos e das mãos precisavam ser medidas de acordo com a fisiologia de cada ator/estudante. Essa questão também foi pensada quando iniciamos a construção da estrutura de encenação, a empanada, que precisava se adequar de forma permitir que todos os atores pudessem se apresentar sem dificuldades de acordo com sua altura e envergadura.

Sobre a construção da empanada, geralmente as estruturas para teatro de bonecos de luva comportam uma, duas pessoas. Não existe um padrão, ou uma métrica a ser seguida. As medidas dependem da necessidade de circulação, tamanho dos atores e especificidades de cada espetáculo. Como construímos o espetáculo para comportar cenas de até seis pessoas ao mesmo tempo, nossa estrutura (construída com canos de pvc) precisou

ser bastante extensa em comparação com o usual do gênero, com quase dois metros de largura e aproximadamente 1,5 metros de profundidade. Para evitar reflexo, revestimos a estrutura com elastano fosco preto, que se moldava com firmeza aos canos e conexões.

Um detalhe bastante singular da montagem foi a utilização de telão cenográfico para mudança de cenas do espetáculo. Inspirado nos telões cênicos operísticos pesquisados pela turma como cenografia no século XVII e XVIII (mas que foram utilizados em larga escala até o século XX), construímos na parte posterior da estrutura uma armação com aproximadamente 2m50 de altura para acoplar uma tela em tecido pintada pelos alunos com quatro cenários diferentes. Esse tecido, com os quatro cenários em sequência, possuía quase 6 metros de comprimento e foi integralmente produzido pelo alunos num esforço colaborativo de desenho e pintura em acrílico. O sistema de mudança de cenário funcionava de modo muito parecido com um sistema de roldanas, visto que os quatro cenários constituíam uma única peça, que era girada verticalmente pelos alunos de dentro da empanada de acordo com as mudanças de cena.

Como uma das prerrogativas da disciplina era o contato e a participação do público, nos ensaios estabelecemos que o personagem Leporello, que é o assistente do personagem principal, Don Juan, faria as intervenções diretamente com o público. Antes do início de cada apresentação, a atriz responsável pelo personagem mapeava o público, memorizando pessoas específicas, suas roupas e posição na plateia. Assim, em vários momentos do espetáculo, o personagem se dirigia especificamente às pessoas mapeadas. Se a pessoa estivesse com uma camiseta vermelha, por exemplo, a atriz descrevia a roupa, o local em que a pessoa estava

para que tivesse certeza de que o personagem falava mesmo com ela. Se a atriz sabia o nome da pessoa, ela interagiu diretamente, fazendo perguntas e insinuações que tinham um efeito cômico tremendo, e foi muito bem aproveitado na nas duas ocasiões em que o espetáculo foi encenado, na Mostra de Artes da Unicentro e no Festival de Teatro da Unicentro, o FETECO de 2024.

Desta forma, como descrito, a turma teve contato de produção com diversas linguagens artísticas de modo efetivo: trabalhamos com princípios da escultura na modelagem da argila; princípios de cenografia, desenho e pintura acrílica, na elaboração de cenários móveis; princípios de atuação específica para teatro de bonecos; elementos de direção, encenação e construção de espetáculos cênicos, bem como noções de história do teatro, e história da música, constituindo um espetáculo altamente interdisciplinar e com intensa coesão do público, de acordo com o que estava previsto na ementa, e propiciando aos alunos a vivência prática da constituição de objetos e produção em diversas linguagens facilmente adaptadas e possíveis de serem replicadas em sala de aula.

#### **RECORDAR CRONOMÉTRICO: EXPERIÊNCIA CRIATIVA EM DANÇA-TEATRO INSPIRADA EM BORGES E O MÉTODO DE PINA BAUSCH.**

A proposta em questão refere-se a uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina "Corporeidade e Espacialidade na Dança", com alunos do 2 ano do curso de Arte, da Universidade do Centro Oeste (UNICENTRO), em 2024, na qual estudantes elaboraram uma criação em dança-teatro inspirada no conto

Funes, o memorioso, de Jorge Luis Borges. A proposta partiu da metodologia de criação da coreógrafa Pina Bausch, valorizando a subjetividade, a memória do corpo e o trabalho colaborativo. O processo criativo envolveu múltiplas linguagens: dança, teatro, artes visuais, música e literatura, resultando em uma obra em três atos que atravessa: infância, juventude e maturidade, refletindo sobre os impactos da memória na formação do sujeito. Frente aos desafios contemporâneos na educação e na arte, este trabalho buscou evidenciar o potencial das práticas integradas como dispositivo de escuta, expressão e elaboração poética de mundos possíveis

Dessa forma, primeiramente debruçamo-nos no conto "Funes, o memorioso", no qual Borges narra a história de um jovem incapaz de esquecer. Dotado de uma memória absoluta, Funes é ao mesmo tempo extraordinário e prisioneiro de sua condição: lembrar de tudo e torna-se insuportável. Essa ideia foi trabalhada em sala como disparador para a construção de cenas e sensações que atravessassem três atos: infância, juventude e maturidade, compreendidos como fases da vida nas quais se processam tanto a formação da identidade quanto a relação entre memória e esquecimento.

Inspirados pela dança-teatro de Pina Bausch, em um segundo momento, os estudantes foram convidados a criar a obra coletivamente, investigando a expressividade do corpo, a relação entre movimento e palavra, e os afetos contidos nas memórias. A metodologia de perguntas e respostas da Pina foi nossa aliada para trazer à tona memórias de cada aluno-bailarino, dos seus estágios de vida, e mesmo sendo jovens ainda, ativamos no corpo memórias do que consideramos a fase da maturidade, de pessoas idosas do nosso convívio, sobretudo que estivessem de forma

conectada com as memórias de cada um.

