

## Práticas Pedagógicas em Arte

Revista Nupeart – v. 29, n. 1 (2025)

**Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC**

Reitor: José Fernando Fragalli

Vice-Reitora: Clerilei Aparecida Bier

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade: Paulo Cezar Cassol

**Centro de Artes, Design e Moda - CEART**

Direção Geral: Lucas da Rosa

Direção de Ensino de Graduação: Diego de Medeiros Pereira

Direção de Pesquisa e Pós-Graduação: Vicente Concilio

Direção de Extensão, Cultura e Comunidade: Alicia Cupani

Direção Administrativa: Eliâne Carlin Hadlich

Os conceitos e ideias expressas neste periódico são de inteira responsabilidade de seus autores. Acesse a Revista online em: <http://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>

## EXPEDIENTE

A **Revista Nupeart** (formato on-line) é uma publicação interdisciplinar, criada inicialmente pelo Núcleo Pedagógico de Educação e Arte/Nupeart, do Centro de Artes, Design e Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina (Ceart-Udesc). Atualmente, é editada por um Comitê Editorial formado por docentes vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes (*stricto sensu*), ofertado em rede nacional. A Revista Nupeart tem por objetivo divulgar ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas e identificadas com as temáticas de educação e cultura; proporcionar um espaço de divulgação de trabalhos artísticos e educacionais de profissionais da área; oferecer aos licenciandos e professores de artes em geral, atuantes na educação básica, material teórico, artístico e pedagógico para estimular reflexões e difundir experiências. Está aberta a receber estudos, artigos e relatos de experiências, seja em âmbito regional e nacional, como também internacional (especialmente latino-americanos).

## CONSELHO EDITORIAL

### Editores:

André Carreira, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Heloise Baurich Vidor - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Leonardo Piermartiri - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Tharciana Goulart da Silva - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

### Corpo Editorial Técnico:

Luiza Melo - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

## Pareceristas - Volume 29:

Adriana Rodrigues Suarez  
Alexandre Gandolfi Neto  
Andrea Fraga da Silva  
Arthur Marques de Almeida Neto  
Cristina Rolim Wolffebüttel  
Elisângela de Freitas Mathias  
Fabio Wosniak  
Giovana Bianca Darolt Hillesheim  
Jean Carlos Gonçalves  
Julia Pereira de Souza  
Juzelia de Moraes Silveira  
Karin Orofino  
Luisa de Godoy Alves  
Matheus Abel Lima de Bitencourt  
Rodolfo Rodrigues Pontes  
Teresa Mateiro  
Viviane Baschirotto  
Walter Rodrigues Marques

**Editoração e Projeto Gráfico:**  
Núcleo de Comunicação CEART UDESC

**Diagramação:**

Luiza Melo e Tharciana Goulart da Silva

**Arte da Capa:**

Tharciana Goulart da Silva

**Contato:**

Av. Madre Benvenuta, 1907  
Itacorubi, Florianópolis / SC - (48)  
3321-8300  
Centro de Artes, Design e Moda

Revista Nupeart [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. v. 29, n. 1, 2025. -Florianópolis: UDESC/CEART, 2002 -

Semestral

ISSN-e 2358-0925

Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/index>>

Os v.1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 são apresentados também no formato impresso (papel -21 cm). Arte -Estudo e ensino -periódicos.

I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 700.7 –20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC.

## EDITORIAL

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0001>

A Revista **Nupeart**, organizada pela rede do **Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes)**, apresenta o volume 29 intitulado “Práticas Pedagógicas em Arte”. Este volume reúne artigos relacionados às áreas de Artes Visuais, Música e Teatro. As produções textuais discorrem sobre ações nos âmbitos da Educação Básica e do Ensino Superior. Os textos nos convidam à reflexão sobre metodologias, formação docente, práticas pedagógicas decoloniais, espaços formais e informais para o exercício docente e sobre o uso de materiais pedagógicos nas aulas de Arte.

O autor Alexandre da Silva Cortez, em **Professor-Pesquisador e os saberes da escuta: etnomusicologia e música popular na educação básica**, discute a música popular como uma prática social enraizada em experiências comunitárias e apresenta sua vivência como professor em uma oficina de música popular. A investigação aborda a relevância de ações baseadas na escuta ativa, na valorização de saberes e na interculturalidade.

Em **O podcast no ensino de Arte**, os autores Diogo Barbosa e Thelma Panerai nos convidam a refletir sobre o uso do podcast em aulas do componente curricular Arte. Assim, discutem sobre práticas que envolvem a produção de imagens sonoras, sobre a presença de diferentes gêneros de podcasts em aulas e sobre a criação de podcasts por estudantes. Os autores identificam uma lacuna no que tange às pesquisas acadêmicas sobre o tema, e também demonstram que o uso de podcasts pode ser enriquecedor nos processos de ensino e aprendizagem em Arte.

Thulho Cezar Santos de Siqueira e Sebastião de Sales Silva, no artigo **Jogando para a cena: Rastros metodológicos para ensino de teatro na EPT**, abordam a potência dos rastros metodológicos em práticas pedagógicas em teatro realizadas pelos autores a partir de seus contexto educativos: a Educação

Profissional e Tecnológica ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e pelo Instituto Federal do Tocantins.

Em **O ponto a ponto de uma costura antirracista: Literatura negra e arte na escola**, Viviane Diehl, Izandra Alves e Ivanize Christiane Nascimento Honorato discorrem sobre a importância de trabalhar sobre as culturas silenciadas no espaço da escola. Em uma perspectiva decolonial, as autoras propõem uma reflexão sobre uma experiência de leitura e arte. Para tanto, dialogam com a obra “O avesso da pele” escrita por Jeferson Tenório, realizam uma conversa com o grupo de matriz africana na escola e propõem práticas de bordado dialogadas com a arte ancestral do fiar. O texto nos chama para refletir sobre a importância de uma educação antirracista e a luta contra o colonialismo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

O artigo **Criação de desafios e percursos metodológicos para um ensino da cor crítico e reflexivo**, de Fabio Luis Savicki Henschel e Jociele Lampert, aborda a questão da cor nos processos de criação, de ensino e de aprendizagem. Os autores apresentam análises de ações pedagógicas realizadas em escolas públicas e no ensino superior a partir do objeto propositivo Círculo Cromático Modular. A publicação é um convite à reflexão sobre o tratamento da cor nos campos da arte e da educação.

Hamlet Fernández Díaz, Monaliza Angelica Santana e Carolina da Cunha Reedijk apresentam no texto **Ensino de artes visuais na escola: um estudo nos anais do ConFAEB** uma pesquisa sobre como a leitura de obras tem sido abordada nos anos de Ensino Fundamental em artes visuais. Nesta investigação, os autores realizam uma análise dos anais do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil publicados entre os anos de 2014 e 2021. A partir de uma amostra 28 comunicações, identificam diferentes questões, tais como a “[...] falta de sistematização no trabalho com a leitura de obras no contexto escolar; a escassez de professores com formação específica na área de Arte; o excesso de alunos por professor e a polivalência; e a insegurança de alguns professores em trabalhar com arte contemporânea [...]”.

No texto **Experimentações no Estágio Curricular em Artes Visuais: por uma docência em devir**, os autores Marcela Bautista Nuñez, Rafael Agatti Durante e Marilda Oliveira de Oliveira nos convidam a pensar: “que

movimentos podem ser acionados ao experimentar diferentes modos de docência?"; a partir deste questionamento, discutem sobre a docência e os processos de criação, apresentando uma experiência docente realizada na Universidade Federal de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. O texto aborda os Diários da Prática Pedagógica na Licenciatura em Artes Visuais em uma disciplina de Estágio Curricular.

Por fim, dedicamos este volume aos editores que organizaram as edições dos anos anteriores (2022, 2023 e 2024): André Carreira, Éliton Perpétuo Rosa Pereira, Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmão, Thaís Gonçalves Rodrigues da Silva e Victor Hugo Neves de Oliveira, professores da rede do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), aos quais agradecemos imensamente por todo o esforço realizado para manter a continuidade e a qualidade desta publicação.

Boa leitura!

Tharciana Goulart da Silva  
Editora da Revista Nupeart

## Professor-Pesquisador e os saberes da escuta: etnomusicologia e música popular na educação básica<sup>1</sup>

*The Teacher-Researcher and listening as knowledge: Ethnomusicology and Popular Music in Primary Education*

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0002>

Alexandre da Silva Cortez<sup>2</sup>

Orcid: 0009-0009-1892-7916

Recebido: 07/07/2025

Aprovado: 09/12/2025

Publicado: 23/12/2025

---

<sup>1</sup> Este texto contou apenas com ferramentas de inteligência artificial para aprimoramento de legibilidade e correção gramatical, todo o conteúdo, análise e pesquisa apresentados são integralmente autorais.

<sup>2</sup> Professor da Rede Municipal de Juiz de Fora-MG. Mestre em Artes, Cultura e Linguagens (UFJF), com pesquisa em Etnomusicologia/Musicologia, ênfase em música popular brasileira. Graduado em música (UNINCOR), Artes (UNAR), História (ETEP). Pós Graduado em Educação Musical e Ensino das Artes (UCAM).

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública municipal de Juiz de Fora (MG), a partir da atuação do autor como professor de música em uma oficina de música popular no contraturno escolar. Fundamentada em Thiollent (2022), a pesquisa articula os campos da etnomusicologia aplicada e da educação musical crítica, defendendo práticas baseadas na escuta ativa, no diálogo intercultural e na valorização dos saberes musicais locais. A abordagem metodológica possibilitou integrar prática pedagógica e reflexão contínua, conforme defendem Del Ben (2010), Madeira (2015) e Freire (1996), revelando o papel do professor-pesquisador como mediador cultural e agente de transformação. A experiência dialoga com autores como Fragoso (2018), Green (2017) e Queiroz e Marinho (2017), ao considerar a música popular não apenas como conteúdo, mas como prática social enraizada em experiências comunitárias. Os resultados indicam que a construção de um currículo expandido (Swanwick, 2002; 2003), sensível à diversidade cultural e à coautoria discente, favorece a formação crítica e cidadã. Compreender a música como fenômeno cultural (Pereira, 2023) e educativo amplia os horizontes da escola pública como espaço de resistência, criação e escuta significativa.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Etnomusicologia. Pesquisa-Ação.

## Abstract

*This article presents the results of an action research project developed in a municipal public school in Juiz de Fora, Minas Gerais, based on the author's work as a music teacher in a popular music workshop held during the school's extracurricular period. Grounded in Thiollent (2022), the study articulates the fields of applied ethnomusicology and critical music education, advocating practices based on active listening, intercultural dialogue, and the appreciation of local musical knowledge. The methodological approach enabled the integration of pedagogical practice and continuous reflection, as proposed by Del Ben (2010), Madeira (2015) and Freire (1996), revealing the role of the teacher-researcher as a cultural mediator and agent of transformation. The experience dialogues with authors such as Fragoso (2018), Green (2017), and Queiroz and Marinho (2017), by understanding popular music not merely as content, but as a social practice rooted in community experience. The results indicate that building an expanded curriculum (Swanwick, 2002; 2003), sensitive to cultural diversity and to students' co-authorship, fosters critical and civic formation. Understanding music as both a cultural (Pereira, 2023) and educational phenomenon broadens the horizons of public schools as spaces of resistance, creativity, and meaningful listening.*

**Keywords:** Music Education. Ethnomusicology. Action Research.

## Introdução

A presença da música na escola pública brasileira exige abordagens pedagógicas que transcendam a lógica da reprodução técnico-formal de conteúdos e reconheçam a potência formativa das culturas musicais locais. Ao considerar o cotidiano escolar como espaço de disputas simbólicas e de negociação de sentidos, torna-se necessário pensar práticas pedagógico-musicais mais abrangentes que valorizem os repertórios dos alunos, promovam a escuta ativa e respeitem a diversidade sociocultural. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola municipal de Juiz de Fora (MG), no contexto de uma oficina de música popular ofertada no contraturno escolar, a partir da atuação do autor como professor de música.

A pesquisa se inscreve no campo da etnomusicologia aplicada e da educação musical crítica, adotando a pesquisa-ação como metodologia formativa e transformadora (THIOLLENT, 2022). Entende-se aqui o professor-pesquisador como sujeito mediador e ético-político (MADEIRA, 2015; DEL BEN, 2010; FREIRE, 1996; SIMÕES, 2021), que investiga a própria prática a partir da escuta e do diálogo com os estudantes. Nesse sentido, a música popular é compreendida não apenas como objeto de ensino, mas como prática social, culturalmente situada, portadora de saberes, afetos e memórias que contribuem para a formação cidadã (QUEIROZ; MARINHO, 2017; FRAGOSO, 2018). Em relação a perspectiva da intersecção entre áreas da etnomusicologia e educação musical Quieroz (2010) aponta:

Nessa perspectiva, uma área que tem estado cada vez mais próxima do campo da educação musical é a etnomusicologia, tendo em vista que seu foco de abordagem está relacionado com a dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical. Assim, essas duas vertentes de estudo da música têm compartilhado metodologias de investigação, concepções e práticas do fenômeno musical, estabelecendo caminhos autônomos, mas relacionados; diminuindo as suas fronteiras, mas preservando suas identidades; e concretizando diálogos que têm enriquecido o campo epistemológico e as ações de educadores musicais, etnomusicólogos e estudiosos da música em geral (p. 114).

A experiência apresentada neste artigo também dialoga com os aportes de Keith Swanwick (2002; 2003), cuja proposta pedagógica sustenta que a educação musical deve articular composição, escuta crítica e performance de maneira integrada e significativa. Em seu modelo C(L)A(S)P, Swanwick enfatiza que o fazer musical só adquire sentido quando enraizado na experiência estética e cultural dos alunos. Além disso, suas

reflexões sobre o “*musical mind*” (SWANWICK, 2003) reforçam a importância de um ensino que promova encontros genuínos com a diversidade musical, estimulando o pensamento criativo e o julgamento estético.

Essa perspectiva é compartilhada por Reis e Duarte (2018), que criticam a hegemonia de um currículo homogêneo e defendem a construção de práticas pedagógicas que partam das realidades culturais dos estudantes, valorizando seus repertórios e trajetórias musicais. Para os autores, a música na escola precisa assumir sua função social e simbólica, rompendo com os padrões elitistas historicamente consolidados. Em consonância, Pereira (2023) destaca o impacto da etnomusicologia e da nova musicologia nos estudos em educação musical, apontando para um deslocamento epistemológico que valoriza o contexto, a escuta e os sentidos produzidos na interação entre sujeitos e sons.

Assim, este artigo propõe refletir sobre os caminhos possíveis para uma educação musical na escola pública que seja crítica, situada e comprometida com a construção de um currículo expandido, sensível às vozes dos estudantes e às práticas musicais que compõem seus mundos. Por meio da articulação entre etnomusicologia aplicada, música popular e pesquisa-ação, busca-se afirmar a escola como espaço de escuta, criação e emancipação. A experiência vivida em uma escola pública municipal de Juiz de Fora (MG), no contexto de uma oficina de música popular no contraturno escolar, revelou desafios e potencialidades da educação musical em contextos socialmente vulneráveis. A partir de conversas preliminares com os alunos, foi possível identificar um escopo cultural limitado e a ausência de referências consistentes em música brasileira. Muitos estudantes não sabiam indicar o que gostavam de ouvir ou quais músicas desejavam aprender, o que indicava, além da carência de repertório, uma fragilidade no senso de identidade musical.

Inspirado por princípios da etnomusicologia, a ação pedagógica adotada visou construir pontes entre os repertórios escolares e os universos musicais vivenciados pelos estudantes. Com base em autores como Queiroz (2010) e Fragoso (2018), a escuta ativa e o respeito aos saberes locais foram colocados no centro da proposta. Nesse sentido, foi proposto um projeto coletivo cuja culminância seria a apresentação de um recital organizado pelos próprios estudantes, com mediação do professor. Para isso, foram realizadas rodas de conversa, aulas expositivas e sessões de apreciação musical sobre o rap, o funk e o sertanejo contemporâneo, estilos esses que a partir das conversas preliminares foram apontados como gostos pessoais da maioria dos alunos presentes na oficina. Além disso, partimos para uma abordagem histórica e crítica sobre as contribuições desses estilos para a música brasileira. A presença de um artista local de rap como convidado fortaleceu o vínculo entre os estudantes e o campo musical que frequentam cotidianamente, favorecendo processos de identificação e pertencimento (QUEIROZ; MARINHO, 2017).

No âmbito desta experiência, o conceito de “currículo expandido”, conforme proposto por Swanwick (2002; 2003), constituiu-se não somente como uma ampliação de repertórios, mas como uma reformulação das próprias formas de construção do conhecimento musical na escola pública. As dimensões da escuta, da composição e da performance, integradas ao longo das atividades, atuaram de modo interdependente, sendo capazes de promover um aprendizado em que o fazer musical emergiu da reflexão coletiva e da coautoria dos estudantes. A escuta deixou de ocupar um papel passivo e tornou-se dispositivo de análise crítica e de diálogo entre as sonoridades locais e o repertório escolar, a composição, por sua vez, configurou-se como espaço de expressão e autoria, aproximando os alunos de processos criativos autênticos, e a performance, entendida como culminância e reflexão estética, possibilitou a vivência da música como prática social compartilhada. Essa integração entre dimensões formativas, mais do que um resultado, expressa a efetiva materialização do “currículo expandido” enquanto perspectiva que desloca o ensino musical de uma abordagem prescritiva para uma experiência de escuta, criação e pertencimento, contribuindo dessa forma, para a formação de sujeitos críticos e culturalmente conscientes.

A proposta pedagógica se baseou na prática de conjunto como estratégia de valorização da autonomia e da expressão criativa. Os alunos puderam escolher livremente os instrumentos que desejavam tocar ou cantar, trabalhando em grupo na elaboração e execução de repertórios de artistas como “Emicida”, “O Rappa” e “Poesia Acústica”, além de comporem suas próprias músicas. Essa dinâmica dialoga com as ideias de Swanwick (2003), que defende a centralidade da experiência musical significativa na aprendizagem, por meio da composição, da escuta crítica e da performance articuladas. Duas composições autorais emergiram desse processo, ambas com forte influência do rap, utilizando instrumentos acessíveis da escola como violões, escaletas, cajón, surdo, bongôs, teclados e vozes. O professor contribuiu na organização das ideias musicais, mas priorizou a experimentação dos próprios alunos como motor criativo e formativo. Conforme afirmam Queiroz e Marinho (2017), nas culturas populares a transmissão musical ocorre por meio da prática compartilhada, da escuta mútua e da convivência, aspectos que foram incorporados intencionalmente à metodologia da oficina.

A culminância do projeto foi a realização de um recital com seis músicas, incluindo as composições dos estudantes. O evento revelou não apenas o desenvolvimento técnico-musical dos participantes, mas também seu engajamento afetivo e identificação cultural com o processo. Vários alunos relataram, espontaneamente, que passaram a se sentir representados nas aulas de música e reconhecidos em seus saberes. Tal experiência confirma a relevância de práticas pedagógicas que dialogam com a etnomusicologia

e com a cultura popular como forma de superar a fragmentação curricular e promover uma educação musical mais humana, sensível e situada (PEREIRA, 2023; ALMEIDA, 2019; FRAGOSO, 2018). Além disso, evidencia que o professor-pesquisador, ao assumir uma postura investigativa e atenta a escuta ativa, pode fomentar uma formação musical comprometida com a diversidade e com os sujeitos que habitam a escola pública.

## Fundamentação Teórica

A construção desta pesquisa se sustenta sobre dois eixos centrais que se entrelaçam: a pesquisa-ação como metodologia crítica e formativa, e a interlocução entre a educação musical e a etnomusicologia como campo epistemológico e pedagógico capaz de sustentar práticas educacionais mais abertas à escuta, à diversidade e ao reconhecimento dos saberes populares.

### Pesquisa-ação e o professor como agente de transformação

A pesquisa-ação, conforme desenvolvida por Thiolent (2022), propõe-se como um tipo de investigação que integra teoria e prática, comprometida com a transformação social de realidades concretas por meio da ação planejada, observada e refletida em conjunto com os participantes. Essa perspectiva metodológica parte da ideia de que a produção de conhecimento não deve ser alheia à vida cotidiana dos sujeitos, mas profundamente implicada com ela.

Na prática docente, essa abordagem reposiciona o professor como sujeito do conhecimento e não apenas como seu transmissor. Freire (1996) já afirmava que “ensinar exige pesquisa” (p. 30), pois o ato educativo deve ser, ao mesmo tempo, investigativo e transformador. Ao incorporar os pressupostos da pesquisa-ação à sua prática, o educador se torna um agente de escuta e mediação, capaz de identificar problemáticas, refletir sobre elas e atuar a partir de sua própria experiência pedagógica situada. Del Ben (2010) acrescenta que a pesquisa-ação permite ao professor problematizar sua prática em movimento, tornando o cotidiano escolar um espaço legítimo de investigação e produção de conhecimento. No campo específico da educação musical, essa abordagem favorece o surgimento de propostas pedagógicas mais sensíveis ao contexto, aos repertórios dos alunos e às dimensões culturais da aprendizagem musical. Como aponta Queiroz (2010):

O educador musical, para compreender seu campo de estudos e para atuar como professor de música na contemporaneidade, precisa estar atendo à complexidade de questões que permeiam a música artística, social e culturalmente. Consequentemente, deve ser capaz de

trilhar e de (re)definir caminhos epistêmicos e metodológicos (inter)agindo, de forma contextualizada, com a dinâmica que diferentes culturas estabelecem para estruturar, valorar e transmitir seus conhecimentos musicais (p. 114)

Em consonância, Madeira (2015) afirma que a noção de professor-pesquisador deve enfatizar a investigação sistemática da própria prática como elemento constitutivo de um eixo estruturante da formação e da atuação docente. Essa perspectiva entende que o professor, ao observar e refletir continuamente sobre suas ações em sala de aula desenvolve a capacidade de analisar problemas reais do ensino, identificar necessidades dos estudantes e promover ajustes fundamentados em sua prática cotidiana. Nesse sentido, a aula é concebida como um espaço de experimentação, no qual o docente testa caminhos possíveis, avalia resultados e aprimora seu trabalho de forma consciente e crítica. Ainda segundo a autora, a pesquisa, assim compreendida, manifesta-se tanto no planejamento e na criação de materiais quanto na interpretação das situações que emergem no cotidiano escolar, possibilitando ao professor construir e reconstruir conhecimentos de forma permanente. Madeira (2015) também destaca que a auto-observação desempenha papel central nesse processo, pois permite ao docente reconhecer elementos inesperados, perceber nuances da dinâmica da turma e aprofundar sua compreensão sobre fatores que influenciam a aprendizagem. Com isso, a postura de professor-pesquisador torna-se essencial para qualificar o ensino de música na escola pública, ao favorecer práticas mais reflexivas, contextualizadas e responsivas às múltiplas dimensões da aula.

Conforme reforçam Barros e Penna (2021), na obra “Pesquisa-ação e educação musical”, o professor-pesquisador precisa desenvolver a escuta ativa dos alunos e do contexto onde atua, buscando caminhos que promovam pertencimento e autoria Esse caminho metodológico, ao ser adotado no presente trabalho, permitiu não apenas uma melhor compreensão da realidade escolar, mas também sua transformação a partir das vozes dos estudantes.

## Educação musical e etnomusicologia: escuta, diversidade e saberes locais

O segundo eixo que sustenta este estudo é o diálogo entre a educação musical e a etnomusicologia, especialmente nas formas como essas áreas vêm se entrelaçando nos últimos anos no campo da formação docente, das práticas escolares e da pesquisa acadêmica. Para Daisy Fragoso (2018), esse diálogo exige que a educação musical repense suas próprias categorias de ensino e avaliação a partir da escuta de práticas musicais diversas, desafiando padrões eurocêntricos e promovendo a ampliação do conceito de música nas

escolas. A autora argumenta que o contato com músicas de diferentes culturas contribui não apenas para o enriquecimento do repertório dos alunos, mas também para o rompimento de preconceitos, favorecendo o desenvolvimento da alteridade.

Queiroz (2010) aprofunda essa discussão ao afirmar que o ensino de música em contextos populares se organiza segundo critérios singulares de cada contexto, enraizados em práticas de oralidade, convivência e pertencimento. Essa lógica desafia o modelo tradicional de ensino musical baseado na leitura de partitura e na execução de repertórios hegemônicos, propondo uma pedagogia mais dialógica, contextualizada e culturalmente sensível.

O estudo etnográfico de Queiroz e Marinho (2017) sobre a embolada na Paraíba evidencia que a formação musical em contextos populares ocorre em meio à prática cotidiana, pela escuta e pela repetição. Os autores ressaltam que a transmissão musical envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social (QUEIROZ, 2010, p. 115). Essas ideias dialogam com as reflexões de Eliton Pereira (2023), que analisa o impacto da etnomusicologia e da nova musicologia sobre a pesquisa em educação musical no Brasil. Segundo o autor, a incorporação desses referenciais tem permitido que a música seja compreendida como fenômeno cultural, o que amplia as possibilidades pedagógicas e desloca o foco da técnica para o contexto (PEREIRA, 2023).

Cristiane Almeida (2019) aponta, no entanto, que essa virada epistemológica ainda encontra resistências, especialmente nos cursos de formação docente. Em sua análise, os saberes ligados à etnomusicologia ainda ocupam uma posição periférica nas matrizes curriculares, que permanecem centradas em repertórios eurocêntricos e práticas formais. A autora defende a integração efetiva das culturas musicais locais e dos saberes populares na formação inicial dos professores como gesto político e pedagógico. Esse compromisso com a escuta das culturas populares na escola pública se insere também no campo da etnomusicologia aplicada, que, segundo Queiroz (2010), propõe o engajamento do pesquisador com os contextos musicais que investiga, atuando como mediador e colaborador dos processos culturais. Tais princípios sustentaram a prática pedagógica apresentada neste estudo, que buscou não apenas trabalhar conteúdos musicais, mas reconhecer e legitimar os saberes dos alunos como parte constitutiva do currículo.

## Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa configura-se como pesquisa-ação com abordagem qualitativa e etnográfica, aplicada a um projeto de intervenção pedagógico-musical desenvolvido na Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães (CAIC), em Juiz de Fora (MG), com estudantes do Ensino Fundamental II, no contraturno escolar. O autor atuou como professor da Oficina de Música Popular e, simultaneamente, como pesquisador de sua própria prática. A pesquisa-ação foi estruturada em cinco etapas interdependentes: (1) diagnóstico inicial dos saberes e repertórios musicais dos alunos, (2) planejamento das ações formativas, (3) desenvolvimento das atividades pedagógicas, (4) registro e observação crítica do processo e (5) avaliação reflexiva dos resultados, conforme orientações de Thiolent (2022) e Del Ben (2010).

Inicialmente, identificou-se a ausência de referências consistentes em música brasileira entre os estudantes, bem como a dificuldade em nomear suas preferências musicais. Esse dado emergente foi tomado como ponto de partida para a construção de um percurso formativo voltado à valorização das culturas musicais populares contemporâneas, com destaque para gêneros como Rap, Funk, Trap e Sertanejo Universitário. O processo investigativo envolveu múltiplas estratégias, como escuta ativa dos estudantes, observação participante, produção de registros audiovisuais, rodas de conversa, elaboração coletiva de repertório e prática musical em grupo. A condução das aulas foi orientada por princípios da etnomusicologia aplicada, priorizando a escuta como dispositivo pedagógico central e a coautoria dos sujeitos como elemento estruturante da aprendizagem musical (FRAGOSO, 2018; QUEIROZ; MARINHO, 2017).

A etapa de observação e registro constituiu-se como um dos eixos estruturantes da pesquisa-ação, uma vez que possibilitou ao professor-pesquisador compreender o processo educativo em sua complexidade e acompanhar de modo contínuo as transformações ocorridas ao longo da intervenção pedagógica. A observação participante, adotada como técnica central permitiu uma imersão no campo, tornando o pesquisador parte ativa das ações e simultaneamente, observador crítico de sua própria prática. Tal postura, conforme orienta Thiolent (2022), pressupõe a vivência direta das situações pedagógicas, articulando o olhar analítico com o envolvimento ético e político do docente, que observa para compreender, agir e transformar.

Para assegurar a sistematização dessa observação, foi desenvolvido um diário de bordo elaborado pelo próprio professor-pesquisador, funcionando como instrumento de planejamento, acompanhamento e reflexão. Antes de cada encontro, o diário era utilizado para registrar os objetivos pedagógicos, as estratégias de ensino e as expectativas quanto ao desenvolvimento das atividades. Após as aulas, eram acrescentadas anotações minuciosas sobre a dinâmica da turma, as respostas dos estudantes às propostas musicais, as dificuldades emergentes e as aprendizagens observadas. Esse processo reflexivo constante permitiu avaliar e diagnosticar as etapas do projeto, identificar aspectos que precisavam de reorientação e registrar os avanços coletivos. Assim, o diário funcionou tanto como ferramenta de pesquisa quanto de formação docente, consolidando a relação entre teoria e prática, conforme defendem Del Ben (2010) e Freire (1996), ao situar o ato de ensinar como também um ato de investigar. Além das anotações escritas, a coleta de dados foi complementada por registros audiovisuais, com a produção de vídeos e fotografias durante as aulas, que documentaram momentos significativos da oficina, desde o processo de escolha dos repertórios até as etapas de ensaio, composição e performance. Esses registros visuais serviram como evidências empíricas do percurso formativo e como recursos analíticos que possibilitaram revisitá-las e observar aspectos não perceptíveis no momento da ação, como expressões, interações e gestos musicais dos estudantes. A utilização combinada de registros escritos e visuais atendeu à necessidade de triangulação dos dados, reforçando a confiabilidade e a densidade interpretativa da análise qualitativa.

De forma complementar, foi criada uma rede social institucional da oficina, concebida como um espaço de portfólio digital e de comunicação com a comunidade escolar. Nesse ambiente virtual, foram compartilhados trechos das atividades, reflexões coletivas e apresentações musicais, com autorização dos responsáveis dos participantes. Além de documentar o processo, essa iniciativa ampliou o alcance educativo do projeto, aproximando a escola, as famílias e o entorno sociocultural dos alunos, e conferindo visibilidade às produções artísticas desenvolvidas. A análise dos dados obtidos a partir desses múltiplos instrumentos pautou-se em critérios de observação de natureza qualitativa e interpretativa, considerando especialmente as dimensões da participação, expressão criativa, engajamento afetivo e processo colaborativo. Assim, buscou-se compreender não apenas os produtos finais das atividades, mas os sentidos formativos emergentes da experiência musical compartilhada. Esse conjunto de estratégias metodológicas, articuladas de modo coerente com a perspectiva da pesquisa-ação e com o papel reflexivo do professor-pesquisador (MADEIRA, 2015), permitiu a construção de uma leitura processual, crítica e situada da prática educativa, reafirmando a centralidade da escuta e do diálogo como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do trabalho.

O planejamento das atividades buscou articular momentos de apreciação musical, discussão de letras, estudo histórico e prática instrumental. A presença de um artista local de Rap como convidado especial contribuiu para aproximar ainda mais os estudantes das práticas culturais de seu cotidiano. As aulas possibilitaram a experimentação de instrumentos como cajón, surdo, bongôs, escaletas, teclados, violões e vozes, disponíveis no ambiente escolar, bem como a construção de composições próprias, duas das quais foram apresentadas no recital final do projeto. A metodologia adotada também dialoga com o modelo pedagógico de Keith Swanwick (2003), especialmente sua proposta de integrar composição, escuta, apreciação e performance no processo educativo. O autor ressalta que os alunos devem experienciar a música como prática social e expressiva, princípio plenamente incorporado às atividades desenvolvidas.

Embora a pesquisa-ação se configure como uma metodologia potente para a integração entre ensino, reflexão e transformação, é importante reconhecer suas limitações. Por sua natureza situada e participativa, os resultados aqui apresentados refletem um contexto específico, ou seja, uma única escola pública municipal, um grupo delimitado de estudantes e um período determinado de trabalho. Esses fatores condicionam a possibilidade de generalização dos achados, uma vez que as práticas, os sentidos e as aprendizagens emergiram de interações singulares, mediadas pelas dinâmicas culturais, institucionais e afetivas próprias daquele ambiente escolar.

Como destaca Thiolent (2022) a pesquisa-ação privilegia a compreensão profunda do contexto em detrimento da representatividade estatística, o que implica reconhecer que seus resultados não podem ser universalizados, mas interpretados como indicativos de possibilidades formativas e transformadoras em realidades análogas. Além disso, a dupla função do professor-pesquisador, atuando simultaneamente como mediador pedagógico e sujeito investigativo, envolve desafios inerentes à manutenção do distanciamento analítico e à gestão de vieses interpretativos, exigindo constante exercício de autorreflexão e ética investigativa. Ainda assim, é precisamente essa imbricação entre ação e reflexão que confere à pesquisa-ação seu valor formativo e emancipatório, permitindo compreender a prática docente não como aplicação de modelos prontos, mas como processo de escuta, mediação e construção coletiva de saberes.

Por fim, a adoção da pesquisa-ação permitiu que o professor-pesquisador atuasse não apenas como executor de um plano de ensino, mas como sujeito capaz de intervir criticamente na realidade educacional. De acordo com o arcabouço teórico utilizado, partimos da perspectiva de que a escuta do contexto é a base para qualquer transformação pedagógica significativa. Ao promover um espaço de acolhimento e criação, a

metodologia aqui descrita permitiu a emergência de um fazer musical mais plural, sensível e representativo da diversidade cultural dos estudantes.

## A experiência da pesquisa empírica: escuta, repertório e coautoria musical na escola pública

A pesquisa empírica foi realizada no primeiro semestre letivo de 2025, na Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães (CAIC), localizada em Juiz de Fora (MG). As atividades ocorreram no contraturno escolar, dentro da Oficina de Música Popular coordenada pelo autor deste estudo, e envolveram duas turmas compostas por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A oficina foi optativa, com inscrição voluntária, o que já indicava um primeiro nível de engajamento, ainda que motivado, em parte, por incentivo familiar. As turmas foram organizadas com dez alunos cada, totalizando vinte participantes com idades entre 12 e 15 anos. Logo nas primeiras aulas, foi realizada uma roda de conversa diagnóstica, com o objetivo de conhecer os estudantes e compreender suas expectativas, compreensões sobre música e motivações para frequentar a oficina. A maioria declarou estar ali por sugestão dos pais, e apenas oito manifestaram interesse espontâneo por aprender música ou aprofundar conhecimentos instrumentais, sendo que quatro desses já haviam tido alguma iniciação ao violão.

A partir desse levantamento inicial, ficou evidente a necessidade de compreender melhor os repertórios culturais e afetivos dos alunos, bem como sua relação com a música fora do ambiente escolar. A escuta ativa tornou-se, então, elemento central da proposta. Conforme propõe Fragoso (2018), o contato com práticas musicais diversas permite reorganizar os sentidos atribuídos à música, ampliando sua função social e pedagógica. Muitos estudantes, ao serem questionados sobre o que gostavam de ouvir, demonstraram dificuldade em responder verbalmente. Através de aplicativos como *TikTok* e *YouTube*, começaram a compartilhar trechos de músicas que consumiam, revelando preferências por gêneros como Funk, Rap nacional, Sertanejo Universitário, além de exceções como música Gospel e Pagode.

Diante desse panorama, foi proposta uma primeira discussão coletiva sobre os estilos apresentados, a fim de que os próprios estudantes contribuíssem com sugestões de repertório. O conceito de “música popular urbana”, conforme definido por Queiroz (2010, p. 121) como práticas musicais urbanas amplamente difundidas e vinculadas aos sistemas midiáticos serviram de eixo para o planejamento das aulas. Os gêneros escolhidos para estudo foram o Rap, o Funk e, por extensão, o Trap. A partir disso, iniciaram-se aulas expositivas, escutas orientadas e análises de letras, com foco nos temas centrais das composições, contexto

histórico, linguagem musical e introdução à percepção rítmica e harmônica. O trabalho prático se estruturou segundo os princípios da prática de conjunto, com foco na aprendizagem colaborativa. Os alunos foram convidados a escolher livremente os instrumentos que desejavam tocar, dentro das possibilidades do acervo da escola (violões, escaletas, flautas doces, cajón, bongôs, surdo, caixa, entre outros). A proposta seguiu parcialmente o modelo de Swanwick (2003), em que escuta, composição e performance se articulam como dimensões complementares do fazer musical escolar. Segundo o autor, a música deve ser experienciada como prática social e expressiva, e não como simples domínio técnico.

Foram inicialmente selecionadas duas músicas: “Levanta e Anda”, do rapper Emicida, e “A Minha Alma (A Paz que Eu Não Quero)”, da banda O Rappa. A dinâmica das aulas favorecia a troca entre os alunos, permitindo que aqueles com maior domínio técnico ajudassem os iniciantes, criando um ambiente de aprendizagem horizontal. Conforme destaca Queiroz e Marinho (2017), nas culturas musicais populares a transmissão do conhecimento musical se dá pela convivência, escuta e repetição, princípios que foram reproduzidos no cotidiano da oficina. Com o avanço das atividades, novas sugestões de repertório surgiram dos próprios alunos, incluindo a música “Muleque de Vila” do rapper Projota. Além disso, alguns participantes, influenciados por experiências com *slams*<sup>2</sup> de poesia promovidos na escola em anos anteriores, propuseram que o grupo criasse composições autorais. A proposta foi acolhida, e os estudantes trouxeram trechos de suas poesias para transformá-las em músicas. A construção das composições se deu por meio de experimentações harmônicas, rítmicas e melódicas, com tentativas e erros mediados pelo professor, respeitando os saberes prévios e a criatividade dos estudantes. Duas composições autorais foram finalizadas, com letra, harmonia, melodia e arranjos coletivamente elaborados.

Como forma de ampliar os horizontes dos alunos e aproximá-los de experiências artísticas reais, foi promovido um encontro com um artista local de Rap, que compartilhou sua trajetória, seus processos criativos e sua relação com a cena musical da cidade. Esse momento provocou grande entusiasmo entre os estudantes, reforçando vínculos com a proposta e inspirando novos interesses. A culminância do projeto foi o recital final, realizado na última semana do semestre, no auditório da escola, com a presença de alunos, professores, funcionários e familiares. No repertório, estavam incluídas as três músicas trabalhadas em aula e as duas composições autorais. O evento se configurou como momento de reconhecimento e visibilidade dos estudantes, revelando o alcance social e afetivo da proposta pedagógica.

<sup>2</sup> *Slam* de poesia é uma competição de poemas autorais apresentados oralmente e avaliados por um júri popular. Surgido nos Estados Unidos na década de 1980, o slam consolidou-se como espaço de expressão artística, crítica social e protagonismo juvenil, valorizando a oralidade, a performance e a escuta como formas de resistência cultural e educativa.

Como resultado dessa experiência, observou-se aumento expressivo no engajamento dos alunos, demonstrado em seus relatos espontâneos e na frequência às aulas. Muitos disseram que, pela primeira vez, se sentiram representados nas aulas de música. A escola, nesse processo, se transformou em espaço de escuta, pertencimento e expressão cultural. Houve, no entanto, obstáculos importantes, como a dificuldade de frequência em semanas de provas escolares ou em conflito com outras oficinas, especialmente de esportes. Mesmo diante dessas adversidades, os alunos se comprometeram com a participação no recital, o que evidencia o valor atribuído à experiência musical vivida. Em síntese, essa etapa empírica confirmou os pressupostos da pesquisa-ação, em que a escola pode ser território de criação, e a educação musical, quando enraizada na escuta dos sujeitos e na valorização de seus saberes, pode mobilizar transformações profundas, não apenas no modo como se ensina música, mas também no modo como os estudantes se percebem como sujeitos criadores, culturais e sociais.

Cabe ressaltar que um dos processos centrais desse projeto é a avaliação reflexiva, definida como uma etapa essencial do processo metodológico, orientada por princípios de participação, diálogo e coautoria. Em consonância com o caráter formativo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2022; DEL BEN, 2010), a avaliação foi compreendida não como um momento isolado de mensuração de resultados, mas como prática contínua de reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas, envolvendo tanto o professor-pesquisador quanto os estudantes enquanto sujeitos do processo. As atividades avaliativas foram organizadas de modo participativo, permitindo que os próprios alunos expressassem suas percepções acerca das experiências vivenciadas, dos repertórios trabalhados e dos aprendizados significativos alcançados. Por meio de rodas de conversa, questionamentos abertos e registros espontâneos, foram coletadas impressões sobre o percurso da oficina, o que possibilitou ajustar estratégias pedagógicas e reforçar o sentimento de pertencimento coletivo.

Essas devolutivas constituíram uma forma de diálogo avaliativo que reconhece os alunos como co-produtores de sentido no processo educacional, em conformidade com a perspectiva freireana de escuta e partilha de saberes (FREIRE, 1996). Assim, o momento avaliativo ultrapassou a dimensão técnica e assumiu um caráter ético e formativo, ao buscar promover o reconhecimento mútuo e a valorização das experiências individuais dentro da coletividade. A construção desse processo avaliativo também incluiu a devolutiva pública dos resultados à comunidade escolar, concretizada na realização do recital final da oficina, na socialização dos registros audiovisuais e na publicação de reflexões na rede social do projeto. Essas ações asseguraram transparência, co-responsabilidade e difusão dos resultados pedagógicos,

fortalecendo o vínculo entre escola, alunos e comunidade. Em paralelo, o professor-pesquisador desenvolveu uma auto-avaliação crítica fundamentada na análise de seus registros de campo, no diário de bordo e nas interações com os estudantes. Esse exercício reflexivo possibilitou reconhecer limites e vieses inerentes à dupla condição de docente e pesquisador, conforme alerta Madeira (2015). Entre esses desafios, destacam-se o risco de sobreposição entre as funções pedagógica e investigativa e a tendência à interpretação afetivamente enviesada das observações. A consciência desses condicionantes, porém, reforçou o rigor ético e científico da investigação, reafirmando o compromisso com uma postura autocritica, dialógica e transparente diante dos participantes e dos resultados obtidos. Em síntese, a avaliação reflexiva, concebida como processo contínuo e partilhado, concretiza-se como um dos principais dispositivos formativos da pesquisa, traduzindo o ideal de uma prática educativa que investiga, escuta e se transforma em conjunto.

## Considerações Finais

A pesquisa-ação desenvolvida no contexto da oficina de música popular na Escola Municipal Núbia Pereira de Magalhães (CAIC), em Juiz de Fora (MG), permitiu refletir criticamente sobre os sentidos da educação musical na escola pública e sobre o papel do professor como agente de transformação curricular e cultural. A experiência revelou que, ao incorporar os repertórios, gostos e vivências musicais dos alunos, a escola não apenas amplia seu potencial formativo, mas reafirma sua função social de acolhimento, reconhecimento e valorização da diversidade.

Desde o início da investigação, foi possível constatar que muitos estudantes apresentavam um repertório musical limitado, com pouco contato com a música popular brasileira e dificuldades em nomear preferências ou expressar seus vínculos afetivos com a música. Esse dado, a partir de nossa análise, longe de indicar desinteresse, evidenciava um silenciamento simbólico promovido por currículos escolares que ainda tendem a privilegiar repertórios eurocêntricos e práticas tecnicistas. Tal constatação confirmou a hipótese de que o distanciamento entre os repertórios escolares e os repertórios vividos pelos estudantes impacta diretamente seu engajamento, pertencimento e formação crítica.

A avaliação reflexiva constituiu um dos aspectos mais significativos deste trabalho, uma vez que se desenvolveu de forma participativa e dialógica, em consonância com os princípios formativos da pesquisa-ação. Ao longo do processo, buscou-se compreender a avaliação não como etapa conclusiva ou meramente técnica, mas como prática contínua de reflexão compartilhada entre professor e estudantes.

Por meio de rodas de conversa, registros espontâneos e momentos de escuta coletiva, os alunos puderam expressar suas percepções sobre as atividades realizadas, os repertórios explorados e os aprendizados alcançados, contribuindo para o aperfeiçoamento das ações e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao projeto. Essa postura avaliativa, inspirada em Freire (1996) e Thiolent (2022), permitiu que a devolutiva dos resultados fosse estendida à comunidade escolar, especialmente por meio das apresentações finais e da socialização dos registros audiovisuais na rede social criada para a oficina, reforçando o caráter formativo e público da experiência. Paralelamente, o professor-pesquisador manteve um movimento constante de autorreflexão, analisando criticamente seus registros de campo e reconhecendo os limites e vieses inerentes à dupla condição de docente e investigador. Tal postura autocritica, conforme observam Madeira (2015) e Del Ben (2010) revelou-se fundamental para o rigor ético e científico do papel do professor-pesquisador e da pesquisa-ação, pois reconhece que o ato de ensinar também implica o ato de se repensar e transformar-se no processo.

A partir desse diagnóstico, a prática pedagógica foi reestruturada com base nos princípios da etnomusicologia aplicada, da educação musical crítica e da pesquisa-ação. Assumindo a escuta como princípio pedagógico, político e estético, o professor-pesquisador criou condições para que os estudantes se reconhecessem como sujeitos culturais, produtores de conhecimento e coautores do processo educativo. Ao trabalhar com gêneros advindos da Música Popular Urbana como o Rap, o Funk, o Trap e o Sertanejo Universitário, e ao articular esses estilos com a história da música popular brasileira, o projeto promoveu uma reconexão entre a escola e a cultura viva dos alunos. A vivência de composição autoral, a participação de um artista local e a prática de conjunto com instrumentos acessíveis revelaram que a produção musical pode ser um espaço privilegiado de elaboração de identidade, expressão estética e fortalecimento de vínculos escolares. A culminância em um recital com repertório escolhido e executado coletivamente, incluindo duas composições dos próprios estudantes, sintetizou os objetivos centrais do projeto, que são formar sujeitos críticos, sensíveis e engajados com sua própria cultura.

Os resultados observados, como o aumento do interesse dos alunos pelas aulas, a ampliação de seus repertórios musicais, o desenvolvimento de habilidades criativas e técnicas, e, sobretudo, os relatos espontâneos de pertencimento e representação demonstram que a educação musical, quando orientada por princípios de escuta, coautoria e diversidade, contribui significativamente para o fortalecimento do vínculo escola-aluno. Como destaca Swanwick (2003), a experiência musical escolar só se realiza plenamente quando vivida como encontro significativo, social e expressivo. Além disso, a pesquisa

reafirmou que a transformação curricular não ocorre apenas pela introdução de novos conteúdos, mas pela ressignificação das relações pedagógicas e das formas de escuta. Incorporar as culturas musicais populares no cotidiano da escola é uma escolha epistemológica, estética e ética. Essa integração representa uma tomada de posição político-pedagógica diante das exclusões históricas que marcam a educação musical no Brasil.

Reconhece-se, no entanto, que a pesquisa-ação, embora se constitua como um caminho metodológico fecundo para a articulação entre ensino, reflexão e transformação, apresenta limitações inerentes à sua própria natureza. Por estar ancorada em um contexto específico, uma única escola pública municipal, um grupo delimitado de estudantes e um período determinado de atuação, os resultados aqui discutidos não devem ser compreendidos como generalizáveis, mas como expressões singulares de um processo educativo situado e participativo. Conforme salienta Thiollent (2022), a pesquisa-ação privilegia a compreensão densa e contextualizada das práticas em detrimento da representatividade estatística, razão pela qual seus achados se aproximam mais de possibilidades interpretativas do que de conclusões universais. Além disso, a dupla condição do professor-pesquisador, que atua simultaneamente como mediador pedagógico e sujeito da investigação, impõe desafios à manutenção do distanciamento analítico e à gestão de possíveis vieses interpretativos, demandando um exercício contínuo de auto-reflexão e ética investigativa. Ainda assim, é precisamente essa imbricação entre ação e reflexão que confere à pesquisa-ação seu valor formativo, permitindo compreender a prática docente como espaço de construção coletiva de saberes, de escuta sensível e de transformação das realidades escolares.

A experiência aqui relatada buscou evidenciar que a escola pública pode, e deve ser um território de criação, resistência e emancipação. A valorização das práticas culturais dos estudantes não compromete os objetivos educacionais, pelo contrário, os potencializa, criando conexões mais profundas entre o conteúdo escolar e a vida dos alunos. Em concordância com o referencial teórico utilizado, reafirmamos que respeitar os repertórios musicais dos estudantes é também respeitar suas trajetórias, seus afetos e suas identidades.

Como projeção futura, propõe-se a continuidade e ampliação do projeto por meio da gravação das composições criadas, da produção de um material pedagógico que registre a metodologia desenvolvida, e do fortalecimento das parcerias com artistas e educadores da comunidade. Além disso, destaca-se a importância de integrar esses saberes também na formação inicial de professores. Por fim, este estudo reafirma que a educação musical, ao se abrir para a escuta da diferença, se constitui como prática crítica,

dialógica e transformadora, capaz de contribuir para a formação técnica dos alunos e para a construção de sujeitos conscientes de si, de sua cultura e de seu lugar no mundo.

## Referências

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical e Etnomusicologia: diálogos na formação de professores de música. In: **XXIX Congresso da Anppom-Pelotas/RS**. 2019.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca; PENNA, Maura. **Pesquisa-ação e educação musical: desvendando possibilidades**. 2022.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CAMPBELL, Patricia Shehan. *Teaching Music Globally*. New York: Oxford University Press, 2004.

DEL BEN, Luciana. *Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental*. Revista da ABEM, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Editora vozes, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRAGOSO, Daisy. Interlocuções entre a Etnomusicologia e a Educação Musical. **Revista Música**, v. 18, n. 1, p. 143-169, 2018.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy**. Routledge, 2017.

MADEIRA, Ana Ester Correia. **Professor pesquisador: análise, reflexão e mudança na aula de música**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. Influências da Musicologia e da Etnomusicologia na Pesquisa em Educação Musical no Brasil. **Per Musi**, v. 24, p. 1-20, 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, v. 16, n. 2, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Opus**, v. 23, n. 2, 2017.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 41, 2018.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade crítica: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire**. Editora Appris, 2021.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. Routledge, 2002

SWANWICK, Keith. **Music, mind and education**. Routledge, 2003.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge: Intuition, analysis and music education**. Routledge, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022.

## O podcast no ensino de Arte

*The podcast in Art Education*

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0003>

Diogo Barbosa<sup>1</sup>

Orcid: 0009-0004-6068-1263

Thelma Panerai<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0001-5357-5869

Recebido: 22/01/2025

Aprovado: 13/10/2025

Publicado: 23/12/2025

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Tecnológica (UFPE). Mestrado em Artes (UFPB). Graduação em Educação Artística e em Comunicação Social (UFPE). É Membro do grupo de pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais (EDUMATEC/UFPE). Atua como professor de Arte na Prefeitura Municipal do Recife. E-mail: diogo\_barbosa@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestrado e doutorado em Inovação Educativa (Universidad de Deusto, Bilbao, Espanha). Licenciada em Letras, com especialização em Linguística. Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da UFPE. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC). Desenvolve pesquisas nas áreas da cultura digital na educação. E-mail: thelma.panerai@ufpe.br

## Resumo

Neste artigo, tratamos sobre o uso do podcast em aulas do componente curricular Arte, apresentando também uma possível taxonomia de podcasts educativos proposta por Carvalho, Aguiar e Maciel (2009). No âmbito do ensino de Arte, falamos de seu uso nas unidades temáticas, das práticas de exercícios envolvendo a produção de imagens sonoras, da presença de alguns gêneros de podcasts nas aulas, sobretudo a ficção, e da possibilidade de criação de podcasts pelos próprios alunos. Este artigo é fruto do recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Como método, utilizamos o Ciclo de Codificação de Saldaña (2013) para analisar algumas proposições descritas neste artigo, assim como a produção de memorandos analíticos para desenvolver nossas ideias. Ao final, constatamos que o uso do podcast, nas diversas linguagens artísticas, é uma experiência enriquecedora para os processos de ensino e aprendizagem em Arte. Mas também identificamos uma lacuna no que tange às pesquisas acadêmicas deste tema, no campo do ensino de Arte.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Podcast. Educação.