Pina Bausch em seu processo de criação da peça *Ele a levou pela mão ao castelo*, os outros os seguiram, inspirada em *Macbeth*, de Shakespeare, com um elenco que incluía tanto bailarinos quanto atores, percebeu que não poderia mais criar a partir apenas das "evoluções do corpo", mas sim da escuta da subjetividade de cada um. Como ela afirma: "comecei a fazer perguntas sobre o que o grupo pensava do texto e o vínculo com a vida pessoal de cada um. Percebi que isso funcionou muito bem, e desde então sempre utilizei perguntas" (BAUSCH apud CYPRIANO, 2005, p. 32). Essa metodologia, baseada na escuta e na experiência pessoal, que buscamos incorporar no trabalho realizado com os alunos, que puderam compreender que suas vivências, afetos e memórias eram parte constitutiva do processo artístico. O ensino se deu, assim, de maneira afetiva e experiencial, gerando envolvimento real e sentido compartilhado.

Todo o processo se deu de forma interdisciplinar: além da criação coreográfica, os alunos produziram os figurinos, cenário, trilha sonora original e roteiro dramático. Todo o caminho percorrido foi orientado por uma perspectiva de artes integradas, na qual as linguagens não aparecem de forma hierárquica, mas sim em diálogo constante. A música composta por um dos grupos de alunos respondia aos gestos coreográficos, enquanto os elementos visuais do cenário, as cores da luz e os figurinos nasciam de experiências sensoriais realizadas durante os ensaios. A literatura, por meio de Borges, não foi apenas inspiração temática, mas também um guia para o aprofundamento simbólico das cenas.

Essa abordagem reflete uma concepção de arte na educação que não se reduz ao ensino técnico, mas que se propõe como campo de experimentação estética e poética da vida. Nesse sen-

tido, o processo formativo vivido pelos alunos contribuiu para o desenvolvimento de múltiplas competências: criativas, expressivas, relacionais, e também para o exercício de uma escuta ativa de si e do outro, aspecto fundamental nas práticas colaborativas.

Conforme Cunha (2020, p. 77):

Embora as artes tenham passado por um constante processo de racionalização, especialização e compartimentação no intuito de se constituírem em campos específicos de estudo e produção, as diferentes linguagens artísticas – sonora, visual, corporal, textual – seguem compondo uma área comum de conhecimento e a fragmentação não impediu que em suas trajetórias históricas dialogassem, confluíssem e se integrassem. Elas pressupõem uma transformação no perfil dos artistas e, conseqüentemente, trazem implicações no ensino da Arte.

Assim, percebemos que a experiência realizada na disciplina *Corporeidade e Espacialidade na Dança* confirma a afirmação de Cunha, de que apesar de compartimentadas as linguagens continuam a dialogar e a se integrar em práticas pedagógicas vivas. O processo criativo baseado em Funes, o memorioso evidenciou essa confluência: o corpo em movimento não estava dissociado da palavra dramática, da ambiência sonora ou da visualidade cenográfica. Pelo contrário, cada linguagem contribuiu para a construção de uma experiência estética integral, em que os estudantes transitaram por diferentes funções –

dançarinos, músicos, figurinistas, atores, criadores visuais e autores de texto. Essa integração promoveu não apenas uma obra

mais complexa, mas também uma transformação no modo como os alunos se reconheceram como artistas e aprendizes, desafiando os modelos estanques de ensino da arte e estimulando uma formação mais plural, sensível e conectada às exigências contemporâneas. A professora Daiane continua ainda dizendo que: “O ensino e a formação em Arte seguem critérios de seleção e exclusão de conteúdo definidos a priori, já a produção artística se desenvolve no sentido de transcender os limites destes critérios, passando para uma estruturação interdisciplinar” (2020, p. 79).

Identificamos isso, logo no início do processo, a tendência à compartimentação das linguagens — herança de uma formação tradicional que separa som, imagem, movimento e palavra em caixinhas estanques — tornou-se evidente nas primeiras tentativas de criação coletiva. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes foi articular a construção sonora com os gestos corporais. Muitos alunos se mostravam inseguros em atravessar fronteiras disciplinares, acreditando que a trilha sonora deveria ser “apenas música” ou que o corpo não poderia interferir na organização do espaço visual. Com o tempo, no entanto, e através de experimentações sensíveis e escutas mútuas, esses entraves começaram a ser diluídos. A compreensão de que a arte flui de forma colaborativa e integrada emergiu não como um conceito abstrato, mas como um aprendizado vivido: perceber que um gesto podia sugerir um som, que uma luz podia inspirar um movimento, e que o pensamento coletivo ampliava as possibilidades expressivas da cena.

Essa sensação inicial de insegurança, especialmente diante da tarefa de articular som, gesto, imagem e dramaturgia, pode ser compreendida à luz do que Agnus Valente descreve como a experiência do artista híbrido: “num espaço ‘entre’ que tor-

na sua produção desterritorializada” (VALENTE, 2015, p. 651 in. CUNHA, 2020, p. 85). Estar em uma região fronteiriça, sem os referenciais fixos de uma linguagem única, provoca um deslocamento que, ao mesmo tempo em que desestabiliza, também impulsiona a criação. Os alunos, por vezes, não sabiam “a qual linguagem pertenciam” ou como “classificar” suas ações, e essa não-pertinência os forçava a inventar novos modos de fazer e de pensar. Justamente por isso, o processo se configurou como uma poderosa experiência de aprendizagem: ao navegar por esse território instável, os estudantes puderam construir sentidos a partir da prática, reformular conceitos à medida que criavam e se reconhecer como sujeitos de uma arte viva, sensível e transformadora. O ensino se deu, assim, não por acúmulo de conteúdos, mas pela travessia de um fazer que os convocava a lidar com o desconhecido de forma coletiva e poética.