## Abstract

*In this article, we discuss the use of podcasts in Art classes, also presenting a possible taxonomy of educational podcasts proposed by Carvalho, Aguiar, and Maciel (2009). Within the scope of Art education, we address their use in thematic units, the practice of exercises involving the production of sound images, the inclusion of certain podcast genres in classes—particularly fiction—and the possibility of students creating their own podcasts. This article is an excerpt from a research project developed as part of a doctoral program in the Graduate Program in Mathematics and Technological Education (EDUMATEC) at the Federal University of Pernambuco (UFPE). As a method, we employed Saldaña's Coding Cycle (2013) to analyze some propositions described in this article, as well as the production of analytical memos to develop our ideas. In conclusion, we found that the use of podcasts, across various artistic languages, is an enriching experience for teaching and learning processes in Art education. However, we also identified a gap in academic research on this topic within the field of Art education.*

**Keywords:** Art Teach. Podcast. Education.

## Introdução

O podcast é uma mídia de natureza sonora, cujos processos comunicacionais ocorrem por meio de arquivos de áudio compartilhados pela internet. Sua existência se aproxima da terceira década, pelo menos sob essa nomenclatura.

O termo foi apresentado pelo consultor britânico Ben Hammersley, no jornal inglês *The Guardian*, em um artigo publicado no dia 12 de fevereiro de 2004. Os gêneros de podcasts e conteúdos abordados por eles são os mais abrangentes. Existem podcasts de diversas temáticas, como notícias, humor, saúde e bem-estar, crimes reais (*true crime*), economia, empoderamento feminino, voltados ao público infantil, além de ficção, fantasia e educativos. Este último se destaca especialmente, pois, desde o surgimento do podcast, sua conexão com os processos educacionais tem sido evidente. Essa relação ocorre tanto no campo da Educação, de maneira geral, como, de maneira mais específica, nos diversos componentes curriculares da Educação Básica.

Neste artigo, abordamos o uso do podcast nas aulas do componente curricular de Arte, refletindo sobre seu impacto e as possibilidades que oferece nas diversas unidades temáticas, conforme a nomenclatura da BNCC, ou, como anteriormente denominávamos, nas diferentes linguagens artísticas que os professores de Arte devem apresentar aos alunos.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais extensa sobre o uso de podcasts de ficção em aulas de Arte, desenvolvida no âmbito de nossos estudos no doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O método utilizado para analisar algumas proposições do uso do podcast em aulas de Arte foi o Ciclo de Codificação, de Saldaña (2013). Em seu método, os dados são analisados a partir de um processo de codificação que envolve a presença de vários ciclos. Estes dados colhidos em observações de campo, em sala de aula, foram codificados e a partir desse processo, analisados. Por meio dessas análises, desenvolvemos memorandos analíticos como recurso para solidificar nossas ideias e visões sobre o tema em questão.

## O podcast na educação

O uso do podcast com fins educacionais surgiu praticamente desde seu início na internet, com um impacto inicial nos processos de educação não formal e informal. No entanto, a educação formal rapidamente se interessou pela ferramenta, integrando-a aos ambientes de aprendizagem, especialmente no Ensino Superior. Como afirmam as pesquisadoras Carvalho, Aguiar e Maciel (2009), desde “[...] o aparecimento dos podcasts [...] as universidades rapidamente compreenderam a sua importância no ensino” (p. 22). De acordo com as autoras, atenta a uma crescente popularização do podcast enquanto tecnologia, a Universidade de Duke, nos EUA, ofereceu aos seus alunos iPods, para que eles pudessem acompanhar os conteúdos das aulas em formato de podcasts. Tais conteúdos poderiam ser acessados nos locais e horários que os estudantes desejassem.

Essas possibilidades também trouxeram grande entusiasmo às pesquisas acadêmicas. Neste sentido, Carvalho, Aguiar e Maciel (2009) propuseram uma taxonomia de podcasts educativos. Para tal classificação, as autoras elencaram seis dimensões. São elas: o tipo de podcast; seus formatos; sua duração; sua autoria; o estilo usado; e sua finalidade.

A **primeira dimensão**, o tipo de podcast, é dividida em quatro: expositivos, comentários, instruções e materiais autênticos. Os podcasts *expositivos* focam na apresentação de um conteúdo específico ou de uma teoria, ou ainda na descrição sobre o funcionamento de algo. O podcast do tipo *comentários* tem como conteúdo explicações realizadas pelos professores sobre uma determinada atividade realizada pelos alunos. O podcast do tipo *instruções* está centrado justamente em apresentar orientações sobre alguma atividade requisitada pelo professor. Já os *materiais autênticos* são podcasts cujo foco não é necessariamente educacional, mas pode ser usado para tal.

A **segunda dimensão** diz respeito aos formatos existentes de podcasts. Apesar da mídia podcast ser de natureza sonora, existem outros formatos. Quando o podcast assume a forma de vídeo, chamamos de *vodcast* ou *vidcast*. Quando há imagem, na maioria das vezes estática, com locução, o termo empregado é *enhanced podcast*. Existe ainda outra forma, produzida com capturas de imagem e locução: o *screencast*. O áudio ainda prevalece como elemento principal, no entanto, outros recursos são usados.

A **terceira dimensão** consiste na duração dos podcasts educativos. Nesta classificação, existem os podcasts curtos, os moderados e os longos. “O podcast curto oscila entre 1 minuto até 5 minutos, o moderado pode

ter de 6 minutos a 15 minutos e o podcast longo dura mais de 15 minutos" (Carvalho; Aguiar; Maciel, 2009, p. 98-99).

A **quarta dimensão** diz respeito à autoria do podcast. Na taxonomia proposta, os podcasts podem ser produzidos pelos professores, pelos alunos ou já existentes, confeccionados por agentes externos à escola, como produtoras de áudio ou mesmo, realizadores amadores que disponibilizam os episódios dos podcasts nas plataformas digitais.

Quanto à **quinta dimensão**, ela se refere ao estilo do podcast: formal ou informal. Esta dimensão remete à linguagem utilizada pelos produtores de podcasts. Um podcast pode ter um estilo mais próximo ao radiofônico clássico, no qual os locutores utilizam uma voz mais empastada, um roteiro mais fechado, eliminando possibilidades maiores de improviso. Contudo, a chegada do podcast foi marcada por um estilo mais despojado de locução, cujos padrões profissionais do rádio são pouco seguidos.

Por fim, a **sexta dimensão** se refere à finalidade do podcast.

A finalidade do podcast pode ser muito variada. A título de exemplo, pode servir para informar, divulgar, motivar para a temática ou para fazer alguma actividade, orientar os alunos para questionarem sobre determinado assunto, para apresentar uma reflexão, entre uma enorme variedade de aplicações (Carvalho; Aguiar; Maciel, 2009, p. 100).

Quanto ao seu uso na educação formal, os podcasts podem ter impacto nos processos de ensino e aprendizagem nos diversos componentes, assim como também nos conteúdos presentes em temas transversais. Adiante, apresentaremos alguns possíveis usos no componente curricular Arte.

## O uso do podcast nas unidades temáticas

Existem várias questões que envolvem o uso do podcast no componente curricular Arte. Um primeiro ponto a ser pensado pelo professor quando escolhe utilizá-lo diz respeito à unidade temática trabalhada (teatro, dança, artes visuais, música, artes integradas). A forma de abordar conteúdos da unidade temática de artes visuais pode funcionar de maneira diferente da abordagem feita em conteúdos de música. *A priori*, podemos pensar que a música se adapta melhor à natureza sonora da mídia podcast, enquanto nas artes visuais, existe uma impossibilidade de uso dele, pela limitação visual que ele impõe.

Apesar disso, podcasts expositivos, por exemplo, podem ser usados para explicar aspectos teóricos ou históricos de qualquer linguagem artística. Neste sentido, é possível que não haja grandes empecilhos em nenhuma das quatro linguagens. O podcast, neste caso, funciona como um material didático, assim como o livro ou a apostila. Contudo, diferentemente dos recursos impressos, das gravuras, dos vídeos ou das fotografias, estes elementos visuais não estarão disponíveis nos podcasts convencionais, mas apenas em podcasts de outros formatos como os *enhanced podcasts*. Assim, se a opção é fazer uso de podcasts apenas sonoros, possivelmente existirá a dificuldade real de adaptar conteúdos visuais para um meio sonoro.

Apesar disso, para realizar essas ações, existem as experiências e as práticas realizadas no campo da acessibilidade. Sobre isso, podemos afirmar que:

A arte é, sem sombra de dúvidas, cultura, educação, lazer e via de socialização humana. Por conseguinte, tal possibilidade humanizante não pode continuar a ser negada à pessoa humana com deficiência visual num mundo que se queira justo e inclusivo. Um meio de minimizar a exclusão cultural a que as pessoas com deficiência têm sido submetidas está na oferta de um recurso tradutório, da imagem em palavras, conhecido como áudio-descrção (Lima et al, 2012).

Desta forma, o produtor de podcasts com conteúdos visuais pode tomar emprestado conceitos e técnicas já usados na audiodescrição.

No que tange ao uso do podcast na linguagem da música, ele pode potencializar aspectos trabalhados em seus conteúdos. Neste caso, o professor e os alunos poderão se apropriar de tudo que a linguagem sonora do podcast permite, como a veiculação de timbres de instrumentos. Segundo Caregnato, a aprendizagem musical “[...] não se restringe apenas à aprendizagem da execução de um instrumento” (2014, p. 161). Além disso, a autora afirma que é possível que “[...] a realização de atividades de apreciação contribua tanto quanto a realização de atividades de execução ou de composição para o desenvolvimento da percepção de timbres” (*idem*, p. 162). Desse modo, com o uso de podcasts, o aluno pode ser apresentado ao som de um piano ou de um pandeiro, com intenção de estimular o desenvolvimento de sua percepção musical. Apesar disso, como acontece com as artes visuais, se a intenção é mostrar ao aluno a forma do instrumento musical, não será possível apenas por meio do podcast. Neste caso, o apoio de um material didático é fundamental.

## Podcast, ficção e ensino de Arte

Outro tópico a ser discutido nos usos do podcast em aulas de Arte diz respeito a outros possíveis gêneros utilizados. Além do podcast expositivo, o gênero ficcional é outra opção. Podcasts de ficção são aqueles que apresentam histórias ficcionais aos seus ouvintes - algo próximo ao que eram as radionovelas, os radiodramas e as peças de teatro radiofônico transmitidos no rádio, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, no Brasil. Os podcasts ficcionais também podem ser chamados de audiosséries. Apesar de existirem alguns títulos antes da pandemia do novo coronavírus, foi neste período que surgiram muitas audiosséries nas plataformas digitais que distribuem podcasts. Alguns exemplos são: Sofia, #TdVaiFicar, Paciente 63.

Na unidade temática do teatro há uma tradição em suas metodologias de ensino: realizar dinâmicas com jogos de improvisação. Neste viés, as aulas são voltadas às performances e ao trabalho corporal e prático do aluno. Historicamente, em tais vertentes, diferentemente do que acontece em outras linguagens como as artes visuais, as práticas de fruição são mais raras. Uma possível explicação para isso consiste no fato de que levar a reprodução de uma pintura ou uma música gravada para que os alunos vejam ou escutem é mais fácil. Transportar um espetáculo teatral para a escola é algo mais distante. Estas experiências estão restritas às raras vezes que as instituições educacionais conseguem a presença de grupos de teatro na escola. É igualmente complicado conduzir um grupo de alunos a uma casa teatral, para assistir a um espetáculo.

Se partirmos da Abordagem Triangular (Rizzi, 2008), sabemos que uma experiência de fruição é tão importante quanto produzir arte. A Abordagem Triangular consiste na ideia de que aprendemos arte a partir de três movimentos: a produção artística, a leitura da obra de arte e a contextualização. Para que tenhamos um conhecimento integral em arte, é fundamental o diálogo entre estas três ações. Visões mais contemporâneas no campo do ensino de teatro estão mais atentas a estas questões. É o caso da Pedagogia do Espectador, proposta na qual o pesquisador Flávio Desgranges aponta a importância do contato com o teatro pela perspectiva do espectador. Para ele,

[...] a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato da leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade (2003, p. 30).

Assim, essa lacuna na formação, em parte, pode ser remediada com o podcast de ficção. O objeto em questão não é tratado aqui como uma peça de teatro, mas como uma expressão da arte dramática, como os filmes ou as séries e novelas presentes na televisão. Enquanto objeto artístico, o podcast de ficção, com sua natureza híbrida, traz consigo a complexidade de uma obra que dificilmente podemos classificá-la, utilizando parâmetros avaliativos de décadas atrás. É o que acontece com as linguagens artísticas reprodutíveis surgidas nos séculos XIX e XX. As tecnologias de reprodução trouxeram diversas divergências entre estetas, críticos e curadores. O cinema, a fotografia e o próprio rádio, tiveram muitas dificuldades em se impor enquanto arte. Ouvir uma história em formato de podcast é, indubitavelmente, uma experiência distinta de assistir a uma peça de teatro. Aqui, não propomos a substituição de uma pela outra. No entanto, o podcast pode contribuir para a formação de apreciadores das artes cênicas, mesmo na ausência de uma cena física. Sob essa perspectiva, o trabalho com podcasts permite ampliar a ideia de uma pedagogia do espectador para incluir uma pedagogia baseada na cultura da escuta (Momesso et al., 2016), ou seja, uma pedagogia do ouvinte.

A ficção na mídia sonora oferece importantes possibilidades ao incentivar a criação de imagens sonoras (Camacho, 1999) na mente dos alunos ouvintes. Essas experiências são valiosas para a aquisição de conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades e competências, pois estimulam o ato de imaginar e, consequentemente, de criar. Práticas desse tipo podem ser igualmente inspiradoras em outras linguagens artísticas, como as artes visuais.

Fernando Lazzetta afirma que:

[...] a imagem não se reduz ao domínio visual. Há imagens mentais, há imagens sonoras e, por que não, há imagens espaciais. E se o espaço pode ser percebido visualmente, ele não é essencialmente visual, já que podemos senti-lo também de maneira tátil ou auditiva, por exemplo. Ou seja, podemos criar diversas imagens de algo, que por serem sempre representações, são sempre imagens parciais daquilo que é representado. Assim, é possível também embaralhar os campos perceptivos, criar imagens sonoras a partir de pintura, criar imagens estáticas no cinema, dar a impressão de movimento em esculturas (2016, p. 379).

Assim, ao escutar um podcast de ficção, o aluno pode representar os personagens da história, os objetos e os ambientes, de forma plástica no papel ou em outra superfície. Os resultados podem ser os mais surpreendentes, já que duas crianças podem ter uma visão completamente diferente do mesmo personagem, escutando o mesmo podcast. Ambas podem representá-lo com tons de pele, texturas de

cabelo ou expressões completamente distintas. Os processos podem se tornar ainda mais ricos se as crianças socializam seus desenhos umas com as outras.

Apesar da relevância desses processos, há um desafio importante: a ausência de um acervo consolidado de obras ficcionais em áudio adequadas ao uso educativo. Encontrar podcasts desse gênero, voltados à faixa etária de estudantes mais jovens, pode ser uma tarefa desafiadora. Embora a produção de audiosséries, tanto profissionais quanto amadoras, tenha aumentado, a maioria dessas obras é voltada predominantemente ao entretenimento. Isso, por si só, não constitui necessariamente um obstáculo, mas pode gerar dificuldades para os educadores, que precisam identificar de que forma uma narrativa sonora voltada apenas ao lazer pode agregar valor ao processo de aprendizagem.

Essa questão é semelhante à enfrentada no cinema educativo. A promulgação da Lei 13.006 de 2014, que tornou obrigatória a exibição de pelo menos 200 horas mensais de filmes nacionais nas escolas, suscitou dúvidas entre os pesquisadores da área sobre quais obras deveriam ser utilizadas, já que a lei foi aprovada sem diretrizes claras sobre a origem e a disponibilidade desse acervo.

## Autoria e produção de podcasts

Outro tópico importante se refere à produção de podcasts com a autoria dos próprios alunos, utilizando gêneros ficcionais. Embora não seja uma investigação ligada a crianças e adolescentes, a pesquisa desenvolvida por Rodrigo Teixeira (2022), intitulada *Podcast Sexagenarte - A Vida Não Para*, relata a experiência de produção de audiodramas com pessoas idosas. Sua pesquisa investiga:

[...] um processo de criação em audiodrama com pessoas velhas, em tempos de pandemia, através do tempo-espacó (tecnoc)convivial. Os participantes-colaboradores da criação são oito senhoras e senhoras, com idades entre 66 e 86 anos, moradores da região metropolitana de Porto Alegre – Rio Grande do Sul – sendo quatro pessoas com deficiência visual. O processo de criação ocorreu entre 2020 e 2022, em paralelo ao alastramento da pandemia provocada pela Covid-19. A experiência coletiva resultou na formação do grupo de audiodrama "Sexagenarte - A Vida Não Para". A partir de encontros, ensaios e gravações virtuais, foram desenvolvidos oito episódios de audiodrama baseados nas histórias de vida das/dos integrantes (p. 8).

O podcast, no exemplo citado, não é utilizado prioritariamente a partir da perspectiva da escuta, mas da produção. Mídias sonoras, como o rádio, em propostas educacionais mais antigas, eram encaradas apenas

como um objeto de escuta. Foi o caso do MEB (Movimento de Educação de Base) e do projeto Minerva. O primeiro, por exemplo, foi idealizado

[...] pela Igreja Católica em 1961, o MEB representou um avanço na concepção de aprendizagem por rádio naquele momento ao criar um sistema que combinava cursos formais instrucionais com conscientização, politização, educação sindicalista, especialmente voltado para a população rural. O MEB adotou a concepção pedagógica humanista baseada nos princípios filosóficos da ação libertadora do educador Paulo Freire (Bianco, 2009, p. 59).

Por sua vez, o governo militar, seguindo outra vertente ideológica, por meio do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, lançou em 1970 o projeto Minerva. Este “[...] oferecia ensino supletivo para adolescentes e adultos, além de orientação profissional e programação cultural de interesse geral” (Ibid.). O projeto era amparado por uma portaria de 1967, que determinava que todas as emissoras de rádio do país transmitissem cinco horas semanais de programação educativa.

Dentre as especificidades do projeto Minerva, podemos ressaltar que ele:

[...] produzia cursos, material didático, realizava a distribuição do material, além da formação de monitores para aulas presenciais. Em seus objetivos constava que o projeto se destinava à “complementação de atividades regulares do sistema do sistema oficial de ensino brasileiro”. Na verdade, mais do que complementar, o Minerva atuou como substituto, uma vez que quem se inscrevia em seus cursos e prestava os exames correspondentes poderia receber diplomas de 1º e 2º graus (Ribeiro, 2010, p. 292).

Sobre esta perspectiva de uso da mídia sonora apenas como objeto de escuta, Marciel Consani (2022) afirma que o ato “[...] de se trabalhar com mídias na escola é, quase sempre, pensando do ponto de vista da ‘recepção’, isto é, de trabalhar sobre aquilo que já é produzido pelos meios especializados” (p. 41). Isto também é possível e válido. Contudo, para o aproveitamento das potencialidades educacionais que o podcast pode proporcionar, em contextos educacionais, é importante que o aluno se aproprie de todas as possibilidades que esta mídia pode oferecer. Além das práticas de escuta, o aluno deve compreender, em uma vivência real, como a produção de podcasts funciona, como são escritos seus roteiros e como acontecem as dinâmicas na frente de um microfone. É fundamental que ele assuma também o papel de produtor da mensagem, em vez de se limitar à condição de ouvinte.

No passado, antes da popularização das mídias digitais, tal ação não era possível. Os meios de produção nas mídias estavam centrados no comunicador, que se encontrava a quilômetros de distância de sua audiência. Uma proposta contrária a isto é transformar a sala de aula em uma estação de transmissão ou um estúdio de produção. Algo semelhante ao que o pedagogo francês Célestin Freinet realizou:

[...] introduzindo na aula um meio de comunicação: o periódico escolar. Hoje, a partir do atual desenvolvimento tecnológico, o meio poderia ser outro. O substancial não reside no meio eleito; mas sim na função que este cumpre: a de abrir para os educandos canais de comunicação através dos quais possam socializar os produtos e as aprendizagens. Isto é crer na caixa de ressonância que transforme o educando em comunicador e o permita descobrir e celebrar, ao comunicá-la, a projeção social de sua palavra (Kaplún, 2002, p. 207-208, tradução nossa).

Na experiência relatada, Freinet não usou uma mídia sonora, mas, sim, o jornal escolar, trazendo uma imprensa para o ambiente de aprendizagem. Ela era disponibilizada aos alunos, para que eles, livremente, fizessem uso dela na realização de periódicos no espaço da escola. Nas páginas do jornal, podia se abordar desde temas de interesse dos estudantes até problemas no local onde estudavam. Os alunos faziam parte da produção de comunicação dentro da escola.

Neste experimento, estava presente o conceito de *prosumer* (Toffler, 2007). O *prosumer* é o consumidor de mídia que também atua como produtor. No entanto, acreditamos que existe um termo ainda melhor a ser usado. Trata-se do *emirec*, a junção do termo emissor com o termo receptor. Este conceito foi apresentado por Mário Kaplún (2002). Em sua obra, o autor explica a origem dele.

Os participantes em um Seminário sobre Comunicação Social e Educação realizaram em Quito em setembro de 1982, sob o patrocínio da OREALC/UNESCO, retornaram em suas conclusões estas definições e adicionaram que o processo de comunicação deve se realizar de modo que dê a todos a oportunidade de ser alternadamente emissores e receptores. Eles concordam nesta formulação precisa com o canadense Jeab Cloutier, que para melhor expressá-la, cunhou um termo novo: *emirec*, amálgama de Emissor e Receptor. Todo homem deve ser visto e reconhecido como um *emirec*, propõe Cloutier. Todo ser humano está dotado e facultado para ambas funções, e tem direito a participar no processo de comunicação atuando alternativamente como emissor e receptor (p. 59, tradução nossa).

Nesse contexto, consideramos o termo *emirec* mais adequado, especialmente por ser abordado por Mario Kaplún, teórico latino-americano que defende a ideia da Comunicação Educativa — processos comunicacionais voltados para a educação de um povo. Ao utilizarmos o podcast como recurso ou objeto

dos processos de ensino e aprendizagem, onde os alunos assumem o papel de produtores ativos, é essencial reconhecê-los como *emirecs*.

Os *emirecs* no passado tinham a imprensa como a opção mais próxima para aqueles que desejavam fazer parte do processo comunicacional, dentro ou fora da escola. Esta concepção, inclusive, podia ser notada na seção de cartas do leitor, nas revistas, como afirma Benjamin (1985, p. 184)). Enquanto a mídia impressa era algo mais tangível quanto à inserção do cidadão comum nos processos comunicacionais, o rádio parecia distante. Mas havia quem acreditasse que a emissão radiofônica poderia ser algo também usada por todos.

O dramaturgo alemão Bertolt Brecht considerava o rádio um meio impressionante, não apenas por receber as transmissões, mas pela possibilidade de as pessoas do povo emitirem suas próprias mensagens. Sua proposta era “[...] fazer do rádio um instrumento de conscientização e participação popular” (Spritzer, 2005, p. 42). Neste sentido, o rádio pensado por Brecht seria um meio de comunicação onde todos poderiam se comunicar com todos. Tecnicamente, isso é possível. Um aparelho receptor, com algumas alterações, é capaz de se transformar em um transmissor. Um rádio de bolso não teria um alcance tão grande por conta de sua pequena antena. No entanto, seria possível transmitir a mensagem, ainda que percorrendo distâncias reduzidas. É o que o *walk talk* doméstico faz. Muitos, na infância, fizeram uso desse instrumento.

No âmbito do rádio, Brecht não chegou a ver sua teoria aplicada. Contudo, André Lemos sugere que

[...] se estivesse vivo, talvez nos oferecesse um podcast seu, que provavelmente daria, a cada usuário, a possibilidade de ouvir leituras de suas peças ou de grandes dramaturgos. Ou, com certeza, ele estaria muito feliz vendo sua utopia concretizada na atual difusão sonora dos podcasts, onde os que eram apenas ouvintes transformaram-se em produtores de informação (2024, p. 17).