Esse modo de trabalho rompeu também com a lógica tradicional de sala de aula. O ambiente se transformou em um ateliê vivo, em um laboratório artístico pulsante onde cadeiras e carteiras deram lugar a tecidos, ferramentas, corpos em movimento, máquinas de costura e instrumentos sonoros. Os grupos de iluminação dialogavam com os de cenografia, que por sua vez interferiam na dramaturgia e na dança. Uma rede de criação em constante ebulição. O aprendizado não se dava apenas nos momentos formais, mas se estendia nas trocas informais, nos debates espontâneos, nos erros e nos ajustes feitos a cada ensaio. O cansaço foi inevitável, mas não desmobilizador. Ao contrário: a intensidade do envolvimento era tamanha que ninguém queria parar. Conflitos iniciais foram se transformando em soluções criativas e, nesse movimento, os alunos experimentaram o que há de mais profundo na formação artística: a escuta, a colaboração

e o desejo genuíno de criar juntos.

Em um mundo saturado por estímulos e informações, a experiência sensível tem sido constantemente amortecida. Conforme aponta Duarte Júnior, “os sentidos estão em crise” (2000, p. 9), e a arte surge como um campo privilegiado para restaurar o vínculo entre corpo, percepção e pensamento. Na perspectiva do autor, a estética deve ser entendida como “epistemologia sensível”, ou seja, um modo de conhecer que não se dá apenas pela razão, mas também pela vivência, pela carne, pelo movimento.

Essa concepção dialoga diretamente com o processo pedagógico e criativo desenvolvido na disciplina Corporeidade e Espacialidade na Dança, uma vez que o método inspirado em Pina Bausch promove o resgate da escuta do corpo, da memória emocional e da presença no espaço, ativando uma dimensão sensível que atravessa as linguagens artísticas e se contrapõe à lógica da produtividade e do automatismo.

Essa travessia criativa e a instabilidade provocada pela integração das artes também dialogam com o que Duarte Júnior aponta como uma “crise dos sentidos” na contemporaneidade. Para o autor, “a razão moderna, ao pretender dominar o mundo a partir de categorias racionais, promoveu um apagamento do sensível, instaurando um corpo distanciado de sua própria experiência” (DUARTE JR., 2000, p. 45). Nesse cenário, práticas pedagógicas que recolocam o corpo no centro do processo, como a experimentação vivida na construção da dança-teatro inspirada em Funes, o memorioso, tornam-se atos de resistência e de revalorização do sensível. Ao movimentar-se, costurar, debater, criar sons e formas em conjunto, os alunos reconectaram-se com uma aprendizagem que não separa mente e corpo, razão e afeto, técnica e expressão. Assim, a arte cumpriu seu papel não apenas

como forma de criação, mas como reconexão com a experiência encarnada do mundo.

O projeto aqui relatado reafirma a potência das práticas artísticas como ferramenta pedagógica sensível e crítica diante das transformações do presente. Ao vivenciarem um processo criativo em artes integradas e colaborativo, os alunos não apenas elaboraram uma obra estética consistente, mas também exercitaram o pensamento sobre o tempo, a memória e a identidade. Em tempos de aceleração e esquecimento programado, recuperar o espaço da arte como território de presença, escuta e invenção é também um ato político e educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do ano de 2024, e das duas montagens cênicas realizadas pelos articulistas, podemos inferir que a experiência de estar em cena depois de participar de todas as etapas de criação e produção artística, permeando as mais diversas linguagens, foi substancialmente produtivo tanto para o currículos dos alunos, que puderam a partir de seus trabalho participar de eventos relevantes no contexto artístico da cidade e acadêmico da instituição em que estudam, mas, sobremaneira, como futuros educadores capazes de realizar uma produção artística integral com seus alunos, educadores com experiência além das teorias do fazer artístico, mas que vivenciaram e entenderam as dificuldades em produzir e realizar artisticamente uma obra.

Nesse sentido, entendemos que a arte, quando integrada aos processos educativos de maneira sensível e colaborativa, oferece não apenas um espaço de elaboração estética, mas também de

resistência simbólica e construção de vínculos. Como aponta Terry Eagleton, “a arte é um modo de conhecimento sensível e partilhado, em que razão e emoção, corpo e espírito, indivíduo e coletividade se entrelaçam num processo criador que diz respeito à totalidade da experiência humana” (EAGLETON, 2005, p. 49). Essa compreensão orienta as experiências relatadas neste artigo e reafirma o valor da prática pedagógica artística como espaço de formação integral e de construção coletiva de sentido.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTHOLD, Margot. História mundial do teatro. Tradução de J. Guinsburb, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: \_\_\_\_\_. Ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CYPRIANO, Fabio. Pina Bausch. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

\_\_\_\_\_. Estética: uma epistemologia do sensível. São Paulo: Papirus, 2000.

PINTER, Gerhard. Pina Bausch: dança-teatro e a estética da repetição. São Paulo: Perspectiva, 2011.