A primeira experiência na prática de produção em mídia sonora, por alunos, no entanto, não vem dos podcasts, mas das rádios escolares. Elas funcionam dentro do ambiente da escola, com o sinal geralmente transmitido via um sistema de cabeamento interno. Marcos Baltar (2013) considera a rádio escolar uma “[...] importante ferramenta para discutir a relação entre educação, mídia e sociedade, promovendo, dentre outros, o letramento midiático radiofônico na comunidade escolar” (p. 11). Apesar da possibilidade de uso do rádio pelos estudantes, como autores no processo comunicacional, ser possível nesta proposta, existe ainda certa dificuldade em realizar um projeto deste, seja pela falta de conhecimento sobre como montar uma estrutura apropriada, seja pela deficiência das escolas, em termos de materiais e espaços, já que a criação de uma rádio escolar demanda uma quantidade grande de recursos. Mesmo em experiências com a

web rádios, na qual a transmissão é dirigida diretamente à internet, são necessários equipamentos básicos para isso, como computadores, microfones, mesas de som, além de um local adequado para seu funcionamento. Ainda que esta estrutura se restrinja apenas a um celular, um sinal de internet ainda se faz necessário para que o programa seja veiculado ao vivo, como pede a dinâmica do rádio.

Com o podcast, isto se torna mais fácil. Seu processo de produção, sobretudo, em contexto escolar, substitui toda a estrutura de um estúdio por apenas um objeto nas mãos dos alunos: o celular. Assim, esta “[...] tecnologia que eles utilizam, no dia a dia, como ferramenta de comunicação [...] pode ser utilizada também para a gravação, a reprodução e o compartilhamento de áudio em formato de podcast” (Yoshimoto; Momesso, 2016, p. 107). Quando temos à disposição microfones, interfaces de áudio, ambientes acusticamente isolados, o trabalho é facilitado. Contudo, muitos produtores realizam seus podcasts de seus próprios quartos em casa. O produto final do podcast é gravado, e não ao vivo, como no rádio. Dessa forma, o aluno durante a produção pode errar livremente, sem receio de comprometer o trabalho. Os erros são retirados e as correções são realizadas na edição.

A edição nos podcasts, diferentemente do rádio e das web rádios, visto o caráter ao vivo dessas mídias, mostra-se como um elemento essencial. Pensadores do cinema como Eisenstein e Vertov viam na montagem cinematográfica o processo mais importante na construção do filme. Este aspecto pode ser partilhado pela linguagem do podcast, sobretudo ficcional. Desse modo, mais do que uma preocupação com o espaço, dimensão que pede muita atenção dos editores de vídeo para se evitar erros de continuidade, no podcast “[...] a dimensão temporal é a mais decisiva, já que a continuidade temporal é o fator de referência mais importante para todo o relato sonoro” (Camacho, 1999, p. 54, tradução nossa). O aluno consegue realizar esta montagem em seu próprio celular, utilizando algum programa de edição de som, ou mesmo um aplicativo próprio para a produção de podcasts, como o Spotify For Podcasters. Neste sentido, o arquivo final pode resultar em algo completamente diferente do arquivo bruto. A possibilidade de edição propicia que as vozes de vários alunos estejam presentes no podcast, sem eles estarem espacial ou temporalmente juntos, quando gravam. Em trabalhos desenvolvidos em grupo, um aluno pode registrar suas falas em sua casa, enviar seus arquivos para um segundo que insere sua parte, e assim por diante. Ao final, se existir uma edição minimamente eficaz, que consiga juntar as vozes, disfarçar a mudança de ambência e criar um ritmo adequado, teremos um produto final de boa qualidade, seja um podcast expositivo de algum conteúdo de arte, seja um podcast ficcional, adaptado de alguma peça de teatro.

Outro fator fundamental em um processo autoral em podcast é o uso da voz. A gravação de uma obra sonora possibilita ao aluno uma série de experiências que ele não teria em outras práticas. A leitura e interpretação de um texto escrito, transformado em áudio por meio da gravação, permite exercícios de letramento que podem surtir mais efeito que uma leitura convencional, principalmente, pelo fato de o leitor escutar sua voz posteriormente. Esta dinâmica pode ser muito útil em componentes como Língua Portuguesa, mas, em Arte, o aluno poderá exercitar competências específicas do componente como a interpretação de personagens de um texto dramático. Além disso, tal dinâmica, torna-se uma estratégia motivadora, afinal, trata-se de uma proposta diferente das convencionais em sala de aula. O aluno pode observar quais aspectos em sua leitura ou interpretação podem melhorar ou quais estão bons.

Ademais,

[...] a voz, seja ela ao vivo ou por meio do áudio, implica na existência de uma corporeidade mais sensual que a escrita, portanto, mais emocional e sensitiva, a qual está mais para uma cultura da escuta. É fato que cada processo de leitura mobiliza práticas e modos diferentes. Disto depreende-se que uma leitura auditiva tende a ser mais emocional e a despertar maiores sensações do que a leitura escrita (Momesso *et al*, 2016, p. 43).

Desta forma, a prática de leitura e interpretação para o podcast se torna uma ferramenta fundamental nos processos de autoria. Quando o aluno verbaliza o texto em voz alta e o interpreta, inevitavelmente, entonações diferentes das usuais irão surgir. O aluno irá se deparar com possibilidades que muitas vezes ele desconhecia de seu próprio trato vocal. Esta ação investigativa dialoga diretamente com os processos de criação no componente Arte, sendo algo fundamental à dimensão da autoria nos podcasts.

Devemos enfatizar, no entanto, que a relevância não está no produto final em si, mas no processo educacional que a gravação de podcasts proporciona aos estudantes. Obviamente que um podcast bem realizado é um indício do grau de envolvimento dos estudantes, e até mesmo do professor. Como afirma Kaplún:

Existe uma visão por assim dizer romântica da comunicação alternativa na qual os defeitos, as falhas são vistas como naturais e inevitáveis, mesmo até, quase como honrosas. Se escuta facilmente a presença de ruídos com a explicação de que nossos meios são pobres, limitados, artesanais, sacrificados, feitos pelo cidadão. É verdade que são e devem sê-lo. Porém eles não devem servir como fácil pretexto, como solução de comodidade, para justificar falhas que, com um pouco de cuidado e autoexigência, podiam ser corrigidas (2002, p. 180-181, tradução nossa).

Ainda assim, devemos sempre frisar que, em processos formativos na Educação Básica, não estamos enviando profissionais, artistas, radialistas, jornalistas, para o mercado de trabalho. Para esta finalidade, existem outros níveis de ensino como a Educação Profissional. Este tipo de proposta visa uma educação significativa, que torne o aluno um cidadão consciente. Neste sentido, o trabalho prático com o podcast em sala de aula pode ser um grande agregador, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades, sobretudo, no componente Arte, mas funcionará melhor ainda se o aluno se apropriar da linguagem, dos processos criativos.

## Considerações finais

Neste artigo, exploramos apenas algumas possibilidades de uso dos podcasts em aulas de Arte, reconhecendo que essa tecnologia oferece uma infinidade de caminhos para integrar-se ao cotidiano dos professores da área. Destacamos brevemente suas aplicações, especialmente nas linguagens do teatro e das artes visuais, por estarem mais alinhadas à nossa formação acadêmica. No entanto, o uso de podcasts em outras linguagens artísticas, como a dança e a música, pode ser igualmente enriquecedor, ampliando as oportunidades de ensino e aprendizagem.

Além disso, proposições que favoreçam o diálogo entre diferentes linguagens artísticas, como sugere a unidade temática de artes integradas, apresentam um grande potencial para experiências com podcasts no componente de Arte. Esse campo se destaca como um dos mais promissores, já que o podcast, por sua própria natureza híbrida, reúne elementos do universo da produção fonográfica, das artes cênicas e das tecnologias digitais, especialmente em sua vertente ficcional

Para finalizar, ressaltamos que pesquisas sobre podcasts e ensino de Arte, apesar do já longo trajeto desta mídia, especialmente, no campo da educação, são muito poucas. Assim, esperamos que esta pesquisa incentive outros pesquisadores do ensino de Arte a se debruçarem neste campo aberto de possibilidades e ainda bastante fértil para aqueles que desejam explorá-lo.

## Referências

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2013.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 165-196

BIANCO, Nélia R. Del. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 56-64.

CAMACHO, Lidia Camacho. **La imagen radiofónica**. México: McGraw-hill Interamericana Editores, 1999.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. **Podcast no ensino superior em regime de blended-learning: um estudo na Universidade do Minho**. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do encontro sobre podcasts**. Braga: CIEd, 2009. p. 22-38.

\_\_\_\_\_. **Taxonomia de podcasts**: da criação à utilização em contexto educativo. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do encontro sobre podcasts**. Braga: CIEd, 2009. p. 96-109.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2022.

CAREGNATO, Caroline. O efeito de atividades de execução, composição e apreciação musical sobre a percepção de timbres. **Revista Música Rodie**, Goiânia, v. 14, n. 1, 2014, p. 159-170.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

HAMMERSLEY, Ben. Why online radio is booming. **The Guardian**. 12 fevereiro 2004. Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>. Acesso: 19 junho 2024.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogía de la comunicación**: el comunicador popular. Havana, Cuba: Editora Caminos, 2002.

LAZZETTA, Fernando. **A imagem que se ouve**. In: PRADO, Gilbertto; TAVARES, Mônica; ARANTES, Priscila (Org.). **Diálogos transdisciplinares: arte e pesquisa**. São Paulo: ECA/USP, 2016. p. 376-395.

LEMOS, André. Podcast: emissão sonora, futuro do rádio e cibercultura. **Radiofonias**. Ouro Preto, MG. v. 15, n.1, p. 12-18, jul. 2024.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Francisco; VIEIRA, Paulo; RODRIGUES, Ediles; PASSOS, Simone. **Arte, educação e inclusão**: orientações para áudio-descrição em museus. Sobre deficiência visual, 2012. Disponível em: [https://www.deficienciavisual.pt/txt-AudioDescricao\\_Museus-orientacoes.htm#saltar%20para%20o%20in%C3%ADcio%20do%20texto](https://www.deficienciavisual.pt/txt-AudioDescricao_Museus-orientacoes.htm#saltar%20para%20o%20in%C3%ADcio%20do%20texto). Acesso: 22 novembro 2024.

MOMESSO, Maria Regina et al. Audioler nas tramas do discurso: a escrita da cultura da escuta. In: MOMESSO, Maria Regina et al (Org.). **Educar com podcasts e audiobooks**. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 23-58.

RIBEIRO, Adriana Gomes. **Rádio Educação – Maneiras de conjugar**. In: FERRARETTO, Luiz Artur; KLÖCKNER, Luciano (Org.). **E o Rádio?: novos horizontes**. Porto Alegre, RGS: Edipucrs, 2010.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do ensino de arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative Reaserchers**. London: Sage, 2013.

SPRÍTZER, Mírna. **O corpo tornado voz**: a experiência pedagógica da peça radiofônica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.192. 2005.

TEIXEIRA, Rodrigo Sacco Flores Almeida. **Sexagenarte – a vida não para: procedimentos de criação em audiodrama com pessoas velhas em tempos de pandemia.** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda.** Rio de Janeiro, RJ: Record, 2007.

YOSHIMOTO, Eduardo; MOMESSO, Maria Regina. Criação e desenvolvimento de podcast educativo: uma experiência brasileira. In: MOMESSO, Maria Regina et al (Org.). **Educar com podcasts e audiobooks.** Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 95-110.

## Jogando para a cena: Rastros metodológicos para ensino de teatro na EPT

*Playing for the scene: Methodological traces for teaching theater in EPT*

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0004>

Thulho Cezar Santos de Siqueira<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0002-4597-3784

Sebastião de Sales Silva<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0002-7070-3364

Recebido: 04/10/2024

Aprovado: 24/11/2025

Publicado: 23/12/2025

---

<sup>1</sup> Thulho Siqueira tem Doutorado em Educação pelo PPGED/UFRN, mestrado em Letras pelo PPGL/UERN, tendo concluído sua licenciatura em Artes Cênicas pela UFRN em 2006. Atua como professor de Arte desde então e está professor de teatro no IFRN desde 2010. Além da docência, se dedica à pesquisa das práticas pedagógicas do teatro no ritual no contexto da escola com enfoque na EPT e investiga as contribuições possíveis desta prática teatral para as reflexões acerca das constituições identitárias. E-mail: thulho.santos@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Sebastião de Sales Silva é professor, pesquisador e brincador das culturas populares, com atuação na Dança, especialmente nas danças populares brasileiras, pedagogia do corpo, processos de criação em Dança e epistemologias das tradições. É Doutor em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA), Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGArC/UFRN), Especialista em Literatura e Cultura do Rio Grande do Norte (UFRN) e Licenciado em Dança, Teatro e Pedagogia. Atualmente é Coordenador Adjunto do Estado do Tocantins no Plano Nacional dos Comitês de Cultura/Agentes Territoriais de Cultura (MinC) e integra a Diretoria da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA 2025-2028). E-mail: sebastiao.silva@ifto.edu.br

## Resumo

Este artigo se insere no campo da Pedagogia do Teatro e busca provocar seus leitores a pensar possibilidades para o ensino do teatro a partir dos rastros metodológicos deixados por seus autores durante a prática realizada em turmas do componente curricular Arte no contexto da Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo IFRN e IFTO. Potencializam nosso pensamento sobre encenação os diálogos com a obra de Araújo (2005) e Roubine (1982). Sobre o jogo, optamos pela produção escrita de Boal (2008); Koudela (2001) e Spolin (2008), já Gagnebin (2002) e Freire (2000) nos ajudam a pensar os caminhos metodológicos que nos permitiram jogar para a cena em sala de aula. Ao fim deste escrito, afirmamos ser possível seguir os rastros metodológicos apresentados para experimentações, tanto nas instituições que tem o EPT como viés pedagógico, quanto em outras que vislumbrem formar os estudantes em sua totalidade a partir do ensino do Teatro.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Teatro. Encenação. Jogo. EPT. Educação.

## Abstract

*This article, situated in the field of Theater Pedagogy, seeks to encourage its readers to consider possibilities for teaching theater based on the methodological traces left by its authors during practices conducted with classes in the Arts curriculum component within the context of Professional and Technological Education offered by IFRN and IFTO. Dialogues with the works of Araújo (2005) and Roubine (1982) enhance our thinking about staging. Regarding play, we have opted for the written works of Boal (2008), Koudela (2001), and Spolin (2008), while Gagnebin (2002) and Freire (2000) help us to consider the methodological paths that allowed us to bring play into the classroom scene. At the end of this writing, we affirm that it is possible to follow the presented methodological traces for experimentation, both in institutions that have EPT as a pedagogical focus and in others that aim to educate students holistically through the teaching of Theater.*

**Keywords:** Theater Pedagogy. Staging. Play. EPT. Education.

## Conhecendo nosso jogo

Que aquilo que hoje chamamos, no Ocidente Moderno, **teatro** é uma arte ancestral, com mitos de fundação distintos espalhados pelas mais diversas culturas ao redor do globo, diversos autores atestam em suas obras (Pavis, 2001; Berthold, 2008; Boal, 2008; Ligiéro, 2019). Também não é incomum a produção de reflexões acerca das aproximações e distanciamentos que esta manifestação, primordialmente humana, tem com outras áreas do conhecimento.

É nosso interesse, neste momento, a aproximação, e mesmo uso, que profissionais do campo da Educação tem feito dos conhecimentos produzidos pelo teatro ao longo da história do Ocidente Moderno, sobretudo a partir do século XIX, momento em que, de forma muito evidente, como afirma Renan Tavares (2004) em “*O Jogo Teatral na Sala de Aula*”, a dramatização livre passa a ser utilizada por John Dewey e seus seguidores como meio concreto de “aprender fazendo”.

Sobre isso, o próprio Tavares nos diz:

Formalizou mais detalhadamente o uso da dramatização como método educacional Caldwell Cook, em 1917, em sua obra *The Play Way*. O método dramático, foi (e ainda é) amplamente utilizado como instrumento pedagógico no ensino-aprendizagem de outras disciplinas do currículo escolar: línguas e literaturas, estudos sociais e em muito colaborou para o desenvolvimento da comunicação oral dos alunos (Tavares, 2004, p.43).

Ao longo desse pouco mais de um século as formas como essa relação tem se estabelecido tem sido as mais diversas, ganhando contornos e acentos diferenciados, mas é ponto pacífico que os conhecimentos produzidos no campo específico do teatro passaram a fazer parte do cotidiano dos processos formativos das crianças, jovens e adolescentes em diversos países do Ocidente Moderno.

Diversas publicações têm abordado formas distintas da presença do teatro e seus conhecimentos no campo da Educação (Icle, 2001) podendo ser divididas – para efeito de uma distinção primária que nos interessa nesse artigo – em dois grandes grupos; no primeiro, o teatro – e por conseguinte seus saberes – aparece como um instrumento a ser utilizado por outras áreas como recurso pedagógico auxiliar de suas práticas (Santos, 2011; Grazioli, 2007; Coutinho, 2018) e, no segundo grupo, como um campo epistemológico, que produz saberes próprios, os quais demandam uma pedagogia própria para que possa ser ensinado (Catelan, 2023; Cavalcante, 2014; Japiassu, 2001; Koudela, 2001; Oliveira, 2014; Paula,

2024; Siqueira, 2019; Viana, 2024)<sup>3</sup>.

Nos interessa então, dentro do escopo desta discussão empreendida pelas diversas publicações que figuram nesse segundo grupo, direcionar nossa reflexão e delimitar nosso campo de atuação nesse artigo ao que, no Brasil, tem se chamado de Pedagogia do Teatro, que, longe de ter uma definição sólida e inalterável, foi assim apresentada pelos organizadores do *“Léxico de Pedagogia do Teatro”*:

[...] buscou incorporar [...] as novas dimensões de pesquisa que vem sendo realizada, tendo em vista evitar a camisa de força gerada por uma visão estreita dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia dessa área do conhecimento no teatro. O intuito de incorporar reflexões e indagações sobre a pedagogia do teatro visou não apenas ampliar o espectro da pesquisa [...] como também fundamentar os processos de trabalho em teatro, inserindo-os na história da cultura. Acreditamos que essa dimensão nos permite escapar do risco de reducionismos e camisas de força didáticas, entendendo o ensino do teatro na sua complexidade (Koudela; Almeida Junior, 2015, p. 11).

Pensada assim, a reflexão sobre as diversas formas de ensinar e aprender teatro se flexibiliza para desdobrar-se sobre o próprio fazer teatral como prática pedagógica, o que pode possibilitar que através de processos de criação teatral seja desenvolvido o largo potencial encontrado na relação entre teatro e pedagogia, esta pode “ser desenvolvida em diferentes contextos, através das mais diversas abordagens e com objetivos específicos” (Koudela; Almeida Junior, 2015, p. 11), o que nos leva a postular que este contexto inclui o ambiente escolar e suas múltiplas necessidades.

Ora, se os saberes do campo teatral, como temos defendido até aqui, se consolidaram como tão culturalmente importantes, é necessário que estejam acessíveis ao maior número de pessoas possível, sendo, portanto, por isso que, no Brasil, o Teatro passou a figurar como uma das linguagens artísticas obrigatórias ao longo do ensino básico, dentro do componente curricular Arte, como preconiza a Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o **teatro** são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Brasil, 1996. **Grifos nossos**).

<sup>3</sup> Trata-se obviamente de um recorte arbitrário e ilustrativo da grande produção realizada no campo da pedagogia teatral no Brasil. Mesmo sabendo que há autores e publicações internacionais que ampliariam essa pequena mostra, foi opção nossa deixá-los de fora por entender que a Pedagogia Teatral no Brasil já tem um arcabouço teórico próprio bastante robusto.

Sendo assim, compreendemos que as práticas que ensejam a mobilização de saberes do e pelo teatro no contexto escolar são capazes de gerar relações próprias para o atendimento de objetivos próprios e através de metodologias que lhe sejam específicas, de modo que é também importante produzir reflexões críticas sobre os modos como tais relações se dão.

Nos interessa, para atender esta demanda tão importante, trazer à cena as implicações realizadas durante nossa prática com ensino de teatro no contexto escolar. Tentaremos explicitar a existência de *rastros metodológicos*<sup>4</sup> possíveis de serem percebidos no nosso trabalho nos últimos anos com turmas de Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI), modalidade oferecida pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### Delimitando o cenário do jogo

Como dito anteriormente, nossa proposta de ensino de teatro – que vai do jogo à cena através da encenação – ocorre em um cenário específico que tem uma organização particular, portanto, demanda uma breve explicação que apresentamos a seguir. Tal cenário é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecida pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo a maior parte desta composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais).

Presentes em todo o território nacional, os Institutos Federais herdaram a missão de levar Educação Profissionalizante em seus mais diversos níveis para a população brasileira e contribuir com os arranjos produtivos das localidades onde tem unidades – chamadas de *campus* – instaladas. Os Institutos Federais atuam na educação e formação de estudantes desde o nível básico até a pós-graduação, havendo diferentes perfis possíveis de serem adotados em cada *campus*. No entanto, é bem comum que haja oferta de cursos técnicos de nível médio, que podem ser na forma de cursos subsequentes, integrados ao ensino médio ou integrados à Educação de Jovens e Adultos.

O Ensino Médio Integrado ao Técnico ainda é uma das maiores ofertas e costuma ter os cursos mais longos dos IF's, de forma que a preocupação com a formação integral dos estudantes nos impulsiona a ampliar, não apenas a oferta do ensino de Arte – e aqui vamos falar mais especificamente do Teatro, mas a

---

<sup>4</sup> Trataremos deste termo mais detalhadamente em outra parte do texto. Por enquanto, basta saber que optamos por utilizá-lo em substituição à palavra método ou metodologia.

reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas para a consequente melhoria de sua oferta nos Institutos Federais.<sup>5</sup>

É necessário destacar que embora todos os *campi* do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN) tenham professores de Arte, isso ainda não ocorre no INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO) que, em alguns *campi*, apresenta ausência de profissional licenciado em qualquer uma das quatro linguagens prescritas na LDB 9.394/96.

No que diz respeito ao IFRN, constata-se a presença de professores de Arte em todos os *campi*, embora apenas o *campus* Centro Histórico possua professores licenciados nas quatro linguagens (Teatro, Dança, Artes Visuais e Música). Em sua maioria, os *campi* espalhados pelo território potiguar contam com dois professores de linguagens distintas, que trabalham com as linguagens em que são especializados, incluindo alguns tópicos das demais linguagens artísticas como conteúdo complementar, numa proposta de hibridização das linguagens ou como conhecimento complementar ao da linguagem específica da oferta.

No estado do Tocantins, a realidade vivenciada no IFTO é muito parecida, pois na maioria de seus *campi* há dois professores de Arte, que lecionam a partir de sua linguagem de formação. O caso do *Campus* Gurupi é uma exceção, pois este conta com diversos professores da área de Arte, já que oferta cursos de Teatro, tanto na modalidade de Técnico Integrado como na Licenciatura, o que exige a presença de mais docentes da área.

Cabe aqui um breve comentário acerca do entendimento da obrigatoriedade da presença das quatro linguagens nas ofertas do ensino médio dessas instituições. Nem a LDB 9.394/96, nem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como decorrência da Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), explicitam satisfatoriamente a indicação de cada linguagem como componente curricular específico, o que gera uma disputa acerca da compreensão de como deve ocorrer o cumprimento de tal obrigatoriedade.

---

<sup>5</sup> Dada a capilarização e plurinstucionalidade dos Institutos Federais não é possível igualar a organização e funcionamento de todos, cada Instituto tem autonomia para se autogerir. Daqui por diante ao ler Institutos Federais (IFs) pedimos que o leitor tenha em mente que estamos tratando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Tal recorte se justifica por duas razões: Um dos autores trabalha no IFTO e o outro no IFRN, e nesses dois Institutos há correspondência na distribuição curricular da disciplina Arte.

Uma compreensão possível é de que as linguagens devem aparecer como conteúdos dentro das aulas da disciplina Arte, pressionando professores com formação específica a ensinar conteúdos para os quais não foram habilitados, o que muitas vezes leva a uma prática equiparada à, já ultrapassada, polivalência. Visão contraposta a essa, é aquela que defende que a disciplina Arte seja organizada de modo a ofertar as quatro linguagens em tempos distintos sob a condução de um professor licenciado na linguagem específica que leciona, posição esta defendida pelos autores deste trabalho.

Compreendido o contexto geral do ensino de teatro nestes IF's, passaremos a abordar nossas experiências na condução de processos de aprendizagem em teatro centradas na perspectiva do cruzo<sup>6</sup> entre jogo (Boal, 2008; Huizinga, 2007; Koudela, 2001; Spolin, 2008) e encenação, esta última compreendida como articulação arbitrária dos elementos cênicos para a produção de sentidos (Pavis, 2001), possível graças a organização do fenômeno teatral enquanto linguagem articulada através de elementos mais ou menos comuns (Roubine, 1982). Do ponto de vista mais estritamente pedagógico, tomamos por base a proposta elaborada por Sávio Araújo (2005) em sua tese de doutorado e a noção de educação sensível (Siqueira, 2019).

Cabe aqui uma pequena digressão para elucidar um aspecto da proposta de ensino defendida no EMI dessas instituições. O termo Integrado associado ao ensino médio é oriundo do tipo de formação que se pretende nos IF's, que busca dar conta da formação do indivíduo entendido em sua integralidade, e que seja capaz de:

[...] Promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potencialidades de uma sociedade, e para que o sujeito, a partir daí, possa contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (Moura, 2017, p. 4).

Para alcançar tal intento é que a instituição busca oferecer uma proposta que tem sido chamada de *omnilateral*, “que significa uma educação que considera todas as perspectivas do indivíduo, de toda a sua sensibilidade, de todas as formas possíveis de relação do sujeito com o mundo” (Amaral, Siqueira, Loponte, 2024, p. 7), portanto considerando um direito inalienável dos educandos ter acesso a uma formação que

<sup>6</sup> O uso do termo cruzo é tomado de empréstimo das proposições de Luiz Rufino, em seu livro “Pedagogia das Encruzilhadas”, e pretende conservar o sentido dado por este ao termo, que considera o cruzo uma ação epistemológica de decolonização, indo além da “mistura” de concepções.

reconheça a importância ética da cultura, já que é de onde partimos para nos tornarmos sujeitos éticos, ou seja, sujeitos que vivem e compreendem a pluralidade e diversidade.

Em busca desse objetivo é que, tanto quanto possível, tem-se desenvolvido estratégias pedagógicas que busquem apresentar os conteúdos do currículo como não hierarquizados e integrados entre si, de modo que seja possível aos educandos e educandas reconhecer e mobilizar os saberes oriundos das diversas áreas do conhecimento, mesmo quando estes forem percebidos em contextos distintos daqueles cuja origem é mais usual.

Assim, temos visto a associação de professores de diversas áreas do conhecimento em busca do estabelecimento de parcerias e o desenvolvimento de experiências que facilitem esse tipo de abordagem interdisciplinar, mas como estabelecer essa relação no dia a dia da escola? É possível fazê-lo a partir do componente curricular Arte? E como o teatro poderá contribuir com essa busca?

Temos percebido que é intrínseco ao teatro essa capacidade aglutinadora de saberes oriundos de diversas áreas artísticas, científicas, filosóficas e tecnológicas, isso porque ao nos debruçarmos sobre o processo de encenação verificamos a necessidade de mobilização de conhecimentos advindos de diversos campos para a concretização, por parte dos estudantes, daquilo que temos chamado de experimentos cênicos.

Não se trata aqui de tornar o teatro um instrumento de outros componentes curriculares com a produção de cenas didatizantes de seus conteúdos, mas de assumir que para a produção de teatro é necessário mobilizar conhecimentos que vão desde a Linguística e Literatura até a Física, e que estes conhecimentos estão espalhados nos diversos componentes curriculares que compõem a estrutura curricular dos cursos técnicos integrados.

Receber outros docentes durante as aulas para tratar de temas que os educandos estejam pesquisando é enriquecedor tanto para a experiência dos discentes como dos próprios docentes, uma vez que ao olhar o mesmo objeto cada um tem percepções distintas, mas complementares, e no diálogo destas surgem propostas inovadoras para a solução de problemas.

Não há como produzir teatro sem diálogo com os saberes que lhe antecedem, seja nos aspectos estritamente técnicos (atuação, iluminação, cenografia, produção), seja nos aspectos simbólicos que envolvem as condições de sua produção, e isso torna possível a relação direta com os temas de, se não todos, quase todos os componentes curriculares.

Como pensar a interpretação de um personagem shakespeareano sem conhecer o mínimo da história da era Elizabetana? Como planejar a iluminação de um espetáculo simbolista sem o conhecimento da teoria das cores ou o sistema RGB? Será mesmo possível fazer uma montagem consciente do auto natalino de João Cabral de Melo Neto sem compreender as nuances do regionalismo do qual é fruto? E sem compreender o fenômeno da seca? Como pôr de pé cenários sem levar em conta as propriedades dos materiais que o constituem? Como potencializar o corpo dos atores e prepará-los para suportar as exigências da cena sem o conhecimento mínimo da sua estrutura anatômica?

Todas as questões acima são pensadas por quem se aventura nas práticas teatrais, mas o teatro, *per si*, não é capaz de dar essas respostas, ele precisa aprender com outras áreas do conhecimento para então transformar esse conhecimento em produção artística. Por outro lado, a arte costuma olhar para o mundo através de outras perspectivas, questioná-lo naquilo que parecia pacificado e/ou naturalizado, forçando as demais áreas a procurar novas respostas, ainda que seja para confrontar a visão descomprometida com as verdades científicas, algo tão comum ao campo da arte.

## Descobrindo os caminhos do jogo

Questionado sobre os caminhos trilhados na condução de processos de aprendizagem e o possível estabelecimento de um método, Paulo Freire nos ensina:

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro [...] no fundo, **cada educador é um método**. Não tem que estar bitolando (Pelandré, 2014, p. 14; 25, **grifos nossos**).

Já nos adiantamos em dizer que a experiência discutida aqui não encerra em si um método de ensino de teatro, também não pretendemos estipular uma nova metodologia aplicável em contextos diversos, mas deixar o registro e tecer algumas considerações que possam fornecer, talvez, *rastros metodológicos*.

Jeanne Marie Gagnebin (2002), ao analisar o *rastro* como figura da memória, dialoga com Homero, Levinas e Assman e nos brinda com estas palavras:

[...] o rastro é fruto do acaso, da negligência, às vezes da violência, ele foi deixado por um animal que corre ou por um ladrão que fugiu, ele denuncia uma presença ausente sem, no entanto, prejugar de sua legibilidade: já que quem deixou rastros não o fez com uma

intenção de transmissão ou de significação, o decifrar dos rastros também é marcado por essa não-intencionalidade. O detetive, o arqueólogo e o psicanalista, esses primos menos distantes do que pode parecer à primeira vista, devem decifrar não só o rastro na sua singularidade concreta, mas também tentar adivinhar o processo, muitas vezes violento, de sua produção involuntária (Gagnebin, 2002, p. 129).

Como esse “animal que corre”, ao viver as experiências que são aqui apresentadas, não tínhamos a intencionalidade de algum caminho a ser seguido, nos debatíamos com o jogo sendo jogado e com as dificuldades apresentadas pela cena em que atuávamos como professores, não havia tempo para pensar nas marcas a serem deixadas para a posteridade, agíamos à revelia da significação futura, nossos *rastros* não foram “criados - como o são outros signos culturais e linguísticos -, mas, sim, deixados ou esquecidos” (Gagnebin, 2002, p.129).

Somente agora, ao rememorarmos os fatos para esta escrita, é que deciframos os *rastros* deixados por nós mesmos naquele momento e nos deixamos ser surpreendidos pelas marcas deixadas. Agimos, então, de modo semelhante ao arqueólogo, para retomar a figura utilizada por Gangnebin (2002), e tentamos completar as lacunas significativas de nossa produção involuntária. Sendo assim, pensamos que o movimento de investigação feito por aqueles que se dedicarem a leitura de nosso texto será, ele também, arqueológico, no sentido empregado anteriormente, já que para decifrar esses caminhos lhe são oferecidos apenas *rastros*, demandantes de que se lhe completem as lacunas deixadas e as significações possíveis.

Escolhemos então este termo, pois pensamos ser uma metáfora muito potente para deixar explicitada tanto a necessidade de que cada novo leitor refaça tal esforço e complemente o cenário com suas próprias implicações e associações, quanto pela flexibilidade e diversidade de caminhos possíveis quando se quer pensar a encenação como um jogo possível para a cena da pedagogia teatral no contexto da EPT, afinal, como nos ensina Foucault (2010, p.299), os indivíduos diante de uma mesma situação, “reagem de maneira muito diferente” e, porque não acrescentar, distinta a cada vez que se repete. Afirmar isso não significa dizer que não há lugar para a repetição e conservação, que se pode abrir mão de algum tipo de organização de procedimentos já experimentados anteriormente por si ou por outros, mas significa apostar na capacidade que o próprio jogo jogado tem de indicar novos caminhos, estabelecer novas regras para este jogo, despertar novas leituras e interpretações e com isso novas formas de fazer e fazer-se no próprio processo experimentado, resultando disso uma organização *metodológica* que poderá ser observada por nós e por outros que, vendo nossos *rastros*, sejam capazes de reinventar o caminho por

onde já passamos.

Assim, reiteramos que no lugar da apresentação de um método preciso de ordem prescritiva, o que nos interessa mesmo é oferecer nossos *rastros metodológicos* para que, se aventurando nessa decifração, cada leitor que o desejar, possa trilhar seu próprio caminho, já que “cada educador é um método”.

## Do jogo à encenação

A abordagem que apresentamos aqui resulta da prática destes dois docentes em diversas turmas do IFRN e do IFTO ao longo dos últimos anos. A escolha da encenação como caminho para a organização de processos de aprendizagem em teatro se funda teoricamente no diálogo com diversos autores que abordam o tema, mas mais especificamente no diálogo com a tese doutoral de José Sávio Araújo Oliveira<sup>7</sup>, “*A cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro*”.

Para que a aprendizagem de teatro se configure como uma experiência educativa, ou seja, que possibilite aos envolvidos mobilizar conhecimentos de forma que produzam sentidos capazes de modificá-los, assim como levar a mudanças significativas do seu entorno, é preciso dar respostas, ainda que incipientes, a algumas perguntas: O que se pretende comunicar? Por que e para que isso é importante? Que tipo de teatro iremos fazer? Para quem queremos fazê-lo? Com quem? Onde? Quando?

Responder estas perguntas de forma definitiva é impossível, porém, o exercício da busca por respostas que nos satisfaça momentaneamente já nos orienta para algum caminho a ser percorrido. Tal caminho não será único nem unívoco e exigirá o abandono de diversas possibilidades, de modo que a opção assumida não deve ser seguida de um juízo de valoração do tipo melhor/pior, mais completa/incompleta, mais ou menos válida. Na prática teatral as distintas concepções sempre oferecem vários caminhos possíveis.

Levando isso em consideração, assumimos, junto com Sávio Araújo:

Uma concepção de teatro fruto de uma determinada sistematização, cujo foco estruturador é o estudo da **encenação como uma forma específica de produção artística**,

<sup>7</sup> Sávio Araújo é professor da UFRN desde o início dos anos 2000 e lecionou diversas disciplinas no departamento de artes, estando as que abordavam a encenação e seus processos incluídas entre as de sua competência. Importante citar que além de ter sido professor dos dois autores deste artigo, o contato com as ideias apresentadas na tese inicia-se durante o período de graduação de um dos autores, que coincide com o período no qual o professor cursava a pós-graduação, e que é retomado após o encerramento da licenciatura do segundo autor, quando passam a atuar juntos em contextos artísticos e pedagógicos.

reunindo muitas formas de conhecimento no mesmo ato de conhecimento (Araújo, 2005, p. 47, **grifos nossos**).

Tal concepção de teatro assume que a encenação teatral não é uma função/responsabilidade restrita ao encenador, uma esfera do fazer específico de uma figura profissional, antes está profundamente conectada ao *ato de encenar*, considerando que a existência de um fenômeno cênico não é suficiente para dizer que ali exista uma encenação, afinal pode haver tal fenômeno sem que sua organização seja planejada do ponto de vista da estruturação de seus elementos constitutivos.

Portanto, por encenação teatral compreendemos a organização de códigos, organizados arbitrariamente dentro de um conjunto de convenções que resulta num sistema representativo, ou seja, um complexo artístico criado para comunicação. A encenação, portanto, exige a participação de múltiplas formas de conhecimento e tem como princípio ativo algum tipo de relação direta entre cena e espectador, mediado pelas diversas relações produzidas nos campos textual e corpóreo-espacial.

Nesses termos, o teatro não pode ser entendido estritamente como arte da dramaturgia, nem como arte de ator, nem como arte da cenografia/visualidade, tampouco como a arte do encenador soberano, mas exige ser compreendido como o arranjo dos resultados obtidos no trabalho com cada elemento que o constitui e estrutura.

Acreditamos que ao assumir uma visão não hierarquizada dos diferentes campos de atuação no processo de encenação, contribuímos para que os/as estudantes tenham contato (muitas vezes inicial) com uma visão mais completa da quantidade e diversidade de conhecimentos mobilizados na construção de uma encenação.

Nesta perspectiva, o teatro é ensinado não como “simples” construção de espetacularidades, mas enquanto processo capaz de levar os que o experimentam a mobilizar conhecimentos diversos de campos de tinto, mas que se complementam.

Assim, ao conduzirmos as turmas na direção da construção de uma encenação nestes termos, consideramos oferecer tanto um letramento na linguagem teatral, como também abrir um canal para que os estudantes percebam sua condição de sujeitos integrais, capazes de estender fios entre os diversos campos do saber na construção de soluções para desafios dos mais diversos.

Para pôr em marcha tal processo, adotamos alguns procedimentos que detalharemos em seguida: jogos

com bastão, jogos com corda, jogos populares, jogos improvisacionais, apresentação teórico-prática dos elementos constituintes da encenação, construção de um caderno de encenação, construção e apresentação de experimento cênico; confecção de portfólio e realização de rodas de conversas.

Iniciamos nossos encontros, que tem 90 minutos de duração e ocorrem uma vez por semana, sempre com a recepção dos estudantes, apresentação do professor, do componente curricular e um bate-papo sobre os conhecimentos prévios que têm acerca da concepção de arte em geral, das artes cênicas e mais especificamente do teatro.

Nesse momento, nos colocamos em escuta atenta das experiências que são narradas a fim de realmente considerá-las no decorrer das aulas. Nessa aula realizamos os primeiros combinados que nortearão a organização do tempo que passaremos juntos, tiramos dúvidas que porventura surjam e apresentamos a nossa proposta de trabalho. Também é um momento para que todos eles/as se apresentem.

Na sequência temos a realização de jogos integrativos que têm como objetivo a consolidação do grupo, diminuir a inibição dos discentes, e apresentar alguns conceitos fundamentais para a prática teatral. É nesse momento que são introduzidos o jogo dos bastões e jogo da corda. Estes ajudam a desenvolver algumas habilidades que contribuirão para a prática teatral, como escuta, concentração, atenção, ritmo, estabelecimento de um foco, e principalmente, a importância do trabalho em equipe.

O jogo do bastão, com o qual tivemos contato ainda na graduação, consiste na distribuição dos discentes em círculo e entrega de um bastão de madeira para cada participante – estes bastões têm medidas e peso aproximados e comumente são customizados a partir de cabos de vassouras inutilizados.

É solicitado ao grupo que movimente os bastões numa sequência numérica específica, respeitando o tempo ditado pela contagem coletiva de 8 tempos que vai sendo reduzido pela metade até terminar com uma pausa. Para cada contagem, essa movimentação é alternada para a direita e depois para a esquerda (8 passagens para a direita, 8 para a esquerda; 4 passagens para a direita, 4 para a esquerda; 2 passagens para a direita, 2 para esquerda; e, para finalizar, 4 passagens, distribuídas em 1 passagem para a direita, 1 para a esquerda (movimento que é duplicado para que a contagem feche os 8 tempos); por fim, uma pausa do bastão). O erro de contagem e/ou movimentação do(s) bastão(ões), bem como sua queda, implica na interrupção do jogo e seu recomeço. O jogo só é concluído quando todos acertam simultaneamente os movimentos dos bastões.

Neste jogo são trabalhadas a percepção de lateralidade, de tempo, do ritmo, da visão periférica, da respiração como elemento unificador do grupo e a própria noção de trabalho coletivo. Para a execução deste jogo não há um tempo determinado, nem uma orientação diretiva além dos comandos e regras básicas do jogo, o que possibilita que eles pesquisem estratégias diversas para concluir a tarefa dada e desenvolvam a noção de acordo coletivo, já aqui aparecem aqueles com maior proatividade e habilidades de liderança. A atividade é repetida até que eles a completem.

Concluído o jogo do bastão passamos ao jogo da corda<sup>8</sup>, no qual os estudantes formam uma fila que deve atravessar uma corda que fica girando ininterruptamente, numa cadência constante. Há uma quantidade de saltos estabelecida para cada vez que o grupo inteiro passar pela corda. Na primeira passagem não há pulos (daí alguns chamaram o jogo de zerinho), na segunda, 1 pulo; na terceira, 2 pulos; na quarta passagem, 3 pulos.

Na passagem seguinte a ordem é invertida e os pulos começam a decrescer, sendo a última passagem sem pulos (como na primeira). Cada vez que um dos integrantes erra o seu movimento o jogo reinicia. O jogo só se completa quando a sequência inteira é realizada de forma correta por todos os integrantes do grupo sem que haja atraso no tempo de entrada na corda (depois de iniciada a sequência a corda nunca está vazia).

O jogo da corda ocupa um lugar de destaque em nossa proposta, pois nele é possível trabalhar várias habilidades e competências necessárias à prática do teatro, bem como compreender a própria artesania da cena. Os jogadores lidam com diversos estímulos simultaneamente enquanto seguem uma “dramaturgia” conhecida previamente e executam uma “partitura corporal”.

O espaço aparece dividido pela disposição daqueles que estão “dentro da cena”: pulando a corda, e aqueles que permanecem “fora da cena”: organizados no “camarim”. Nesse momento, trabalhamos a diferença da postura entre quem está no camarim/coxia e quem está no palco, destacando que ambos precisam estar em estado de prontidão, habitando o tempo presente. O jogo segue e mais aspectos da cena se apresentam: a necessidade de manter a cena sempre preenchida e seguindo um ritmo, o cuidado com as transições entre as cenas e entradas e saídas dos atuantes, a manutenção da escuta e abertura ao

---

<sup>8</sup> Uma reflexão mais detalhada da utilização desse jogo como procedimento pedagógico em aulas de teatro pode ser encontrada na tese doutoral “A experiência ritualística da cena: o teatro como educação sensível no Ensino Médio” (Siqueira, 2019).

imprevisto.

A relação palco-plateia também aparece, já que não é incomum que haja discentes que, por alguma razão circunstancial, não participem do exercício naquele momento, passando a assistir aos colegas. Melhor assimilado, o jogo é deslocado para áreas abertas do *campus*, o que, muitas vezes, faz com que aqueles que transitam pelo espaço parem para assistir à “cena” que se desenrola, configurando assim uma plateia.

Entre os diversos aspectos observáveis destacamos: o desenvolvimento da unidade do grupo, a ampliação da concentração, a compreensão de ritmo e sua importância para a construção da cena, a organização e disponibilidade corporal, a ampliação da capacidade aeróbica, o controle da respiração, o controle da ansiedade, o desenvolvimento da coordenação motora, a sociabilização dos estudantes mais tímidos, a tentativa de adaptações e desenvolvimento de estratégias para a inclusão daqueles com maior dificuldade. Por sua grande contribuição ao processo, adotamos este jogo como uma das atividades avaliativas da unidade. Após um prazo estipulado coletivamente, devem apresentar a execução do jogo completo, de forma ininterrupta, com a participação de toda a turma.

Após alguns encontros, os discentes escolhem se vão encenar textos autorais ou adaptar textos da literatura dramática disponível, dividem-se entre as equipes responsáveis por cada elemento constituinte da linguagem teatral – dramaturgia, direção/encenação, atuação, cenografia e caracterização – (Roubine, 1982), acrescente-se aí uma equipe de produção. A turma inteira transforma-se numa companhia teatral que deverá montar, produzir e apresentar um experimento cênico ao final da segunda unidade.

Algumas aulas expositivo-dialogadas são utilizadas para apresentar esses elementos constituintes da linguagem teatral de modo a subsidiar a pesquisa que é realizada por cada equipe e dar maior robustez à proposta de encenação elaborada pelos estudantes. Nesse momento, são experimentados jogos de caráter improvisacional que ajudam os discentes na compreensão prática destes elementos, assim como possibilitam a elaboração das primeiras cenas do experimento cênico. Nesse ponto do processo, os/as estudantes têm contato com os jogos teatrais (Japiassu, 2008; Koudela, 2001; Spolin, 2008) e o arsenal do oprimido (Boal, 2008).

Aos poucos as aulas assumem um caráter laboratorial e cada grupo traz as proposições que desenvolveram ao longo da semana para experimentarem em sala de aula. Nesse ponto do processo, atuamos como provocadores, levando as equipes a pensarem e pesquisarem soluções para os pontos identificados como frágeis ou ainda insatisfatórios.

Aqui é necessário fazer mais uma digressão e falar sobre a aposta na autonomia dos e das discentes. Para Paulo Freire (2000) este conceito tem um sentido sócio-político- pedagógico, no qual o processo educativo precisa ser uma oferta de desenvolvimento crítico e ativo, capaz de levar aos educandos noções de responsabilidade e liberdade. Desse modo, a partir da tomada de consciência e de decisões, isto é, da práxis que leva à libertação, que é possível compreender a mudança de um sujeito passivo e heterônomo, para um sujeito ativo e autônomo.

Se defendemos uma educação que se proponha a ser crítica e transformadora, entendemos que dar aos educandos a possibilidade de se responsabilizarem pelo uso dos conhecimentos mobilizados com o máximo de liberdade é ensiná-los a ser autônomos e saírem da passividade para a atividade, isso é reforçado pela proposição encontrada na obra de Augusto Boal (2008), para quem o teatro se converte num lugar de experimentação de mudanças que serão postas em prática na vida cotidiana.

Nesse ponto do trabalho, as equipes se consolidam e a equipe de direção assume maior responsabilidade sobre a articulação dos elementos da linguagem teatral que vão sendo propostos e experimentados pelas equipes responsáveis. Esse processo é registrado em alguns escritos produzidos pelos discentes que funcionam tanto para que eles percebam os próprios deslocamentos realizados durante o percurso, como para que o docente tenha alguma compreensão do trabalho realizado fora da sala de aula.

O primeiro, que é individual, é chamado de *diários sensíveis* (Siqueira, 2019), no qual as pessoas que vivenciam o processo são convidadas a escrever diários durante o período da experiência de encenar uma peça.

A leitura de alguns destes diários é capaz de revelar ao seu leitor não apenas uma compilação de atividades, ou uma descrição pormenorizada das atividades, mas um engajamento na experiência, **uma reflexão sobre os sentidos e saberes que a experiência mobilizou**, uma exploração de si pontuada pela reflexão, mas atenta, sobretudo ao sensível (Siqueira, 2019, p.27, **grifos nossos**).

Optamos por não estabelecer uma forma definida à priori, possibilitando que cada pessoa desenvolva seu diário sensível da maneira que lhe convém, adotando o suporte que melhor lhe satisfaz. O mais importante é que cada pessoa faça uma autorreflexão e mantenha uma forma de registro do seu processo, e de como vivê-lo ajudou na tarefa de transfazer-se.

Um segundo escrito, esse confeccionado coletivamente, é solicitado para que eles sistematizem a

proposta de encenação em desenvolvimento. Nesse escrito, que chamamos de *Cadernos de Encenação*, cada grupo deve escrever sobre o elemento constituinte da linguagem teatral que desenvolve, ajudando os demais grupos a entenderem suas proposições. Esse material tem uma estrutura um pouco mais rígida que os diários sensíveis que lhes é apresentada em uma aula específica.

Cada grupo tem algumas demandas específicas e objetivos que precisam cumprir. O grupo da produção precisa desenvolver um plano de trabalho, estruturado em quatro eixos: orçamento, custos de produção, marketing e publicidade, organização dos ensaios. Este grupo também precisa criar uma conta no Instagram e alimentá-la semanalmente com conteúdo relacionado ao processo criativo em desenvolvimento.

O grupo da direção/encenação precisa apresentar uma proposta geral de como pretende orientar o processo. Nesse escrito devem ser apresentados o texto escolhido; as motivações que levaram o grupo a escolher essa dramaturgia; uma pesquisa sobre a temática a ser discutida pela encenação; um cronograma de ensaios e atividades; apontamentos gerais sobre a proposição estética para cada elemento; relato das ações da equipe ao longo do processo; imagens de distintas fases da montagem.

Ao grupo de Atuantes é solicitada a entrega dos diários sensíveis, destacando as percepções deles sobre como estão se preparando para atuar como o personagem que lhes foi designado. O grupo também é encorajado a falar sobre como participar da peça os ajuda na relação com o entorno e consigo, assim como também se dá o câmbio de conhecimentos entre os componentes curriculares que estão cursando no período.

O grupo da cenografia apresenta uma proposta cenográfica geral conjunta e subdivididos em três grupos menores desenvolvem, cada um, um documento que aborde um elemento mais específico. Para o subgrupo Cenário é requisitado um texto argumentativo que justifique a proposta de cenário em desenvolvimento; plantas baixas, desenhos e fotos que mostrem o desenvolvimento do cenário ao longo do processo e uma maquete da versão final do cenário.

Os estudantes que se dedicam à iluminação precisam entregar um texto argumentativo que reflita sobre as opções estéticas adotadas pelo grupo; um mapa de iluminação que torne possível entender e executar a iluminação, além de desenvolver algum dispositivo de iluminação que será utilizado no experimento cênico.

Na nossa proposta, a sonoplastia – a partir do diálogo com a obra de Livio Tragtenberg “Música de cena: dramaturgia sonora” (1999) – é aglutinada com a música de cena e chamamos esse combinado de *paisagem sonora*. O grupo responsável precisa construir um roteiro sonoro de modo que nos ensaios e na apresentação final do experimento cênico quem for operar o som possa seguir as orientações e executar a função de forma competente; entregar um arquivo digital com todas as músicas e sons editados na sequência em que serão utilizados no experimento cênico. Há ainda o estímulo à composição de uma música autoral que precisa ser incluída no experimento cênico apresentado.

Outro grupo é responsável pelo registro do planejamento e execução da caracterização dos atuantes. Tomado como elemento constituinte da encenação a caracterização é aqui pensada como responsável pelas transformações visuais realizadas no corpo dos atuantes para a construção do discurso cênico, estando articulada aos demais elementos da linguagem teatral na produção de sentidos da encenação.

Por questões didáticas, e a partir das afinidades de cada estudante, optamos por subdividir os discentes em dois grupos, um responsável pelo desenvolvimento do figurino e outro da maquiagem. Desse modo, é solicitado que o registro escrito apresente uma justificativa do conceito que orienta a caracterização de um modo geral, apresentando os materiais utilizados, as estéticas inspiradoras do trabalho, e a função dessa caracterização dentro do contexto da encenação.

Além desse texto, no caso do figurino, é necessário o desenvolvimento de imagens prévias que ilustram a proposta a ser desenvolvida. Os estudantes podem montar croquis conceituais desenhando as peças e acessórios ou utilizar imagens já existentes (colagem) para orientar os atuantes e a equipe de direção/encenação no desenvolvimento e execução do conceito. Também há a orientação de registro fotográfico das modificações realizadas ao longo do processo, de modo que seja possível entender o percurso trilhado desde a proposição inicial até a materialização cênica da proposta no corpo dos atuantes.