## CAPÍTULO 15

### RELAÇÕES ENTRE ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENFRENTAMENTO AO NEOLIBERALISMO

*Isadora Gonçalves de Azevedo<sup>1</sup>*

Resumo: Apresentamos neste artigo reflexões oriundas de nossa pesquisa de doutorado (Azevedo, 2024) sobre o ensino de artes visuais fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES, com foco no Subprojeto Artes desenvolvido pela UDESC. O PRP visa aprimorar a formação prática de licenciandos por meio da parceria entre instituições de ensino superior e escolas públicas, envolvendo diferentes atores no processo formativo. A pesquisa investiga como o estreitamento das relações entre ensino superior e educação básica pode favorecer a sistematização e a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados em artes visuais. Neste trabalho, organizamos seções que abordam o contexto do PRP, as relações universidade-escola, e a relevância da PHC diante das políticas neoliberais na educação, concluindo que a formação em arte desde a infância é essencial para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino Superior, Educação Básica, Ensino de Artes Visuais, Programa de Residência Pedagógica, Pedagogia Histórico-Crítica.

### INTRODUÇÃO

Trazemos, neste trabalho, reflexões oriundas de nossa pesquisa, que resultou na tese de doutorado (Azevedo, 2024), cujo tema

<sup>1</sup> Professora da rede estadual de educação básica de Santa Catarina. Licenciada, mestre e doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação ProfArtes-UDESC. Membro do grupo de pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos.

foi o ensino de artes visuais fundamentado na Pedagogia Histórico Crítica no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Especificamente, tratamos de um recorte do PRP, desenvolvido pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, por meio do Subprojeto Artes.

O PRP foi criado pela Portaria GAB nº 30 de 18 de fevereiro de 2018, com o objetivo de aprimorar a formação de estudantes de cursos de licenciatura. O programa faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e é implementado por meio de projetos institucionais desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com redes públicas de educação básica.

No PRP, as Instituições de Ensino Superior (IES) selecionam escolas públicas como escolas-campo, onde os licenciandos podem realizar suas atividades de formação prática. Os participantes são organizados em diferentes papéis: o residente, que é o aluno de licenciatura participante do programa; o coordenador institucional, professor universitário responsável pela execução do projeto na IES; o docente orientador, professor universitário que planeja e orienta as atividades do núcleo de residência pedagógica; e o preceptor, professor da escola de educação básica que acompanha e orienta o residente nas atividades escolares.

Procuramos, aqui, aproximar as contribuições da referida pesquisa com a seguinte questão: “como o estreitamento das relações entre ensino superior e educação básica pode contribuir para a sistematização e o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados em artes visuais?”. Para responder a esta questão, organizamos o texto da seguinte forma: na primeira seção, situamos o/a leitor/a frente ao contexto em que o Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto Artes

da UDESC/CAPES se desenvolveu; na segunda seção, tratamos das relações entre universidade e escola, considerando os relatos dos residentes e as contribuições de Saviani (1999); na terceira seção, explanamos sobre a relevância de programas como este, quando desenvolvidos sob as contribuições da PHC, considerando o contexto de formação de professores que estamos vivenciando diante do avanço das políticas neoliberais sobre a educação. Por fim, tecemos nossas considerações finais reiterando que uma formação em arte desde a educação infantil contribui para a formação omnilateral dos sujeitos.

### **SOBRE O PRP - SUBPROJETO ARTES DA UDESC/CAPES**

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) teve o Subprojeto Artes aprovado pela CAPES no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), contemplando quatro escolas de Florianópolis — três em Artes Visuais e uma em Artes Cênicas — com quinze licenciandos distribuídos nessas unidades de ensino. O edital nº 24/2022 corresponde à terceira edição do PRP, com duração de 18 meses (setembro de 2022 a fevereiro de 2024), organizado em três módulos semestrais. A Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares participou da segunda e terceira edições (2020-2022 e 2022-2024), tendo como preceptora a pesquisadora responsável. As atividades incluíram observações de aulas, docência supervisionada, participação em eventos escolares e reuniões on-line com grupo de estudos, além da elaboração de relatórios mensais e, ao final, de relatórios finais, relatos de experiência e artigos científicos.

Como discutimos em Azevedo, Enck e Mansani (2024), ao acolher os/as licenciandos/as em Artes Visuais nas escolas-campo, observamos que, devido à pandemia da Covid-19, muitos/as deles/as haviam cursado os primeiros anos da graduação de forma remota, o que resultou em lacunas formativas. Por outro lado, esses estudantes trouxeram repertórios contemporâneos e propostas de abordagens em arte contemporânea, que enriqueceram a troca de saberes com os professores e impactou positivamente o processo formativo de todos/as os/as envolvidos/as. Inicialmente, voltamo-nos para a análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas concepções de educação, de modo a questionarmos se, ao priorizar competências e habilidades, esta orientação não estaria reduzindo a escola a uma formação instrumental, em detrimento de uma educação humanizadora (Silva, 2018).

Parte das atividades do PRP também envolveu encontros na UDESC, reunindo docentes, preceptores/as e residentes, para discutir o ato criador na escola e refletir sobre o ensino de arte. Nesse contexto, debatemos nos estudos realizados coletivamente que a BNCC trata a criatividade de modo utilitarista, voltado para as demandas de mercado e à lógica da produtividade, desconsiderando sua dimensão humanizadora e integral na formação dos estudantes (Silva, 2018).

A criatividade é uma dimensão essencial da condição humana, manifestando-se desde as primeiras tentativas de transformação da natureza para a sobrevivência (Silva, 2018). Por isso, não deve ser vista como atributo exclusivo de profissionais de determinadas áreas. Na escola, a arte desempenha um papel importante no estímulo ao processo criador dos estudantes, embora não seja a única disciplina a contribuir para o desenvolvimento da criati-

vidade. Ainda assim, o ensino de arte muitas vezes sofre com a carga horária reduzida, a desvalorização por parte de professores de outras disciplinas, gestores e mesmo das famílias, o que torna necessária a atuação dos professores da área para garantir o espaço da arte no currículo escolar.

Consolidar o ensino de arte como um componente essencial na formação omnilateral dos estudantes — isto é, aquela que abrange o desenvolvimento integral das dimensões física, cognitiva, emocional e social — muitas vezes recai sobre o/a professor/a de arte, em um esforço frequentemente solitário (Azevedo, 2024). Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) — Subprojeto Artes — teve um impacto significativo ao proporcionar apoio coletivo ao/à professor/a de arte da escola-campo, que anteriormente atuava isolado/a. A chegada dos residentes possibilitou a construção coletiva de reflexões e soluções para o ensino de artes visuais. As reuniões semanais, os estudos de textos, as observações e a práxis pedagógica, em conjunto, aliados à interação com estudantes e outros profissionais da escola, resultaram em diálogos ricos e buscas por mudanças frente aos desafios do cotidiano escolar.

Nos primeiros meses, os residentes realizaram observações e participaram das reuniões e grupos de estudos, realizando relatórios mensais. Em seguida, iniciaram o planejamento das aulas e a atuação docente supervisionada, que se estendeu durante a maior parte do programa. Houve um enfoque na produção de materiais pedagógicos, nas saídas de estudos e na realização de uma oficina por meio da obra do artista Bruno Novaes, que problematiza, por meio de sua produção, a escola ao longo do tempo, trazendo inúmeras contribuições para pensarmos sua função social na contemporaneidade. Por fim, os residentes se

dedicaram ao relatório final a à escrita de um artigo científico.

Ao longo deste percurso, momentos formativos e eventos acadêmicos permearam a rotina da equipe do PRP, na constante busca pelo aperfeiçoamento da atuação docente dos envolvidos. Dentre as contradições identificadas nesse trajeto, a relação entre escola e universidade como locais respectivamente direcionados à prática e à teoria da docência apontaram aspectos de uma formação pautada nos pressupostos neoliberais que afastam o meio acadêmico da realidade social, conforme veremos.

### **DICOTOMIAS ENTRE ESCOLA, UNIVERSIDADE E O ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Segundo Saviani (1996), a educação está presente em diversas esferas da vida social e se manifesta de forma difusa em situações cotidianas, caracterizando a chamada educação assistemática, que ocorre sem intencionalidade. Quando a educação se torna planejada e tem o objetivo explícito de formar indivíduos, ela se transforma em educação sistematizada. Essa transição acontece quando o sujeito percebe a importância de educar e passa a refletir intencionalmente sobre esse processo. Como educadores, devemos atuar de forma intencional, planejando ações com metas definidas, sempre considerando os desafios do campo educacional e os valores que orientam nossa práxis. A educação, em seu sentido mais amplo, deve assegurar a sobrevivência, promover a emancipação social, possibilitar a comunicação entre os sujeitos e fomentar a transformação social (Saviani, 1996).

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC tem duração de quatro anos, incluindo quatro estágios obrigatórios que

abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio ou EJA, além de disciplinas como Pesquisa na Escola e Prática de Ensino (UDESC, 2023). Os residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) consideraram a experiência essencial para sua formação docente, fortalecendo o vínculo entre escola e universidade e apontando a necessidade de mais tempo de exercício de docência para compreender as demandas da realidade escolar. Segundo o relato de uma residente, o PRP proporcionou vivências fundamentais para lidar com situações como resolução de conflitos, organização do tempo de aula e gestão da sala de aula, sendo um espaço de formação amparado pela preceptora e pela universidade, que contribuiu significativamente para aproximar a práxis pedagógica da realidade profissional (Azevedo, 2024).

Os relatos evidenciaram, ainda, a distância entre a universidade e a escola, mostrando que, apesar das disciplinas de estágio, muitos licenciandos sentem falta de experiências práticas mais longas e profundas para consolidar seu preparo para a docência, sobretudo considerando os desafios impostos pela pandemia (Azevedo, 2024). Saviani (1996) observa que a universidade costuma ser criticada por seu distanciamento da realidade escolar, mas destaca que ela é parte integrante do processo histórico-social de produção da existência humana, refletindo as dimensões econômica, cultural, social e política da sociedade. Nesse sentido, a experiência no PRP foi relatada como uma imersão significativa no cotidiano escolar, permitindo aos residentes vivenciar de forma concreta as demandas e desafios da escola, além de reconhecer a importância de políticas públicas e da formação continuada de professores para garantir uma educação crítica e de qualidade.

A análise dos relatórios dos residentes mostrou que a universidade, inserida nas dinâmicas sociais mais amplas, também se confronta com as contradições e desafios do cotidiano escolar, reafirmando seu papel como síntese viva da sociedade e de suas contradições. Os estudos realizados no ambiente acadêmico, aliados à experiência no PRP, aproximaram os residentes da realidade escolar, fortalecendo o vínculo entre universidade e educação básica e promovendo a construção de saberes integrados à práxis docente. Essa aproximação foi fundamental para que os licenciandos percebessem o ambiente escolar como espaço formativo e de transformação pessoal, conforme relatado por uma das residentes (Azevedo, 2024).

Saviani (1996) alerta que as universidades brasileiras foram impactadas por demandas neoliberais e por uma lógica tecnocrática que fragmenta e desumaniza, seguindo as contradições do desenvolvimento capitalista. Para ele, é urgente reverter esse processo, humanizando a universidade e o próprio desenvolvimento nacional. As experiências relatadas pelos residentes nos elucidam como a vivência no PRP contribuiu para articular teoria e prática, permitindo aos futuros docentes compreender as complexidades da escola, superando a fragmentação acadêmica e fortalecendo sua identidade profissional (Azevedo, 2024).