Para aqueles e aquelas que ficam responsáveis pela maquiagem é solicitado que o documento produzido inclua desenhos do design da maquiagem de cada personagem, apontando visualmente seus detalhes e a indicação dos produtos a serem utilizados para alcançar os efeitos desejados, o que chamamos de *facecharts*. Também devem estar presentes imagens fotográficas que mostram o percurso desenvolvido desde o primeiro esboço até a execução no corpo dos e das atuantes.

O grupo da dramaturgia, além da dramaturgia propriamente dita, ou seja, o texto que será utilizado para a

construção da encenação e que aparecerá tanto na boca dos e das atuantes como materializado através dos demais elementos da linguagem teatral, precisa apresentar as justificativas das alterações que propõe ao texto original indicando-as comparativamente.

Passado o escopo dos elementos que constituem a encenação, adentramos aos experimentos cênicos. Tudo aquilo que foi projetado precisa ganhar movimento, saindo do papel e ganhando sentido nos laboratórios de práticas corporais. É nesse momento que o grupo de encenadores/diretores assume a condução das aulas. Estamos ali (enquanto professores) acompanhando a preparação corporal, os processos de criação e da transposição do que foi ensinado, afere-se nesse processo o que resolvemos chamar de jogando para cena. Os *rastros* são catalogados a cada experimento semanal até o dia da apresentação; e a posteriori quando realizamos a pós-produção.

A partir da concepção metafórica de sermos professores-arqueólogos, decidimos que todo processo da encenação deveria ficar registrado no formato de portfólios artísticos, com o objetivo de materializar os desafios, as descobertas e os deslocamentos didático-pedagógicos dos nossos Jovens Encenadores. Os *rastros* deixados por eles também apontam caminhos e possibilidades de reinventarmos o nosso modo de serestar (Silva, 2022) professores, educadores em constante transformação. Aprendemos juntos, em processos constantes de troca, por uma pedagogia que além de transformadora, emancipa, no qual os sujeitos envolvidos aprendem um com o outro.

Nessa perspectiva, as rodas de conversas aconteciam periodicamente no final de cada aula com a prospecção de escutar, de apreender e de laborar com o outro a construção de novos fazeres e saberes. Uma troca e uma aprendizagem mútua, processual, entre discentes – discentes, discentes – docentes, docentes – e o chão da escola enquanto sítio arqueológico cheio de *rastros* e marcas deixadas pelo e no corpo.

À guisa de uma possível conclusão, projetamos o descortinar de uma possibilidade de ensinar e pensar o fazer teatral. Apresentamos o *jogando pra cena* como um meio de pensar-fazer uma educação que se dá através e pelo corpo. Ou ainda, deixamos essas linhas escritas como *rastros metodológicos* que podem ser experimentados tanto nas instituições que tem o EPT como viés pedagógico quanto em outras que vislumbrem formar os estudantes em sua totalidade a partir do ensino do Teatro, essa área de conhecimento, essa linguagem que joga, ou melhor, que encena a vida no aqui e no agora.

## Referências

ARAÚJO, José Sávio Oliveira. **A cena ensina:** uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do teatro.** 4ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 20/09/2024.

CATELAN, Fernando Bueno. **Dimensões políticas do teatro na escola** undefined f. Doutorado em Artes Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São Paulo: Biblioteca Depositária: <https://hdl.handle.net/11449/252761>. 2023.

CAVALCANTE, Leandro Augusto e Silva Miranda. **A arte de conduzir-se pelo ensino de teatro:** realidades e ficções de alunos-diretores em Camarão. 2014. 255 f. Dissertação (Mestrado em LINGUAGENS DA CENA E PEDAGOGIAS DA CENA) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COUTINHO, Karyne. Por uma Didática da Improvisação. Rev. **Em Aberto**. Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. **Pro-Posições**, [S.I.], v. 13, n. 3, p. 125-133, mar. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643942/11398>. Acesso em 15 de set. de 2024.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler:** o texto teatral e a formação do leitor. Passo Fundo. Upf Editora, 2007.

ICLE, Gilberto. Teatro e escola: aproximações e distanciamentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 58/61, mai0/jul. 2001.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: . Ética, sexualidade, política. **Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010[1988], p. 294-300. JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino no Teatro**. Papirus, 9<sup>a</sup> Ed. 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. KOUDELA, I. D.;

ALMEIDA JUNIOR, J. S. **Léxico da Pedagogia do Teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LIGIÉRO, Zeca. **Teatro das origens:** estudos das performances afro-ameríndias. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1 - 19, 25 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702/4903>> Acesso em: 25 de setembro de 2024.

OLIVEIRA, Monique Dias de. **Entre ecos e narcisos:** estudo de caso sobre a prática teatral com adolescentes como atividade extracurricular numa escola de nível médio. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em LINGUAGENS DA CENA E PEDAGOGIAS DA CENA) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PAULA, Wellington Menegaz de. Processo Colaborativo com Adolescentes: recortes de uma experiência de ensino do teatro em escola pública. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 71-87, 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3489>. Acesso em: 20 set. 2024. PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PELANDRÉ, Nilcée Lemos. Entrevista com Paulo Freire, **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, a. 3, n. 4, p. 13-27, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1689/pdf> Acesso em: 10/07/2023.

ROUBINE, Jean-Jacques **A Linguagem da Encenação Teatral**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1982.

SANTOS, Anne Gabrielle Dias. **Teatro químico: dez anos do grupo Fanáticos da Química com ensino lúdico**. Mossoró: Fundação Vingt-um Rosado, 2011.

SIQUEIRA, Thulho Cesar Santos de. **A experiência ritualística da cena: O teatro como educação sensível no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, 2019.

SILVA, Sebastião de Sales. **Poética de serestar Catirinas** / Sebastião de Sales Silva. 229 f.: il. Orientadora: Profa. Dra. Lara Rodrigues Machado. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36820/1/Tese%20\\_%20Po%C3%A9tica%20de%20Serestar%20Catirinas%20\\_%20Sebasti%C3%A3o%20Sales%20Silva.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36820/1/Tese%20_%20Po%C3%A9tica%20de%20Serestar%20Catirinas%20_%20Sebasti%C3%A3o%20Sales%20Silva.pdf).

SPOLIN, Viola. **Improvização para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008. TAVARES, Renan. **O Jogo Teatral na Sala de Aula**. In: MACHADO, Irley [et al] **Ensino Teoria e Prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.41-49.

TRAGTENBERG, Livio. **Música de cena: dramaturgia sonora**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1999.

VIANA, Waldimir Rodrigues. Teatro do oprimido: um método oportuno para as escolas da educação básica. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 01-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/24444>. Acesso em: 20 set. 2024.

## O ponto a ponto de uma costura antirracista: Literatura negra e arte na escola

***The stitch by stitch of an antiracist weaving: Black literature and art at school***

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0005>

Viviane Diehl<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0002-2042-1393

Izandra Alves<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0002-6063-3753

Ivanize Christiane Nascimento Honorato<sup>3</sup>

Orcid: 0009-0004-8266-6363

Recebido: 26/09/2024

Aprovado: 06/12/2025

Publicado: 23/12/2025

---

<sup>1</sup> Artista, pesquisadora e docente. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz como docente, da área de Arte/Cerâmica, é pesquisadora e extensionista. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3362993760927367>. E-mail: viviane.diehl@feliz.ifrs.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2162221571302635>. E-mail izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

<sup>3</sup> Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Feliz e na Rede Municipal de Porto Alegre, RS. E-mail: ivanize.honorato@feliz.ifrs.edu.br.

## Resumo

Por ser a escola um espaço de acolhimento, torna-se necessário o trabalho a partir das culturas silenciadas. Assim, este artigo propõe a reflexão acerca de uma experiência de leitura e arte, numa perspectiva decolonial, a partir de percursos propositivos antirracistas. Tendo por corpus a obra "O avesso da pele", de Jeferson Tenório, e a conversa com o grupo de matriz africana que visitou a instituição, os estudantes teceram um bordado que dialoga com a arte ancestral do fiar. A trama no pano deixa à mostra a palavra que querem, metaforicamente, preservar no avesso: uma veste transparente que abriga os bordados. A experiência estética provocou o debate acerca do colonialismo que reverbera em práticas pedagógicas. Para além do cumprimento da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, urge uma educação antirracista que dialogue com distintos componentes curriculares em prol de uma sociedade mais justa.

**Palavras-chave:** Literatura. Arte. Cultura afro-brasileira. Processos estético-educativos. Educação antirracista.

## Abstract

*Considering the school as an important space that embraces differences, it is essential to engage with cultures that have been silenced. Therefore, this article proposes a reflection on an experience of reading and art from a decolonial perspective, from anti-racist propositional paths. Through our reading of O Avesso da Pele by Jeferson Tenório and discussions with a group of African origin that visited the institution, our students created an embroidery that resonates with the ancestral art of spinning. The weave crafted on the cloth preserves the word they wish metaphorically to express on its reverse side: a transparent garment that embraces the embroidery. The aesthetic experience provoked the debate on colonialism that reverberates in pedagogical practices. Beyond fulfilling Brazilian Law 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, there is an urgent need for anti-racist education that engages with various curricular components to foster a fairer society.*

**Keywords:** Literature. Art. Afro-brazilian culture. Aesthetic-educational processes. Anti-racist education.

## Introdução

A escola enquanto organização social tem por princípio ser um espaço democrático, de acolhimento, de encontro, de desenvolvimento de habilidades e de partilha de experiências. Por conta das múltiplas relações com a sociedade/comunidade em que está inserida e por envolver um contexto político-social amplo, ela revela-se uma instituição complexa e, cada vez mais, extrapola a relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, vê-se instaurada a necessidade de que este lugar se abra à discussão de temas que ainda são pouco explorados em sua complexidade. Entre eles está a educação antirracista. Nesse contexto, ao tomarmos como pressuposto a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003), modificada pela Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o ensino escolar da Cultura e da História Afro-brasileira, africana e também indígena, cabe discutirmos acerca da sua indubitabilidade nas instituições de ensino. Vinte anos nos separam da criação da lei que, mesmo tendo sido reformulada, ainda pouco se vê de trabalho efetivo para sua plena aplicabilidade. Quais seriam os motivos dessa não efetivação? Por que as instituições de ensino ainda relutam em abrir-se a essas discussões? Seria, talvez, porque nós, os professores, recebemos uma educação embasada no eurocentrismo e somos, portanto, produto de concepções que nos levam a reproduzir preconceitos? Ou então, não nos percebemos capazes de proporcionar/conduzir esta abordagem?

Para além da força da lei, trabalhar esses temas na escola é importante porque contribui para o resgate da história cultural da população negra que desde sempre não se vê representada em livros didáticos ou em textos literários que a coloque como protagonista, por exemplo. A educação antirracista traz para as crianças pretas, que integram mais de 50% da população brasileira, novas perspectivas de aprendizados por meio da expansão de referenciais que são importantes para a construção e afirmação de sua personalidade. No que diz respeito a todas as crianças, independentemente de cor de pele, traço étnico-racial ou referência cultural, a convivência com a diversidade contribui para a criação de uma sociedade diversa, plural e consciente, que seja capaz de contribuir para a formação de cidadãos éticos, respeitosos e críticos.

Qual é, então, levando em consideração esse contexto, o lugar da literatura negra na escola? Por sabermos que o ensino da literatura durante longo período esteve ancorado em um projeto que, conforme teoriza Ginzburg (2004), privilegia o cânone que, por sua vez, é branco, machista, elitista e heterossexual, temos a resposta para essa pergunta: não tem recebido o merecido espaço, ainda, infelizmente. Assim, pelo fato de estarem distanciados do cânone que compõe os currículos escolares, as obras e os autores de literaturas

Afro-brasileira e Africana não são conhecidos dos professores, suas obras não chegam até eles e, por conta disso, não fazem parte do planejamento de suas aulas e nem compõem o acervo trabalhado.

Nesse sentido, por acreditar na urgência e na necessidade de trazer a cultura antirracista para a escola, este artigo traz experiências de ensino em diálogo com a pesquisa<sup>4</sup> e a extensão<sup>5</sup> que colocam a literatura negra e os fazeres artísticos no centro do debate. As instituições públicas federais de ensino possuem o compromisso com a política de implementação e execução de ações afirmativas que garantam a inclusão e a permanência das minorias no acesso à educação de qualidade (Ribeiro, 2019). Assim, abordar as culturas africana e afro-brasileira na escola contribui para uma educação emancipatória que auxilia no enfrentamento ao racismo não só no âmbito escolar, como também no social, pois as práticas pedagógicas antirracistas extrapolam muros através das ações de pesquisa e de extensão sobre o tema. Assim, trazer para a escola, através da literatura, e das tramas com a arte, os saberes ancestrais do povo negro e a cultura religiosa do candomblé, por exemplo, é dar voz aos silenciados; é, portanto, uma forma de decolonizar.

Nesse sentido, nos propomos a discutir *O avesso da pele*, de Jéferson Tenório (2020) sob a perspectiva decolonial (Gomes, 2019) que afirma ser urgente que negros e negras falem por si, que sejam protagonistas de suas próprias histórias e narradores de suas vivências. Assim, acreditamos ser capazes de contribuir para a formação das identidades dos/as estudantes negros e negras, além de apontar para a desconstrução de saberes e dogmas eurocêntricos imbricados em nossa constituição acadêmica, tanto de estudantes quanto de professores.

Para tanto, problematizando a educação, a interculturalidade, a arte e o cotidiano, buscamos um diálogo com o que a autora Richter (2003) nomeia um “fazer especial”. Um fazer estético que permeia as ações e gestos cotidianos e, de forma ampliada, se descola deste contexto cultural de fazeres artesanais da vida diária quando materializa processos criativos e sensíveis. Retira o bordado de sua simples função artesanal e o reveste de um sentido mais profundo, uma experiência singular (Dewey, 2023), estética e intercultural carregada de sentido e mobilizadora do pensamento e do sensível. Assim, a prática do bordado como processo do fazer é inserida na arte contemporânea, as linhas modificam sentidos, costurando novos significados, transformando o material têxtil e alterando-o como um elemento de expressão estética.

<sup>4</sup> Projeto A formação de alunos-leitores no IFRS, *Campus Feliz: um olhar sobre nossas práticas de mediação* vinculado ao Edital IFRS Nº 12/2021- Fomento interno para projetos de pesquisa e inovação 2021/2022.

<sup>5</sup> Projeto Experiências de leitura compartilhadas e Artistando, ceramicando e muito mais vinculados ao Edital IFRS nº 13/2022 - Auxílio Institucional à Extensão 2022.

É por isso que, desafiados a fiar impressões e percepções, os estudantes tecem ponto a ponto e perfuraram o pano através de dedos canais que uniram o fio da narrativa de Tenório (2020) a outras relações e interseções entre o texto e o têxtil que compõe o avesso da pele elaborado pela coletividade. Assim, uma camisa transparente com palavras bordadas que são vistas a partir do avesso, revela-se um produto artístico produzido em sala de aula. Este material dialoga com a ancestralidade e com a expressividade na medida em que recupera o trabalho, principalmente, de mulheres que, acostumadas a fiar as histórias de suas famílias, são representadas por jovens que costuram novas possibilidades e deixam à mostra o avesso, sem medo ou preconceito.

Por fim, sob o viés dos estudos de Larrosa (2016) e de Fayga (2014), o artigo traz uma experiência de leitura e arte no contexto da cultura negra e aponta para o processo criativo do texto escrito e do texto visual que forma, deforma e transforma os envolvidos. Apresenta, então, possibilidades de abordagem ampliada desta temática na escola, a fim de contribuir para a intercultura antirracista, literária e têxtil/artística com estudantes de terceiro ano do Ensino Médio Técnico do IFRS, Campus Feliz, que após a leitura e durante o tecer, são provocados a deixarem-se (trans)formar em suas subjetividades.

### A literatura negra e a arte na escola e o compromisso com o decolonialismo

Aproximar-se de uma abordagem educacional que vise a educação literária e a educação em arte a partir de uma perspectiva negra decolonial (Gomes, 2019; Simões, 2022) tem sido desafiante para educadores e educadoras comprometidos com a formação de estudantes e que, ao mesmo tempo, dialoguem com os propósitos das ações afirmativas nas instituições de ensino. Isso porque o cânone é branco, machista, eurocêntrico e patriarcal, basta observar as inúmeras coletâneas dos considerados melhores contos ou poemas e obras de arte que são expostos, organizados e publicados por grandes editoras e/ou galerias. Ou ainda, os autores escolhidos para compor a tão famigerada Academia, ou mesmo, as obras e autores incluídos para compor os planos dos cursos de graduação ou pós-graduação do país. Quantos textos são de autores e autoras negros e negras? Quantas obras artísticas de negros e negras têm destaque no circuito da arte? De que cor são os/as que ocupam os lugares mais almejados por escritores/as e por artistas? Assim, comprometer-se com essa perspectiva implica desconstruir um legado enraizado em preconceitos, tabus e discriminações.

Sob essa perspectiva, Gomes (2019) discute esse lugar pouco hegemônico que ocupa a literatura negra no seio acadêmico destacando ser necessário dar a conhecê-la a fim de repensar o processo de decolonização. Aliás, não somente a literatura, mas comprometer-se com a “divulgação de estudos teóricos de pensadoras e pensadores, militantes e intelectuais negras e negros que atuam na vida pública, acadêmica, artística e religiosa como produtores de conhecimento” (Gomes, 2019, p. 223-224). E é principalmente na escola, respaldados pela inclusão das políticas afirmativas que surgem a partir da Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003), modificada pela Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), que essa difusão deve acontecer para que professores e estudantes possam estabelecer a construção de um espaço escolar comprometido com a cultura antirracista.

De acordo com os estudos e investigações de Gomes (2019), quando os currículos escolares passarem a incluir pensadores, críticos, escritores de literatura, como também artistas e obras artísticas, produções acadêmicas fruto de pesquisas sérias que têm por tema o questionamento de estruturas consolidadas acerca de colonialismo, sexualidade, racismo, machismo, ancestralidade, a sociedade terá melhores condições de pensar a decolonialidade. Vamos mais longe nessa discussão afirmando que os currículos precisam abrir-se para as vozes de negros e negras que podem falar por si só, sem a mediação de um branco ou uma branca que fale por eles e elas. Portanto, acabar com o epistemicídio nas instituições de ensino é urgente, como denuncia Boaventura Santos (2009).

O protagonismo dos/as estudantes negros/as na escola passa pela identificação, reconhecimento e pertencimento. Romper epistemologicamente com dogmas pré-estabelecidos e enraizados na escola que afastavam negros e negras dos saberes acadêmicos, tanto no que diz respeito à construção quanto ao acesso, é uma forma de descolonizar o pensamento, os saberes, as atitudes. Somente depois disso é que pode haver a participação efetiva e a contribuição na construção de um espaço democrático que se abre às minorias de maneira plural e com respeito à diversidade.

Nesse sentido, as ações afirmativas contribuem para servir de base aos educadores e educadoras para a criação de estratégias que possam facilitar essa construção do espaço educativo voltado à prática da liberdade: democrático, antirracista e antissexista. Como bem destaca a pesquisadora bell hooks, entre outros, “A educação como prática da liberdade é o jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2017, p.25). Assim, por acreditar e apostar na capacidade e no crescimento intelectual dos estudantes é necessário oferecer oportunidades iguais, valorizar toda e qualquer manifestação cultural, dar espaço para as distintas capacidades e experiências singulares que possam surgir de cada um/uma (Dewey, 2013).

Ao falar sobre a prática da liberdade na escola, hooks (2017) traz, ainda, o conceito de pedagogia engajada, a qual coloca professor e aluno em participação efetiva na aprendizagem, pautando comprometimentos e responsabilidades com o grupo. Para a autora, não somente os estudantes devem ser os narradores confessionais a colocarem suas vidas à mostra, mas que o espaço escolar seja o momento de partilha de experiências individuais e coletivas, respeitando, sempre, a história de cada um/a, tanto de estudantes quanto de professores.

Colocar-se em posição de igualdade com os estudantes não significa perder o controle da sala de aula e/ou da turma; significa, sim, romper com o ensino que reforça que um sabe mais do que o outro e que um está em posição de superioridade com relação ao outro somente porque é professor e aluno. Para além dessa sobreposição hierárquica estão, ainda, as questões que envolvem cor e gênero, que discriminam e segregam. A experiência educativa da qual Larrosa (2016) é uma voz representativa aponta para o fato de que é preciso correr riscos e é nisso que reside a relação de escuta e não de apropriação/assimilação. Os riscos são para ambos envolvidos: educadores e alunos que precisam desvincilar-se de normas e rótulos a fim de reconstruir-se através da experiência. O autor menciona, ainda, que o significado do termo, em latim, refere-se a provar, experimentar. Dessa forma, segundo ele, a experiência se constitui em uma relação com algo que se quer provar. Não se sabe onde vamos chegar quando se vive a experiência significativa, pois não há receita, a experiência é singular; o que é experiência para um, pode não ser para o outro.

Segundo Larrosa (2011), a experiência tem relações de significação que podemos estabelecer com a palavra, como também com a Arte. Assim, podemos, então, nos assegurar de que a experiência, pelo menos no tocante à sua carga semântica, tem grande e ampla possibilidade de ação/transformação para aquele que se predispõe, que esteja aberto a ela. E, assim, espera-se que, uma vez transformado, terá a certeza de que poderá contribuir para a formação/transformação de outros. A experiência singular, a nos acontecer, ou a nos passar, como menciona o autor, por ser passional, nos faz rir, chorar, tremer, ou seja, desperta sentimentos e emoções que transbordam em nós e não há como aprisioná-los.

Ao adentrarmos nas questões voltadas à apreciação e à compreensão de obras artísticas ou literárias que escolhemos para auxiliar no processo de desconstrução do colonialismo na escola, precisamos, também, atentar sobre a abordagem estética que queremos enfatizar. Para tanto, não há como deixar de dialogar com Dewey (2010) e Robert Jauss (1994) acerca da experiência estética. Menciona o autor Jauss que a experiência não se inicia pela interpretação, nem pela reconstrução da intenção do autor, mas por

colocar-se diante dela de maneira a viver esta experiência estética, isto é, construir relações naquilo que ele chama de compreensão fruidora e fruição compreensiva; é dessa forma que o espectador/observador confere valor ao que experimenta. Notamos, então, que há duas maneiras de examinar o modo como a obra é recebida: comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias do efeito e da recepção/ação. Formar-se-ia, desse modo, um método de o pesquisador defrontar-se com o objeto literário/artístico que vai muito além da compreensão e interpretação da obra, mas resvala para pressupostos metodológicos de outros campos do conhecimento, como a História e da Sociologia, que formalizam uma tendência de pesquisa marcadamente interdisciplinar, que é o propósito aqui discutido neste artigo.

Nesse horizonte, práticas antirracistas aliadas a uma perspectiva decolonial devem ser pensadas na educação literária/artística como princípio de (des) (re) construção estética. A compreensão fruidora ou a fruição compreensiva definida por Jauss (1994) são postas à prova no momento em que a escola apresenta aos estudantes obras artístico/literárias que para eles haja algum tipo de relação; que façam parte de seus mundos ou que com eles haja algum tipo de significação. Nessa lógica, o ensino da Arte, da História, das Literaturas Africanas e Afro-brasileiras constituindo um contexto intercultural é um dos caminhos para a efetivação da perspectiva negra decolonial na educação brasileira. Existem, no entanto, algumas lacunas na organização educacional que dificultam o trabalho com as temáticas negras, sobretudo porque é através de um cenário colonizador que está organizada a educação brasileira. Por isso, as instituições de ensino precisam estar alinhadas com as políticas afirmativas e, a partir delas, (re) pensar currículos e programas, pois como defende Gomes

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (2019, p. 60)

As vivências e práticas antirracistas na escola são, portanto, urgência e compromisso de todos/as. Abordar as temáticas trazendo vozes de negros e negras que estudam, que pesquisam e que escrevem literatura, ou fazem arte, é uma forma de decolonizar o pensamento e a escola. As práticas que colocam o povo negro como escravizados, sem voz e vez na sociedade precisam ser substituídas por práxis que evidenciem as

potencialidades de uma cultura rica, sábia, capaz e diversa. Como explica o pesquisador José Carvalho (2021), já é necessário rever com urgência o carácter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e de sua mentalidade colonizada de origem. Assim, os cursos de formação de professores precisam atualizar seus currículos e planejamentos a fim de substituir essa lógica colonial e recuperar as pedagogias ancestrais indígenas, africanas e afro-brasileiras. As instituições públicas federais de ensino, ancoradas legalmente pelas ações afirmativas, precisam abrir-se a essas práticas e acabar com o silenciamento/hepistemicídio (Santos, 2009) que o sistema educacional historicamente fez e que, ainda hoje, tenta fazer com relação às práticas pedagógicas antirracistas.

### Os pontos que se unem para descolonizar os saberes na escola

Antes de dar início à abordagem que trata das ações de mediação de leitura do texto literário e texto visual de temática afro-brasileira realizadas na/pela escola cabem alguns questionamentos: o ensino da literatura e da arte na escola perdeu seu espaço a partir da reformulação das normativas e legislações – BNCC (Brasil, 2018), por exemplo que retiram a disciplina enquanto componente curricular? E a História, a Arte, a Cultura e Literatura Afro-brasileira ocuparam as grades curriculares por conta da criação da Lei n.º 10.639 (Brasil, 2003), modificada pela Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008). As respostas aos questionamentos saltam e evidenciam as contraditoriedades e arbitrariedades que permeiam a educação.