Nesse sentido, a reflexão sobre a relação entre escola e universidade insere-se no contexto das políticas educacionais brasileiras marcadas pela crise do capitalismo e o acirramento da luta de classes, que, segundo Saviani (2013), resultam na transformação da educação escolar em mercadoria por meio de políticas neoliberais regressivas. Esse cenário de cortes orçamentários nas universidades públicas reflete-se na formação fragmentada dos licenciandos, como apontado pelos residentes.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, oferece uma experiência formativa que permite aos residentes compreender melhor as contradições desse contexto, configurando-se como uma importante articulação entre escola e universidade no processo de formação docente. Quando visto de forma alinhada à BNCC e a outras políticas nacionais e internacionais que visam unificar e controlar os sistemas de ensino, programas como o PRP são mais uma alternativa para estabelecer a vigilância sobre a práxis docente, assegurando que os critérios necessários para a expansão do capitalismo atinjam seus objetivos no que diz respeito à educação.

Os discursos dos residentes sobre a realidade escolar dialogam com a reflexão de Saviani (1996) acerca da importância de compreendermos profundamente a realidade como condição para agir sobre ela de forma transformadora. O autor enfatiza que o ser humano, condicionado pelas influências sociais, é também capaz de agir sobre a realidade, desde que tenha clareza de seus objetivos e dos meios necessários para atingi-los. Essa compreensão dialética é essencial para que a universidade cumpra seu papel como instituição formadora do ser humano, articulando teoria e prática de modo coerente.

Desta forma, a universidade, como espaço de conservação, criação e transmissão da cultura, deve formar profissionais capazes de compreender criticamente a realidade, dominar uma base teórica consistente e possuir instrumentalização técnica adequada. Para isso, é necessário que o currículo — como um dos métodos de ensino — seja ajustado constantemente aos objetivos educacionais, evitando a formalidade e a burocratização que tornam o ensino desvinculado da realidade (Saviani, 1996). Assim, por meio da experiência analisada em nossa pesquisa, inferi-

mos que o conhecimento da realidade escolar pelos residentes fortaleceu a relação entre universidade e escola, ampliando o compromisso com a formação humanizadora. Vejamos, a seguir, um pouco mais sobre a formação docente em artes visuais, refletindo sobre o enfrentamento aos avanços do neoliberalismo na educação.

### **NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

Reiterando e avançando frente ao que vimos nas seções anteriores, temos que, no contexto neoliberal, a formação docente muitas vezes prioriza a construção de trabalhadores resilientes e adaptáveis às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Esse modelo, ao enfraquecer a apropriação de saberes historicamente sistematizados, compromete o desenvolvimento criador necessário à transformação social (Azevedo, 2024).

A crise global do capitalismo nos anos 1970 impulsionou reformas estatais em diversos países, com impacto visível no Brasil especialmente a partir da década de 1990 (Godim, 2021). Sob a ideologia neoliberal, essas reformas intensificaram a privatização, a flexibilização do trabalho e a redução de direitos, agravando a pobreza e a desigualdade. Na educação, o movimento global GERM (Global Education Reform Movement) reforçou a padronização curricular, avaliações de desempenho e responsabilização docente, influenciado por organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE. Suas diretrizes incluem abordagens construtivistas, foco na inteligência emocional, aprendizagem

inclusiva e descentralização, embora muitas vezes priorizem a eficiência em detrimento da formação integral dos sujeitos.

Neste cenário, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) deve ser compreendido não como mero instrumento de formação técnica e imediatista, mas como espaço para a construção de profissionais críticos e conscientes da realidade social, capazes de promover processos educativos transformadores em seus contextos de trabalho.

Saviani (1996) destaca a importância de atuar dialeticamente nas instituições de ensino, sustentando que uma ação pedagógica fundamentada cientificamente e filosoficamente é fundamental para que se eleve do senso comum à consciência crítica. Nesse sentido, a formação docente deve possibilitar aos licenciandos compreender a realidade social das escolas e universidades como espaços de produção e transmissão de saberes científicos, filosóficos e artísticos. Essa visão se relaciona à análise de Curado Silva (2020), que evidencia a formação docente como um campo de disputa entre diferentes concepções teóricas e metodológicas, ressaltando a complexidade do ato educativo como prática social.

Ambos os autores apontam que a formação docente não deve se reduzir a uma atividade meramente técnica, mas precisa reconhecer a especificidade do saber docente, atribuindo ao professor o papel de mediar reflexões críticas sobre problemas cotidianos e estruturais. Nesse contexto, o PRP surge como um espaço privilegiado para aproximar o licenciando da realidade escolar, ao mesmo tempo em que possibilita vivenciar e construir uma práxis transformadora. Para Curado Silva (2020), isso implica uma abordagem intencional, construída desde a formação inicial, em que experiências como participação em eventos, projetos e conselhos escolares são fundamentais para articular o conheci-

mento acadêmico às dimensões políticas e históricas da educação. Assim, o PRP contribui para romper a dicotomia entre teoria e prática, fortalecendo uma formação crítica, emancipadora e capaz de integrar o currículo à realidade concreta da escola.

Quanto ao ensino de arte, temos que a eficácia educativa de um conteúdo depende tanto de sua relevância histórica quanto de seu impacto no desenvolvimento do/a aluno/a. A criatividade não se restringe apenas à arte, sendo necessário compreender o processo criador de forma integrada à trajetória de vida e às relações sociais dos estudantes. Nesse contexto, a mediação pedagógica permeia todas as ações escolares e contribui decisivamente para o desenvolvimento da capacidade criadora (Silva, 2018).

O/a professor/a, como par mais experiente, deve dominar conhecimentos que ultrapassem os dos alunos, para garantir um trabalho educativo que amplie a visão de mundo e evite a simplificação da aprendizagem. É fundamental que a escola desperte nos estudantes o desejo de aprender novos saberes, articulando conteúdo e forma de maneira significativa (Assumpção, 2018). A avaliação das produções artísticas deve considerar a ampliação da elaboração estética e da apreciação dos alunos, já que a interação direta com as obras de arte contribui com a percepção do mundo por meio dos sentidos e favorece uma fruição mais crítica. Assim, o fazer artístico não pode se sobrepor à apreciação, pois isso esvaziaria a reflexão necessária (Assumpção, 2018).

A arte, entendida como forma de antropomorfização da realidade, enriquece a experiência humana ao sensibilizar o sujeito para diferentes períodos históricos, ampliando sua percepção e compreensão do mundo (Leitão, 2019). O ensino da arte, portanto, deve possibilitar a superação da alienação, promovendo uma visão crítica e criativa da realidade (Oratz, 2021). Para isso, o pla-

nejamento docente, que integra currículo, escolha de conteúdos e conhecimento da realidade escolar, é essencial para humanizar os estudantes e contribuir com sua formação estética (Neddy, 2023). Esses aspectos dialogam com as percepções dos residentes, que reconhecem a arte como elemento transformador e o/a professor/a como mediador/a intencional, capaz de desenvolver criticamente a formação estética dos alunos (Azevedo, 2024).

A educação, enquanto práxis social, é uma categoria fundamental na constituição do ser social, sendo a práxis pedagógica a forma de trabalho educativo voltada à transformação da sociedade. No ensino de arte, segundo Anversa (2022), é necessário assegurar o desenvolvimento estético dos sujeitos, uma vez que a sensibilidade artística não surge espontaneamente. O trabalho docente deve criar condições para que os alunos desenvolvam sua percepção e sensibilidade, ampliando suas referências e possibilitando a apropriação da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano. A partir dos estudos em Vázquez (2011), Anversa (2022) distingue a práxis educativa, centrada na transformação das relações sociais entre seres humanos, da práxis artística, que envolve a relação entre o sujeito e o objeto, expressando intencionalidade e subjetividade objetivada. A arte é entendida como criação de uma nova realidade, que parte da intenção na consciência e se materializa, permitindo o conhecimento essencial dos fenômenos e enriquecendo o ser humano com novos saberes.

A sensibilidade humana, nesse sentido, é transformada pelo trabalho criador, que abrange tanto a criação de novas realidades quanto a expressão de objetivos humanos práticos e espirituais. Assim, a arte não apenas atende a necessidades materiais, mas também à necessidade mais ampla de humanizar o mun-

do, reafirmando a essência do ser humano no contexto objetivo. Nessa perspectiva, arte e trabalho constituem práticas criadoras fundamentais (práxis ontocriativa), que se entrelaçam ao fazer, criar, aprender e transformar, consolidando a arte como parte essencial da atividade humana criativa e transformadora.

Desde a pandemia por Covid-19, contudo, a intensificação do neoliberalismo sobre a educação avançou massivamente e, segundo questionário aplicado com professores da educação básica por Luge, Fonseca da Silva e Perini (2021, p. 115):

As respostas mais centradas no ensino das Artes Visuais durante a pandemia versam acerca do momento mais determinante: o dar aula. E ele, na sua superficialidade, não mostra sua essência, que é composta pelas determinações já expostas sobre a privatização, a expropriação dos meios de vida, certo tipo de individualismo violento.

Durante a pandemia, a redução do contato presencial, essencial para a relação interpessoal entre professor e aluno, alterou nossas formas de perceber a escola e a educação. Ao passo em que os autores destacam o papel do professor como mediador, fundamental para transformar o conhecimento disperso e inicial do aluno em uma compreensão mais integrada das artes visuais, temos inúmeras mudanças no trabalho docente, como o aumento da burocratização, além do aumento das situações de violência, seja pelo uso excessivo de telas por parte de crianças e adolescentes, seja pelo aumento das desigualdades sociais. Nesse sentido, Luge, Fonseca da Silva e Perini (2021) enfatizam que a formação artística deve democratizar o acesso aos saberes estéticos e con-

tribuir para que os estudantes superem condições de opressão, promovendo um projeto coletivo de educação humanizadora.

A aproximação entre o ensino superior e a educação básica configura-se, aqui, como estratégia essencial para fortalecer a sistematização e a transmissão dos saberes historicamente construídos em artes visuais. Ao articular a formação docente inicial com a práxis educativa concreta, cria-se um campo fértil para o diálogo entre teoria e prática, permitindo aos futuros professores vivenciarem e compreenderem a complexidade dos processos educativos. Essa integração possibilita o fortalecimento da mediação pedagógica, intensificando a capacidade dos docentes de promover o desenvolvimento estético dos alunos e a apropriação da arte como forma de expressão e conhecimento historicamente acumulado.