O dia a dia na escola e na sala de aula mostram que o ensino da arte e da literatura sempre teve um espaço periférico na escola. Dentre os principais motivos estão o já tão discutido estreitamento das disciplinas das áreas das linguagens e humanas nos currículos, que precisam sempre abrir espaço para as disciplinas técnicas, pois a sociedade voltada aos interesses do mercado exige que as instituições de ensino preparem o jovem estudante para o trabalho. Dessa forma, a experiência estética com o texto literário e as manifestações de arte são elementos que travam o desenvolvimento e a velocidade da engrenagem do lucro que precisa girar em tempo cada vez mais breve. Ao encontro dessa nossa observação, a pesquisadora Neide Rezende reforça a discussão apontando as razões para a não ocorrência da leitura do texto literário na escola, dizendo que

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (2013, p.111)

Nesse sentido, as ações afirmativas são um exemplo de possibilidades que se abrem na escola para educadores e estudantes suspenderem o tempo e a aceleração para traçarem outros caminhos. Assim, driblar o currículo engessado, canônico, eurocêntrico e patriarcal é urgente e necessário. Da mesma forma, Richter (2003, p. 201) escreve sobre o tempo da arte, sentido como um “tempo diferente, mais longo e denso”, que alcança um nível de envolvimento, interesse e atenção intensos que não cabem nos limites do tempo marcado pelos sinais sonoros dos espaços escolares; clama por um lugar de experiência com liberdade, no tempo de cada estudante. A partir daí podemos falar, então, em educação literária e artística na escola e ver abrirem-se caminhos que façam das instituições de ensino espaços para hospedar a leitura do texto literário e das manifestações da arte que abracem a diversidade cultural. É nesse sentido que Maria Amélia Dalvi (2019) defende a educação literária que não se limita ao seu campo de conhecimento porque

[...] ela contempla a educação escolar (no que incluo a educação superior), mas não se restringe a ela. Minha concepção de educação literária contempla a disciplina escolar de Língua Portuguesa ou o campo universitário dos Estudos Literários, mas também, igualmente, não se restringe a eles. Por isso, minha defesa da educação literária confirma a escola, a disciplina escolar e o professor de Literatura (seja na educação básica, seja no ensino superior) como partícipes privilegiados do processo de educação literária, mas não alija do processo outros partícipes sem os quais o literário e o processo educativo não acontecem, na amplitude da acepção de educação com que trabalho: formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo. (2019, p. 14)

A educação literária, então, abraça a formação integral e permite que os envolvidos no processo sejam protagonistas através de experiências estéticas que façam sentido em seus mundos. O envolvimento de toda a escola na formação integral deve, assim, abrir-se aos saberes que vêm das comunidades, dos grupos com os quais mantém contato para com eles construir saberes significativos que quebrem paradigmas, rótulos e preconceitos. Assim, por conta de acreditarmos na potência dos saberes ancestrais inseridos nos grupos comunitários que compõem o universo escolar onde estamos inseridos é que ampliamos o espaço da escola e da sala de aula para o grupo Ilê Obá Kosso, A roça - Casa dos Orixás, a fim de discutirmos a temática religiosa de matriz africana, a cultura afro-brasileira e a arte em diálogo com a obra *O avesso da pele* (2020), de Jeferson Tenório.

Transitar pela cultura afro-brasileira através da educação literária e artística, para além da força da lei, vai ao encontro do que acreditamos ser a experiência estética com o texto. Dizemos isso, valendo-nos do que diz John Dewey em *Arte como experiência* (2010, p. 122), quando destaca que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”. Assim, interagir com situações/culturas/pensamentos/ideologias distintas daquelas com as quais estamos acostumados resulta em experiências. Em outra obra intitulada *Experience and nature* (2008), o mesmo autor diferencia o que seria primário e secundário no que tange à experiência. A primeira, seria a imediata, que pode ser manipulada, usada ou modificada pelo sujeito, sem nenhum intermédio ou mediação, sem levar em consideração outros fatores que não a situação em si. A secundária é caracterizada como algo mediato, ou seja, mediado através do conhecimento e da reflexão. A mediação que fizemos da obra de Tenório com adolescentes da educação básica faz parte das observações acerca do que cada um leu. Para avançarmos na experiência sem nos determos na análise da obra - aqui não temos esse propósito -, destacamos alguns pontos que vêm ao encontro da proposta de ensino.

Em *O avesso da pele*, Jeferson Tenório (2020) desfia os pontos da memória ancestral do protagonista e o desafia a reconstituir a história de seus antepassados para que possa entender o seu presente. Com um enredo que perpassa pela cultura afro-brasileira através da linguagem e do ritual da religiosidade de matriz africana, o candomblé, o autor faz com que os leitores mergulhem nesse universo ao mesmo tempo complexo, difuso e sedutor. Quem nunca teve curiosidade de frequentar um terreiro ou em saber mais sobre Ogum, por exemplo? Na obra, percorremos caminhos e pensamentos do pai, Henrique, e do filho, Pedro, em busca de sua essência, de sua ancestralidade. No percurso, o racismo, a discriminação, a perseguição, as relações abaladas surgem como obstáculos que precisam ser vencidos por eles. O protagonista Pedro tem nas mãos a possibilidade de seguir o legado do pai, mas para isso precisa, primeiro, encontrar a sua essência, saber o que significa ser negro no Brasil do século XXI.

Em artigo para o site Literafro, portal da literatura afro-brasileira, da Universidade Federal de Minas Gerais, o pesquisador Alan das Neves Silva, debate a questão do recolhimento do protagonista e estabelece relações com a religiosidade usando a metáfora do têxtil. Diz o autor que

Quando esse filho adulto cerze os retalhos desta colcha com a linha memorialística da infância, ele consegue rasgar seu caminho, pois os vãos se transformarão em percursos possíveis para o entender-se e apresentar-se como sujeito. O porquê desta ação se justifica, tendo como base as religiões afro-brasileiras, em especial os rituais essenciais para se tornar um adepto. Um deles é o recolhimento para a feitura de santo, que consiste em

submeter o sujeito a práticas que o possibilitarão nascer para a comunidade religiosa que pretende viver (...). (2021, s/p)

A proposta que Tenório traz de que o personagem deve estabelecer relações de unir as tramas da memória da infância com a trama da ancestralidade, através da religiosidade, nos permitiu planejar uma ação que unisse ensino, pesquisa e extensão. O ensino se deu através da leitura e da discussão do texto literário e de suas múltiplas vozes em diálogo com a História e a Cultura Afro-brasileira, bem como com os outros temas que saltam da leitura: linguagem de construção, estrutura narrativa, religiosidade, racismo, relações familiares, educação falida, violência policial, entre outros. A pesquisa se fez presente em vários momentos da leitura do texto que exigia aprofundamento de conceitos que ali surgiam, como por exemplo: racismo estrutural, a obra *Crime e Castigo*, de Fiódor Dostoiévski que aparece repetidas vezes na narrativa, o significado de muitos termos em *Iorubá* relacionados ao candomblé, as relações com a tecitura, dentre outras. A extensão teve relação com o trabalho na medida em que oportunizamos o encontro entre o grupo religioso de candomblé – mães e pais de santo – e os estudantes (Figura 01), em diálogo sobre os elementos do sagrado que compõem a obra *O avesso da pele* (2020) e que foram colocados no centro do debate.



**Figura 1:** O grupo do candomblé Ilê Obá Kosso, A roça - Casa dos Orixás, no Instituição.  
(Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2024).

Assim como o personagem Pedro precisa tecer o fio das memórias e de sua ancestralidade para descobrir quem realmente é, nos inspiramos na artista Rosana Paulino que também faz esta busca e alia o bordado com a fotografia de negros e negras que apresenta nas suas obras artísticas (Simões, 2022). Os estudantes foram desafiados, então, a tecerem um bordado que dialogou com suas memórias recentes da obra e com

aquilo que trazem em seu avesso, em seus interiores. Conforme é apresentado abaixo, na Figura 02, cada estudante fez um bordado de uma palavra, em um pedaço de tecido, que expressou o que deveria ser deixado à mostra, a partir do avesso de cada um.



Figura 2: Estudante bordando o tecido.  
(Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2024).

A fim de compor metaforicamente a pele que nos constitui, que usamos/vestimos, cada pedaço de pano bordado pelos estudantes foi fixado no avesso de uma veste feita em tecido transparente. Esse produto (Figura 3) é resultado de uma prática artística que resgata a arte dos têxteis, os fazeres especiais em íntima relação com os textos e se reinstala como presença na experiência estética singular.



Figura 3: Exposição da veste com os bordados dos estudantes  
(Fonte: arquivo das pesquisadoras, 2024).

O que vemos como resultado desse trabalho é o que explicam Lazzari, Alves e Diehl (2022) em artigo publicado acerca de atividades de bordado como estratégia pedagógica. O encontro dos saberes da ancestralidade com os saberes acadêmicos se concretiza recuperando memórias e transformando-se em uma potente palavra-reflexão. Isso porque, neste caso em particular, são oportunizados aos estudantes, a prática do conhecer, do apropriar-se das tramas dos fios, das linhas e agulhas para construir possibilidades. Assim, ao movimentar as experimentações singulares nas relações operadas com a arte e a literatura de temática afro-brasileira, promove-se a interação e a aproximação entre os textos e os têxteis. As ações propositivas convidam os participantes a interagirem, a exercerem a criação, a atribuírem e ampliarem significados ao lido e sentidos ao vivido, nesse entre-lugar habitado pela arte e pela literatura. As autoras reforçam, ainda, que essa proposta, “para além de um lugar demarcado por fronteiras, constitui-se em um processo educativo singular e, ao mesmo tempo, compartilhado” (2022).

Se retomarmos os estudos de Dewey percebemos que essa experiência resgata uma outra já passada, que neste caso tem a ver com o resgate ancestral do bordado e que, consequentemente, influenciará alguma outra que está por vir, porque representa o que ele chama de “princípio de continuidade da experiência” (2013, p. 26). O exercício do bordar como prática individual, também se fez coletiva e, ainda, como um exercício da escuta das vozes do texto de Tenório que evocam e provocam o pensar, o refletir e o sonhar.

## Considerações Finais

Como forma de darmos o nó final que amarra nosso bordado ao tecido, cabe, ainda, considerarmos alguns questionamentos levantados na proposição do dossiê temático para o qual este artigo foi escrito: Como podemos dialogar com as diferentes faces da educação antirracista nos diversos campos e espaços? Quais contribuições podem ser trazidas com a Literatura e a Arte? Qual a relevância da escritura acerca de nossas ações, projetos e abordagens, antirracistas? Por que é relevante para educadores/as e instituições de ensino cartografar suas caminhadas e percursos propositivos na educação integral e integrada antirracista?

Os educadores/as das áreas das linguagens consideram em seu dia a dia as narrativas como problema de pesquisa ou, ainda, como material que servirá para estudo. Assim, os procedimentos utilizados em nossas cenas pedagógicas são constituintes de nosso percurso docente comprometido com uma educação significativa. Observar e sentir, traçar ou trançar, fiar ou tecer, ler e bordar são, então, estratégias para o aprender. Escrever sobre essas práticas significa, pois, dar a conhecer as experiências vivenciadas pelo coletivo e que podem servir de inspiração, impulso e/ou motivação para outros/as/es. No caso desta atividade aqui em específico, o destaque está na costura entre ensino, pesquisa e extensão de uma mesma roupa, bordada por muitas mãos e que servirá de pele para estampar o compromisso com a cultura antirracista na escola.

A ação que descrevemos neste texto uniu ensino, pesquisa e extensão em um único propósito: descosturar a tela do colonialismo que sufoca saberes ancestrais em nome da branquitude, enraizada em documentos oficiais e, infelizmente, em muitas das práticas pedagógicas diárias. A experiência educativa que aqui propomos e realizamos se abre para que a escola repense seus currículos e planejamentos. Aníbal Quijano (2005) chama essa postura de colonialidade do saber, que hierarquiza o conhecimento de acordo com as regras convencionais da sociedade dominante, eurocêntrica, branca e patriarcal, que supervaloriza determinados saberes e menospreza outros, quase sempre levando em consideração fatores como classe social, cor e gênero. Descolonizar a escola significa trazer para a discussão os textos, a arte e os fazeres de negros e negras que há muito tempo estão na periferia da academia e, também, da escola, sendo abafado/as e ocultados/as em suas sabedorias. Descolonizar a escola significa deixar que eles e elas falem por si mesmos/as, sem precisar de mediação de brancos/as. Assim, ponto a ponto tecemos um caminho com o intuito de produzir uma outra pos(cos)tura de educação, que seja voltada para a prática antirracista.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 19 nov. 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Notório saber para os mestres e mestras dos povos e comunidades tradicionais: uma revolução no mundo acadêmico brasileiro. **Revista da UFMG**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 54-77, 2021.

DALVI, Maria Amélia. Contextos, tensões e práticas em educação literária. In: DALVI, Maria Amélia et al. (org.) **Literatura e educação: contextos, tensões e práticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano (1998). Trad. Cassiano Terra Rodrigues. In: **Cognitio-Estudos: Revista eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 119-132, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/5782/4091>. Acesso em: 05 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. Tradução Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2023.

GINZBURG, Jaime. Cânone e valor estético em uma teoria autoritária da literatura. **Revista de Letras**, Universidade Estadual Paulista, v. 44, n. 1, p. 97-111, 2004.

GOMES, Nilma. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiáspórico**. 2. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. Tradução: Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p.04-27, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. São Paulo: Vozes, 2014.

LAZZARI, Letícia; ALVES, Izandra; DIEHL, Viviane. As tramas dos textos e dos têxteis: Uma experiência com a literatura e a arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 082-094, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22880>. Acesso em: 12 mar. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; Rita JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura literária na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia das saberes." In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESSES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p 23-72.

SIMIONI, Ana Paula. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. In: **Proa - Revista de Antropologia e Arte** [on-line]. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/anasimioni.html> . Acesso em: 03 ago. 2023.

SILVA, Alen das Neves. **Recolher-se: o encontro com a essência estruturante em O avesso da pele**, de Jeferson Tenório. In: Literafro. Minas Gerais, 28 Jul. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/1358-jeferson-tenorio-o-avesso-da-pele> . Acesso em: 03 ago. 2023.

SIMÕES, Eduardo. **Ancestralidade, território e Ciência**. In: ARTE!Brasileiros. 17 de out. 2022. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/artista/rosana-paulino/> . Acesso em: 01 ago. 2023.

TENÓRIO, Jeferson. **O Avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

## Criação de desafios e percursos metodológicos para um ensino da cor crítico e reflexivo

*Creation of Challenges and Methodological Pathways for a Critical and Reflective Color Education*

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0006>

Fabio Luis Savicki Henschel<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0002-5697-2592

Jociele Lampert<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0003-0963-0925

Recebido: 14/04/2024

Aprovado: 21/11/2025

Publicado: 23/12/2025

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Professor e artista visual, integra o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). Atualmente, atua como professor colaborador no Departamento de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (DAV/UDESC). <http://lattes.cnpq.br/8056441618181371> E-mail: fabio.henschel@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Professora Investigadora Visitante na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL/CIEBA/ULisboa). Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009) e Mestre em Educação pela UFSM (2005). Coordena o Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC) e atua como Editora-Chefe da Revista Apotheke. <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225> E-mail: jocielelampert@uol.com.br

## Resumo

Este artigo apresenta reflexões e proposições metodológicas para o ensino da cor a partir da atuação do professor artista, considerando os múltiplos modos pelos quais a cor se manifesta nos processos de criação, ensino e aprendizagem. A investigação parte da questão “Como ensinar a cor e suas multiplicidades de forma crítica e reflexiva?” e fundamenta-se nos conceitos de experiência, continuidade e interação de John Dewey (1959, 1979, 2002, 2010), bem como na metodologia a/r/tográfica proposta por Irwin (2013, 2016), compreendida como campo de práxis e procedimento de coleta. As ações analisadas foram desenvolvidas em diferentes contextos formativos, envolvendo escola pública, ensino superior, e utilizaram o Círculo Cromático Modular como objeto propositivo para a construção de desafios cromáticos voltados à percepção, experimentação e análise da cor. O estudo articula dimensões pedagógicas, artísticas e investigativas, propondo abordagens que ampliam a compreensão e o tratamento da cor nos campos da arte e da educação.

**Palavras-chave:** Experiência. Ensino das Artes Visuais. Círculo Cromático Modular. Desafios Cromáticos.

## Abstract

*This article presents reflections and methodological propositions for teaching color from the perspective of the artist-teacher, considering the multiple ways in which color manifests in creative, pedagogical, and learning processes. The investigation departs from the question “How can color and its multiplicities be taught in a critical and reflective way?” and is grounded in John Dewey’s concepts of experience, continuity, and interaction (1959, 1979, 2002, 2010), as well as in the a/r/tographic methodology proposed by Irwin (2013, 2016), understood as a field of praxis and a mode of inquiry. The actions analyzed were developed in different educational contexts, including public schooling and higher education, and employed the Modular Color Wheel (CCM) as a propositional device for constructing chromatic challenges aimed at perception, experimentation, and color analysis. The study articulates pedagogical, artistic, and investigative dimensions, proposing approaches that expand the understanding and treatment of color within the fields of art and education.*

**Keywords:** Experience. Visual Arts Education. Modular Color Wheel. Chromatic Challenges.

## Introdução

Este texto apresenta percepções e reflexões advindas de minha Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, intitulada “Apreender com Johannes Itten: criação de desafios para um ensino da cor crítico e reflexivo”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), defendida no ano de 2023 sob orientação da Professora Titular Dra. Jociele Lampert. Tal pesquisa estruturou-se dentro de um percurso investigativo de base a/r/tográfica, orientado à integração entre prática artística, reflexão crítica e ensino da arte, com o objetivo de ampliar o campo do ensino cromático por meio de ações formativas, como aulas, minicursos e micro práticas<sup>3</sup>, direcionadas a estudantes e professores da Educação Básica, bem como a artistas e docentes em formação. Neste artigo, por tratar e seguir por um modo a/r/tográfico de pesquisa, escrita, e reflexão opto pelo uso da primeira pessoa, reconhecendo a experiência subjetiva como parte constitutiva do processo investigativo. Assim, neste recorte busco apresentar reflexões e aspectos de continuidade que se desdobram das experiências analisadas até minha prática atual, articulando também elementos da minha própria produção artística. Compreendo essa prática, especialmente a pictórica, como dimensão indissociável do percurso investigativo e formativo que estrutura esta pesquisa.

Os fundamentos teóricos do estudo sustentaram-se em três eixos principais: a articulação entre os conceitos de *experiência, continuidade e interação*, conforme propostos por John Dewey (1959, 1979, 2002, 2010); a teoria cromática dos contrastes, desenvolvida por Johannes Itten (1973), que aqui orienta-me em uma abordagem investigativa e consciente do ensino da cor e do processo pictórico; e a metodologia a/r/tográfica, delineada por Rita Irwin (2013, 2016), que integrou as reflexões que venho tecendo sobre os campos da docência, da prática artística e da pesquisa, estabelecendo entre eles uma relação dinâmica e interdependente.

## Caminhos a/r/tográficos

Desenvolvida por Rita Irwin, professora e pesquisadora da *University of British Columbia* (Canadá), a a/r/tografia constitui uma metodologia de pesquisa baseada na prática, enraizada nas artes e na educação.

<sup>3</sup> As micropráticas, propostas pelo Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), são ações formativas breves, de caráter experimental, que articulam criação, investigação e docência em pintura e estudos cromáticos. Funcionam como workshops imersivos orientados por desafios, mobilizando práticas coletivas e metodologias de caráter experiencial, em diálogo com princípios de Dewey. Integram o projeto de pesquisa “O estúdio de pintura como laboratório de ensino e aprendizagem em artes visuais”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Jociele Lampert. Fonte: <https://www.apothekeestudiodepintura.com>.

Vinculada às metodologias de Pesquisa Baseada em Arte (PBA), destaca-se por compreender o ato de ensinar, criar e investigar como dimensões interligadas de um mesmo processo formativo. Assim, adotar a a/r/tografia implica reconhecer o caráter educativo e artístico do fazer docente, no qual a prática artística e o ensino se entrelaçam como instâncias complementares da experiência investigativa e pictórica.

Rita Irwin desenvolveu a metodologia a/r/tográfica a partir do legado teórico de Elliot W. Eisner (1933-2014) e Tom Barone (1944), que, ao consolidarem a PBA em 2012, defenderam formas expressivas capazes de apreender dimensões qualitativas da experiência humana, valorizando linguagem poética, narrativa e sensível como modos legítimos de produção de conhecimento (Barone; Eisner, 2011). Ao expandir esses princípios, Irwin (2013; 2016) propôs a a/r/tografia como uma metodologia relacional que integra arte, docência e pesquisa em um mesmo campo investigativo. Nessa abordagem, os papéis de artista, pesquisador e professor articulam-se em um espaço híbrido no qual saber, fazer e criar se entrelaçam, configurando uma linguagem flexível que reconhece identidades múltiplas e experiências em constante transformação. Trata-se de uma prática que opera em zonas liminares e deslocamentos, buscando, por meio da criação, revelar compreensões sutis muitas vezes inacessíveis às metodologias convencionais de pesquisa.

A ressonância do fluxo a/r/tográfico, nutrido pela vida em comunidade e pela prática artística coletiva, tornou-se decisiva para a criação do Círculo Cromático Modular (CCM) como objeto propositivo. As demandas identificadas no ensino da cor, frequentemente carente de abordagens atualizadas, orientaram a busca por soluções operativas que respondessem às necessidades formativas do professor artista assim como dos contextos com os quais interajo. Nessa direção, compreendo a a/r/tografia como um espaço intercorpóreo e imprevisível que convoca a explorar saberes situados em outras dimensões das linguagens artísticas ou mesmo além delas (Irwin; Springgay, 2013), ultrapassando modelos convencionais de escrita e favorecendo modos de expressão que ampliam as possibilidades de construção e circulação do conhecimento. Neste estudo, esse fluxo manifestou-se nas relações estabelecidas entre a formulação do

problema de pesquisa, as ações desenvolvidas no Estúdio de Pintura Apotheke<sup>4</sup>, minha prática pictórica e o estudo da cor fundamentado nas contribuições de Johannes Itten.

De acordo com Silva (2022), o(a) a/r/tógrafo(a) é impulsionado(a) a estabelecer conexões entre os contextos que habita, orientando uma postura investigativa aberta, na qual a pesquisa se constitui a partir das experiências vividas e das relações que o pesquisador desenvolve em sua comunidade. Com base nessa perspectiva, comprehendo a a/r/tografia como um percurso que se entrelaça à minha trajetória, revelando dimensões autobiográficas que emergem do fazer docente e artístico. As coletas realizadas em contextos escolares e universitários integram esse processo, pois nelas reconheço gestos, diálogos e situações que configuram a pesquisa como experiência viva. A sala de aula, o pátio/ateliê da escola, os ateliês da universidade e as ações de pesquisa e extensão tornam-se espaços de construção contínua, nos quais arte e ensino se atravessam e produzem aprendizagens compartilhadas.

### **Ser professor artista**

Compreendo-me como professor artista. Reconheço-me nesse conceito porque não me desvinculo de uma docência investigativa sustentada pelo fazer artístico. Em meu percurso não me bastam apenas os territórios pedagógicos ou apenas a produção artística; ambos constituem eixos de atravessamento que moldam minha postura como sujeito artístico e fundamentam minha formação pessoal e profissional. A pintura, o estudo aprofundado da cor, da forma e da paisagem compõem o núcleo que orienta meus planejamentos e estruturam o modo como construo o ensino em diálogo com aqueles que dele participam. Nesse contexto de reconhecimento identitário, os escritos de Joaquim Jesus (2016) tornam-se referência essencial para compreender as dimensões subjetivas, processuais e conceituais dessa figura híbrida que se move entre a criação e a docência.

---

<sup>4</sup> O Estúdio de Pintura Apotheke é um programa de extensão permanente do Centro de Artes da UDESC, coordenado pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert. O programa desenvolve ações formativas em pintura, como minicursos, micropráticas, palestras, aulas abertas e residências artisticopedagógicas, destinadas a estudantes de graduação, pós-graduação e à comunidade interna e externa à universidade. Suas ações promovem o aprofundamento técnico, conceitual e processual no campo pictórico experimental, estruturando o diálogo entre artistas, docentes e pesquisadores. O Estúdio articula em suas ações parcerias interinstitucionais, nacionais e internacionais, ampliando a circulação de pesquisa por meio da produção de teses e dissertações que contribuem para processos de internacionalização da pesquisa e da formação artística dentro e fora do Brasil. Fonte: <https://www.apothekeestudiodepintura.com>.

Conforme o autor, a constituição do professor-artista<sup>5</sup> é profundamente imbricada na subjetividade do sujeito docente, ser que articula os gestos da arte e do ensino em sua maneira de estar e agir no mundo. O desenvolvimento dessa subjetividade vincula-se à singularidade do processo artístico e às experiências produzidas nos territórios da arte-educação, onde a docência se afirma também como prática estética. Ao definir-se como professor-artista, Jesus (2016) reconhece em sua prática uma simbiose dinâmica entre criação e docência, na qual o fazer artístico e o ato de ensinar se atravessam continuamente. O conceito formulado pelo autor delineia uma construção subjetiva em devir, situada no encontro entre arte e docência e sustentada por uma postura reflexiva diante do próprio processo de ensinar e criar, em um movimento contínuo em que o criar ensina e o ensinar cria. Essa condição, que me é tão cara, torna porosa a leitura que venho construindo sobre os espaços da arte, ampliando o ateliê para o ambiente escolar e transformando o ensino em território de invenção e pensamento crítico. Tal compreensão aproxima-se da noção de experiência em Dewey (2010), para quem aprender significa participar de um movimento contínuo de ação e reflexão, no qual o conhecimento se constitui na própria vivência estética. Nesse contexto, o professor artista se afirma como sujeito da experiência, aquele que aprende e ensina ao criar, experimentar e refletir sobre o mundo.