Além disso, o vínculo mais estreito entre universidade e escola básica contribui para superar visões fragmentadas e pontuais do ensino de arte, possibilitando o planejamento de experiências pedagógicas que respeitem a trajetória de vida dos estudantes, suas relações sociais e a intencionalidade educativa. Assim, reforça-se a importância da práxis pedagógica como trabalho educativo transformador, que visa não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas a humanização e a ampliação da sensibilidade estética. Dessa forma, o ensino de artes visuais se afirma como parte fundamental da formação integral dos sujeitos, reafirmando sua relevância ao contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente frente às contradições do mundo em que vivemos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Subprojeto Artes, desenvolvido pela UDESC no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES, evidenciou a importância do estreitamento das relações entre universidade e escola básica para a formação de professores de Artes Visuais. Mesmo em contexto pós-pandêmico, a atuação dos licenciandos em escolas-campo de Florianópolis possibilitou a construção coletiva do trabalho pedagógico, enriquecida pelo repertório contemporâneo e pela colaboração entre residentes, preceptores e docentes universitários. Essa articulação contribuiu para superar o isolamento histórico do ensino de arte e fortaleceu a dimensão humanizadora da formação artística, frequentemente ameaçada por concepções utilitaristas presentes nas políticas educacionais.

A experiência relatada pelos residentes destacou a importância de vivências mais longas e profundas para compreender os desafios do cotidiano escolar, especialmente após os impactos da pandemia. Embora as disciplinas de estágio e práticas pedagógicas já façam parte da licenciatura, os relatos evidenciam que ainda é preciso avançar na relação indissociável entre teoria e prática, de forma a superar a fragmentação entre universidade e escola. Nesse sentido, o PRP demonstrou ser uma experiência formativa significativa, permitindo aos licenciandos perceber a escola como espaço de transformação social e pessoal, em diálogo com os valores humanizadores da educação.

Diante do avanço das políticas neoliberais, o ensino de Artes Visuais desde a Educação Infantil assume papel fundamental na formação omnilateral dos sujeitos. A mediação pedagógica, ao relacionar teoria e prática, possibilita ao professor desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade criadora dos estudantes,

superando a superficialidade do ensino. A arte, como prática social humanizadora, contribui para o desenvolvimento crítico e emancipador, ampliando a percepção de mundo dos alunos. Dessa forma, o ensino de arte desde a infância consolida-se como um campo fértil para a construção de uma educação transformadora e humanizadora, essencial para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila. Da teoria à prática, da prática à teoria: análise da práxis docente em artes visuais na educação infantil. 2022. 1 recurso on-line (281 p. Tese (Doutorado)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Doutorado em Artes Visuais, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://sistemabuu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a1/0000a1fb.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. 2018, 154 f. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de São Paulo. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/4676.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4676.pdf). Acesso em: 20 de abril de 2025.

AZEVEDO, Isadora Gonçalves de; ENCK, Janaina; MANSANI, Bruna. Com a palavra, as preceptoras: reflexões sobre a atuação no programa de residência pedagógica – subprojeto artes. IN: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ENCK, Janaina (Org.) Problematizações a partir da iniciação à docência em artes. Florianópolis, SC: Editora AAESC, 2024.

AZEVEDO, Isadora Gonçalves de. <b>O ensino de artes visuais no Programa de Residência Pedagógica</b>: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. 2025. Tese (Pós-Graduação em Artes Visuais) - Udesc, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://>

repositorio.udesc.br/handle/UDESC/20311. Acesso em: 26/03/2025

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 109–122, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.437. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>. Acesso em: 31 abril. 2025.

GODIM, Fernanda de Souza. Análise do Programa de Residência Pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2021. 111f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - PR. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5886>. Acesso em 10 de maio de 2025.

LEITÃO, Juliana Oliveira A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de São Paulo — 2019 93 f. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/4877.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4877.pdf). Acesso em: 22 de abril de 2024.

MORAES, Neddy Esther Pache de Souza Asséf de. Planejamento no ensino de artes visuais na perspectiva histórico-crítica: objetivação e elevação estética. Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/39ff54f2-30fb-417b-a4dc-e3bc62c31fc6/Neddy%20Esther%20PSA%20de%20Moraes%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20FINALIZADA%2010%20DE%20MAIO%202023.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2025.

OLIVEIRA, V. L.; FONSECA da SILVA, M. C. R.; PERINI, J. A. . Professores de artes visuais e a pandemia da covid-19. In: *Momento - diálogos em educação*, v. 30, p. 99-122, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13202/8966>. Acesso em 10 de maio de 2025.

ORATZ, Janaína do Amaral. Políticas públicas para arte-educação no Brasil após lei de diretrizes e bases da educação nº 9.394/96: possibilidades para a educação estética. Dissertação de Mestrado.

Universidade Tuiuti do Paraná. 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1814>. Acesso em: 18 de abril de 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. 11ª edição. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: autores associados, 2013.

SILVA, Ana Rita da. *Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural*. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4082> . Acesso em: 18 de abril de 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (PPC): Projeto de Reforma Curricular. Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/artesvisuais/disciplinasementas>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

VÁZQUEZ, Adolf Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Realização:

**Rede  
Visível**



**UDESC**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE  
SANTA CATARINA



Apoio Financeiro:



**fapesc**

Fundação de Amparo à  
Pesquisa e Inovação do  
Estado de Santa Catarina



Apoio Institucional:



**APOTHEKE**  
ESTÚDIO DE  
PINTURA



LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES



ASSOCIAÇÃO de  
ARTE EDUCADORES  
de SANTA CATARINA

**CEART**  
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA

programa  
pós-graduação  
artes visuais  
ceart/udesc



**INSTITUTO FEDERAL**  
Catarinense  
Campus Rio do Sul

**FEUSP**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

**FaEB**  
FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL



GT 24  
**ANPEd**



Universidade do Minho



**U LISBOA** | UNIVERSIDADE  
DE LISBOA