### Cor e a dimensão das experiências singulares

Durante minha formação básica, o estudo sistemático da cor e de outros elementos da linguagem visual foi frequentemente negligenciado, enquanto a ideia de expressão individual ocupava lugar central. Essa ausência de um olhar para a cor como campo de conhecimento investigativo e inventivo sempre me causou inquietação. *Seria a cor um conteúdo restrito à experimentação empírica? algo a ser aprendido apenas pela mistura de tintas?*

Com o passar dos anos, agora como pesquisador, comprehendo que os processos de estudo, ensino e aprendizagem da cor são amplos e demandam formas mais consistentes de assimilação no campo formativo. Essa problemática orienta minha investigação e reforça o compromisso de pensar a cor de maneira mais alargada, atualizando suas especificidades em cada contexto de ensino e criação. Nesse

<sup>5</sup> O autor utiliza o hífen na construção do termo professor-artista, ressaltando a fusão entre duas identidades que se interpenetram e coexistem. Neste texto, contudo, o termo será apresentado de duas maneiras: com hífen, quando em referência direta ao autor, e sem hífen, quando empregado de forma autoral, em consonância com minha própria relação e construção subjetiva com o conceito. Opto, portanto, por suprimir o hífen, buscando uma formulação que preserve a autonomia e a densidade de cada palavra — professor e artista — sem a subordinação de uma à outra. Essa escolha não constitui uma crítica ao autor, mas uma adequação terminológica que reflete minha experiência docente e minha compreensão da docência como espaço de criação, trânsito e singularidade.

horizonte, reconheço que o estudo da cor e das metodologias operativas vinculadas aos processos pictóricos assume papel estruturante na forma como analiso os espaços de aprendizagem. Trata-se de um campo de experiência no qual o amadurecimento poético e a produção de conhecimento emergem da relação entre criação e docência e os aspectos técnicos. Entre o sujeito e os contextos que mobilizam seus interesses e desejos com e sobre a cor.

Como referencial imersivo e recorte necessário dentro de uma ampla teoria cromática preexistente, volto meu olhar às contribuições de Johannes Itten (1888–1967), artista, professor e teórico da cor que integrou a Bauhaus entre 1919 e 1923. A Bauhaus, escola alemã de arte, design e arquitetura fundada por Walter Gropius (1883–1969), destacou-se por propor uma integração entre arte, ofício e vida, defendendo a unidade entre criação artística e prática pedagógica. Na fase inicial da Bauhaus, Itten desenvolveu uma abordagem autoral para o ensino da cor, sistematizando relações entre tonalidade, contraste e percepção, que resultaram na elaboração do círculo cromático e em princípios fundamentais para o estudo da arte moderna. Nesta pesquisa, esse referencial foi reconfigurado para adquirir corpo, movimento e novas intencionalidades investigativas, transformando-se em um objeto propositivo que articula desafios com e sobre a cor nos processos pictóricos, tanto em minha produção artística quanto nas práticas voltadas a percepção e apreensão dos fenômenos quanto no adensamento do ensino e da aprendizagem em pintura.

No Estúdio de Pintura Apotheke, grupo de estudos do qual faço parte, as teorias cromáticas elaboradas pelos mestres da Bauhaus permanecem como referência estruturante para pensar o ensino da cor. Há uma década, dedico-me, junto ao grupo, a atualizar e tensionar metodologicamente as investigações de Josef Albers (1888–1976), Wassily Kandinsky (1866–1944), Paul Klee (1879–1940) e Johannes Itten. Entre esses autores, o círculo cromático de Itten se destaca como eixo central para a compreensão das relações cromáticas, operando como ferramenta de introdução à linguagem pictórica e como suporte conceitual para estudos avançados do fazer artístico.

Embora precedido por diagramas clássicos – como os de Goethe (1810), Chevreul (1839) e Munsell (1905) –, Itten propôs uma síntese pedagógica singular ao articular teoria, percepção e prática artística em um modelo sistemático baseado nas cores primárias, secundárias, terciárias e nos sete contrastes cromáticos. Sua contribuição aproximou o estudo da cor das práticas de ateliê e dos processos formativos de artistas e professores que estudam seus contextos e a natureza de suas vontades ao interagirem com eles. Nesta pesquisa, retomo e busco atualizar esse legado ao transformar o círculo de Itten em um aparato metodológico expandido, capaz de operar como objeto propositivo em desafios de *percepção, análise e*

tradução cromática. Essa reinterpretação sustenta a continuidade do meu trabalho como professor artista e reafirma a cor como campo privilegiado de experiência, reflexão e invenção no ensino das artes visuais.



**Figura 1:** Círculo Cromático de doze cores de Johannes Itten (esquerda). Círculo cromático objeto, apresentando diferentes composições, destacando-se os cards e possíveis montagens compositivas (centro e direita). (Fonte: Johannes Itten, 1973; produção e acervo do autor, 2022; acervo Estúdio de Pintura Apotheke, 2022).

O desejo por uma reconfiguração do círculo cromático de Itten ocorreu durante minhas orientações de mestrado, quando fui instigado a conferir mais movimento e interatividade ao diagrama bidimensional original. Nesse processo, reconheci a necessidade de explorar o diagrama explorando dele a tridimensionalidade, as modulações e as relações espaciais que ampliam sua dimensão perceptiva, convidativa e autônoma. Localizo nesse processo o lugar de criação do professor artista, cuja prática se constitui a partir dos desafios, demandas e referências que atravessam o contexto docente e orientam suas bases conceituais. A produção artística torna-se, assim, um meio para identificar e responder a questões do percurso investigativo, articulando pensar, fazer e ensinar. Nesse movimento, as dinâmicas associadas à abordagem a/r/tográfica, ao integrarem prática artística e pesquisa, reforçam a centralidade da experiência como forma de conhecimento no campo do ensino da cor.



Figura 2: Tríptico de Estudos para a série “Modulações Cromáticas”. Acrílica sobre papel preparado.

I, esquerda (35x20cm), II, centro (20x25cm), e III, direita (35x20cm).

(Fonte: Produção e acervo do autor, 2023).

Ao analisar as práticas de ensino e criação de Johannes Itten, reconheci a potência de sua metodologia como convite à experimentação e à consciência perceptiva. Inspirado por esse olhar, desenvolvi a série “Modulações Cromáticas” (Imagem 02), um conjunto de pinturas que investiga os sete contrastes cromáticos propostos por Itten (1973). Utilizei as caixas que compõem o círculo cromático como elementos de construção compositiva, buscando compreender, pela relação entre forma, figura e fundo, o comportamento da cor em situações concretas de contraste, equilíbrio e tensão. A produção pictórica assumiu um papel mais investigativo do que expressivo, permitindo repensar modos de aprender a partir da própria prática. Nesse sentido, a abordagem a/r/tográfica tornou-se essencial por acolher a indissociabilidade entre criação, docência e pesquisa, valorizando o pensamento visual e o aprendizado como experiência estética, conforme propõe Irwin (2013).

A série “Modulações Cromáticas” constitui apenas um dos desdobramentos das experimentações realizadas com o CCM. Esse dispositivo, constantemente reconfigurado, possibilita diferentes formas de uso e interpretação quando acionado de modo ativo e intencional. O que antes se apresentava como uma estrutura estática passou a operar como instrumento expandido de estudo e criação. Com o CCM, desenvolvo investigações sobre construção de paletas cromáticas, organização compositiva e exercícios de tradução de cor a partir de obras e imagens da cultura visual — como publicidade, cinema e moda. Exercícios que ampliam, de forma significativa, as articulações entre prática artística, pesquisa e teoria cromática.

## Filosofia deweyana e a riqueza das experiências em um manchar contínuo

A abordagem a/r/tográfica nesta pesquisa assume um caráter pragmático sustentado na filosofia deweyana, a qual orienta a maneira como compreendo os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre experiência e criação. Segundo Silva (2022), a arte aproxima-se de uma forma de pensar e agir no mundo, perspectiva alinhada aos princípios de John Dewey em Arte como Experiência (2010). O filósofo propôs uma concepção de conhecimento baseada na experiência como movimento contínuo entre ação e reflexão, ampliando a compreensão da arte como modo de investigação e formação. Essa visão influenciou profundamente a arte-educação e foi retomada por Elliot Eisner, que destacou a centralidade do sujeito e de suas experiências sensíveis na construção de saberes estéticos.

Compreendo, a partir de Dewey, que as experiências verdadeiras são aquelas que atravessam as pessoas e deixam marcas significativas de transformação em suas ações. Para o autor, uma experiência torna-se plena quando é levada ao seu máximo, integrando-se ao fluxo geral das vivências e estabelecendo continuidade entre o fazer e o refletir. Isso ocorre quando um desafio ou ação envolve o sujeito de forma consciente e ativa, em oposição a um agir mecânico desprovido de reflexão. Nesse sentido, o pensamento de Dewey orienta a criação de ações capazes de abrir novos caminhos e possibilidades para as experiências escolares relacionadas à cor e aos seus desdobramentos na arte. Ao dialogar com essa perspectiva, encontrei maior clareza para pensar os processos e desafios que atravessam minha prática.

Ao considerar os espaços de ensino e aprendizagem, Dewey compreendia a escola como uma instituição socialmente constituída para possibilitar a vivência e a assimilação da experiência em sociedade. Seu conceito de experiência singular fundamentava uma proposta educacional voltada à formação integral do sujeito. Para o autor, o grande desafio das sociedades modernas estava em preparar as novas gerações para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, em que apenas a instrução formal e o exemplo familiar já não eram suficientes. O pensamento, segundo Dewey, deveria funcionar como ferramenta ativa de mediação entre o saber e a prática, entre o conceito e a ação. Assim, pensar não se opõe ao fazer, mas se realiza nele, como movimento contínuo de reflexão e transformação. Em Democracia e Educação (1979), o autor reforça a necessidade de ensinar o conhecimento em relação direta com a experiência do aluno, destacando que a comunicação perde sentido quando o conteúdo não se vincula à vivência do aprendiz. Essa concepção, que denomina de “experiência educacional”, orienta minha própria compreensão de ensino: uma experiência só se torna verdadeiramente educativa quando integra continuidade, interação, e prática em comunidade.

Conforme observa Dewey (2010, p. 36), o princípio de continuidade pressupõe que cada experiência, em sua singularidade, incorpora elementos de vivências anteriores e, simultaneamente, condiciona a constituição das experiências subsequentes. Sob essa perspectiva, o processo educativo configura-se como permanente e cumulativo, uma vez que o significado atribuído ao aprendizado amplia a capacidade de compreender e intervir na realidade. No contexto desta pesquisa, a continuidade sustenta a elaboração de exercícios e desafios cromáticos orientados à construção de sentidos para novas experiências e à ampliação das relações perceptivas e conceituais com a cor. Uma prática intencionalmente conduzida, que toma a cor como mediadora entre percepção e pensamento, pode converter-se em experiência formativa e desencadear processos de investigação e criação.

Para Dewey (1959, p. 45), a mera transmissão de conteúdos não é suficiente para a efetivação do aprendizado. O autor defende que o papel da escola moderna consiste em reorganizar as experiências dos estudantes, articulando o conhecimento à vida cotidiana e capacitando-os para a ação reflexiva no presente. Tal concepção fundamenta-se na superação das dicotomias entre teoria e prática, pensamento e ação, situando o saber como resultado de um processo de mediação e não como um fim em si mesmo. Ao estabelecer a relação intrínseca entre continuidade, educação e democracia, Dewey propõe um modelo pedagógico que se distancia das concepções tradicionais, nas quais o conhecimento é tratado como verdade acabada e imutável. Essa concepção sustenta a presente investigação, em que o ensino da cor é compreendido como campo de problematização constante, vinculado à experiência, ao contexto e às práticas investigativas do professor artista.

Dewey defende a criação de condições educativas que estimulem o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e reflexivo. Sua concepção de educação progressiva entende a democracia não apenas como sistema político, mas como forma de vida baseada na cooperação, na liberdade de pensamento e na corresponsabilidade dos sujeitos no processo educativo. Viver democraticamente significa, para o autor, participar ativamente das transformações do mundo, compreendendo-se como parte de um contexto em constante movimento. Por essa razão, Dewey rejeita qualquer estrutura rígida que limite o crescimento humano a padrões fixos de comportamento ou de conhecimento. O princípio de continuidade, nesse sentido, traduz o processo de crescimento físico, moral e intelectual, e encontra na prática educativa sua dimensão mais concreta: o aprendizado como construção compartilhada e processual, no qual o desenvolvimento individual está intrinsecamente vinculado ao progresso coletivo.

O segundo princípio, o da interação, complementa o anterior ao afirmar que toda experiência resulta da relação entre o sujeito e o meio. Para Dewey (1979, p. 34), tanto os fatores internos quanto as condições externas exercem influência equivalente na formação do indivíduo. A experiência educativa, portanto, depende da qualidade das interações que o aluno estabelece com o ambiente, os materiais e as pessoas. No contexto desta pesquisa, essa perspectiva traduz-se na concepção de um espaço pedagógico mais participativo, no qual a prática artística e o estudo da cor se organizam de modo colaborativo e experimental.

O CCM, nesse cenário, assume papel central como um aparato democrático de ensino e aprendizagem. Seu formato articulável, tridimensional e modular possibilita que os estudantes explorem combinações, variações e contrastes de cor de modo autônomo, formulando hipóteses e testando relações que emergem da prática. Ao mediar o uso do CCM, busco instaurar situações de diálogo e corresponsabilidade, nas quais o conhecimento é construído coletivamente. Essa manipulação orientada do objeto, aliada à troca entre os participantes, favorece práticas horizontais de ensino, em que atuo como proposito e mediador, e não como detentor exclusivo do saber. Do ponto de vista técnico, percebo que o CCM conduz, de maneira quase intuitiva, a um trabalho colaborativo que se estabelece com naturalidade. A dinâmica de uso favorece a negociação de decisões cromáticas e a observação crítica dos processos, configurando um ambiente de experimentação que materializa os princípios democráticos de participação, liberdade e responsabilidade compartilhada propostos por Dewey. Assim, o círculo deixa de ser apenas uma ferramenta didática e transforma-se em um instrumento pedagógico dialógico, capaz de integrar criação, pensamento crítico e convivência democrática no fazer artístico.

### Ações de coleta e desafios propostos: manchar e movimentar como verbos do professor artista

Os dados analisados nesta pesquisa originam-se de distintos contextos formativos, envolvendo escola pública e universidade. A análise concentra-se na recepção, no uso e nos desdobramentos do CCM, considerando as formas de relação estabelecidas pelos participantes com este objeto propositivo e com os desafios cromáticos propostos. Este recorte permitiu compreender como o contato com o CCM potencializou processos de percepção, interpretação e criação, evidenciando modos variados de apropriação e de construção de saberes sobre a cor. Assim, os dados reunidos refletem não apenas

resultados formais das ações, mas sobretudo os movimentos de aprendizagem e diálogo desencadeados por esta interação.

Concentro, nos trechos a seguir, uma análise mais aprofundada das ações realizadas no contexto escolar. As demais experiências desenvolvidas em ambientes acadêmicos e em processos de formação docente também são apresentadas, porém de modo mais sintético, com o objetivo de evidenciar aspectos essenciais dessas trajetórias e a diversidade de contextos já percorridos pelo CCM.

### As cores do pátio: os matizes da escola.

As primeiras experiências com o CCM no contexto escolar ocorreram na Escola de Educação Básica Rosa Torres de Miranda, instituição pública da rede estadual em Florianópolis, Santa Catarina, onde atuei como professor colaborador em 2023 e 2024. Parto do princípio de que o estudo da cor não deve se limitar a etapas específicas da formação básica, razão pela qual analiso a interação dos estudantes com o CCM a partir de ações já previstas no planejamento pedagógico, sem a criação de atividades excepcionais ou isoladas para a coleta da pesquisa. Para esta investigação, selecionei oito aulas desenvolvidas ao longo de duas semanas, envolvendo dois grupos distintos: duas turmas de 5º ano, com 43 estudantes de 10 a 11 anos em transição para os anos finais do Ensino Fundamental, e três turmas de 9º ano, com 89 estudantes de 14 a 15 anos que encerram essa etapa escolar. Foram conduzidas propostas de observação e experimentação cromática nas linguagens pictórica e fotográfica. Nestas, o pátio e o jardim foram acionados como ateliê expandido, favorecendo práticas investigativas voltadas à relação entre ambiente, luz, composição e percepção da cor.

Meu interesse recai em compreender como esses grupos percebem e mobilizam a cor em dimensões sensoriais e simbólicas, conforme orientam o Currículo Base do Território Catarinense (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Embora a escola não disponha de sala específica de arte, seus espaços externos (corredores, pátios e jardins) possibilitaram práticas de observação e experimentação. Nesse conjunto de aulas, o pátio foi concebido como ateliê de observação, no qual os estudantes do 5º ano mapearam cores presentes na paisagem escolar por meio da coleta de folhas e outros elementos naturais. O círculo cromático serviu como referência para organizar as tonalidades encontradas e estabelecer relações comparativas com paletas de pinturas modernistas analisadas em aula, favorecendo um exercício integrado de percepção, sistematização cromática e leitura de imagem.



Figura 3: Fotomontagem. Práticas realizadas com o Círculo Cromático Modular com estudantes do 5º ano da Escola de Educação Básica Rosa Torres de Miranda, Florianópolis. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke, 2022).

Percebo ao longo das aulas que a configuração do CCM em peças móveis intercambiáveis favorece um manuseio mais lúdico e uma montagem intuitiva mais negociável entre os envolvidos. Antes de iniciar a atividade de coleta de folhas, optei por não apresentar previamente a imagem do círculo cromático de Itten. Com objetivo de que os estudantes descobrissem o círculo por dedução e experimentação, construindo-o a partir do diálogo e da negociação. Propus, que montassem as peças sem revelar sua natureza ou finalidade, permitindo que a turma sentisse e compreendesse cada peça individualmente, criando vínculos perceptivos e cognitivos antes de alcançar a compreensão do conjunto com uma função específica.

Para tal, dividi a turma em duas equipes: a primeira ficou responsável pela exploração e montagem do CCM, dispondo de dez minutos para interagir com as peças; a segunda, no mesmo intervalo de tempo, deveria selecionar três imagens de pinturas do período modernista, brasileiro e europeu, impressas em formato A3 e com paletas variadas, com as quais sentissem identificação. As etapas do desafio ocorreram em espaços distintos, de modo que cada grupo desconhecia a ação do outro, favorecendo um processo autônomo de descoberta e posterior correlação entre as práticas.

O engajamento dos estudantes na manipulação das formas, na negociação de significados e na reorganização coletiva das peças do CCM evidencia a articulação entre pensamento e ação que Dewey (1959) identifica como núcleo da experiência educativa. Ao deduzirem o círculo cromático por meio da experimentação e do diálogo, as crianças transformaram o aprendizado da cor em um processo investigativo compartilhado, no qual o conhecimento emerge da interação entre corpo, ambiente e interpretação ativa. Nas duas turmas, distribuídas em quatro grupos, observei soluções diversas para o conjunto de caixas geométricas. Embora nenhum grupo tenha alcançado o formato do círculo cromático, as montagens revelaram inventividade e repertórios distintos, resultando em estruturas verticais e horizontais associadas a prédios, robôs, depósitos e animais. Após a explicitação da natureza do objeto, os estudantes rapidamente assimilaram sua lógica estrutural e compreenderam as relações entre peças, sequência de montagem e princípios de mistura cromática.

Na etapa subsequente, dedicada à coleta e classificação de folhas, as crianças, organizadas em duplas, percorreram o pátio escolar em busca das variações cromáticas presentes nas folhas caídas. Quanto maior a diversidade encontrada, mais ampla se tornava a composição cromática do grupo, favorecendo a construção de um repertório perceptivo capaz de reconhecer nuances antes não percebidas no ambiente escolar. As folhas coletadas foram separadas e dispostas no chão, formando um círculo cromático referenciado na prática da *land art*<sup>6</sup>.

O CCM, com seus cards de tons variados, atuou como referência para o agrupamento dos matizes. Como previsto, foram identificadas diversas tonalidades de verdes, amarelos e vermelhos. A surpresa, porém, esteve na percepção de variações azuladas e arroxeadas nas folhas secas, o que ampliou o repertório das crianças em relação às cores observadas na paisagem do pátio escolar.

### A cor e o campo fotográfico: ensaios e contrastes

Nas três turmas do 9º ano, a sequência de aulas integrou a linguagem fotográfica ao estudo da teoria cromática, com o objetivo de articular o pensamento visual à compreensão das relações simbólicas,

<sup>6</sup> A *land art*, surgida no final dos anos 1960, refere-se a práticas artísticas que utilizam diretamente a paisagem como suporte, matéria e contexto de criação, deslocando o fazer artístico para ambientes naturais e enfatizando relações entre corpo, espaço e temporalidade. Entre seus principais expoentes destacam-se **Robert Smithson** (1938–1973), com *Spiral Jetty* (1970), **Nancy Holt** (1938–2014), autora de *Sun Tunnels* (1976), e **Richard Long** (1945), com obras como *A Line Made by Walking* (1967). Essas práticas aproximam arte e ambiente, propondo intervenções que existem em permanente diálogo com processos naturais. Para referências institucionais, ver o **Smithsonian American Art Museum** (<https://americanart.si.edu>) e o **Glossary of Art Terms – MoMA** ([https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/glossary/#l](https://www.moma.org/learn/moma_learning/glossary/#l)).

expressivas e compostivas da cor. Após o estudo de fundamentos da fotografia (enquadramento, planos, composição e luz), os estudantes desenvolveram dois ensaios práticos complementares: o primeiro, de caráter documental, voltado à observação do espaço escolar; o segundo, de natureza encenada, direcionado à construção de atmosferas narrativas mediadas pela cor, pela forma e pelos contrastes presentes entre elementos e cenários.

Os ambientes externos da escola foram acionados como ateliê experimental. Na etapa documental, propus que os estudantes explorassem cantos, frestas e corredores, buscando enquadramentos que deslocassem o olhar cotidiano. O uso de pequenas tiras de acetato colorido sobre as lentes dos celulares permitiu alterar as relações de luz e cor, produzindo variações perceptivas que evidenciaram a influência das tonalidades na construção simbólica e compositiva das imagens. Na etapa seguinte, os estudantes mobilizaram referências retiradas de revistas de moda e reproduções de obras artísticas para criar ensaios ficcionais, nos quais a cor operou como elemento estruturante do clima dramático e da narrativa visual. Essa atividade reforçou o papel da cor como operador expressivo e conceitual, articulando percepção, criação e análise crítica no processo de formação do olhar

Na segunda semana, com as imagens já impressas em papel fotográfico, realizamos o exercício de construção de paleta-chave, também denominada paleta restrita, que consistiu na seleção e sistematização de seis tonalidades predominantes em cada fotografia. A análise das impressões favoreceu uma observação mais precisa das nuances cromáticas, permitindo identificar correspondências e contrastes entre matizes, luminosidades e temperaturas de cor. As paletas foram posteriormente fotografadas e catalogadas, integrando um conjunto de dados visuais que contribuiu para a compreensão dos procedimentos cromáticos adotados pelos estudantes. A atividade foi acompanhada de uma discussão orientada sobre o papel da cor como elemento estruturante na composição de narrativas visuais.



**Figura 3:** Fotomontagem. Ensaios fotográficos produzidos com estudantes do 9º ano da Escola de Educação Básica Rosa Torres de Miranda, Florianópolis, voltados ao estudo de contrastes e misturas cromáticas por meio da manipulação de luz, cor e enquadramento. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke, 2022).

Percebo que, para além dos fundamentos cromáticos e de sua aplicação técnica, os desafios propostos desencadearam leituras e interpretações mais amplas sobre o sentido das imagens produzidas. A reflexão deslocou o enfoque de um exercício estritamente formal para uma compreensão crítica das implicações simbólicas e culturais da cor. As principais constatações emergiram da transformação perceptiva da paisagem escolar, que nas fotografias deixou de ser reconhecida como espaço cotidiano e passou a compor cenas descritas pelos estudantes como distópicas, desérticas e nebulosas. Esse deslocamento permitiu discutir como as estratégias cromáticas operam nos campos da publicidade, da cultura de massa e das redes sociais, influenciando comportamentos, modos de consumo e processos de subjetivação. Nesse movimento, os estudantes compreenderam que, ao mesmo tempo em que constroem imagens, também são constituídos por elas, reconhecendo a cor como fator ativo na formação de narrativas visuais e na produção de sentidos no cotidiano.

## Círculo Cromático Modular em movimento: continuidades e investigações em outros contextos formativos

Em 2022, no âmbito universitário, realizei coletas vinculadas à Universidade Federal do Amapá, a convite do Prof. Dr. Fabio Wosniak, em colaboração com professores da rede estadual de ensino de Macapá e de municípios do interior e estudantes da Licenciatura em Artes Visuais. A microprática “*Contrastes Cromáticos: Imagens do cinema latino-americano, estudos cromáticos de Johannes Itten e processo pictórico*” e o minicurso “*Trânsitos entre pintura e documentação pedagógica*” articularam teoria cromática, cultura visual e experimentação pictórica, promovendo discussões sobre documentação pedagógica, prática artística como repertório docente e pintura contemporânea brasileira em diálogo com produções do cinema latino-americano. Nessas ações, o CCM funcionou como mediador entre criação, reflexão e ensino. Essa colaboração interinstitucional integra uma rede de ações promovidas pelo Estúdio de Pintura Apotheke, o *Apotheke em Rede*<sup>7</sup>.

As ações de micropráticas destinadas aos graduandos do curso de Artes Visuais tiveram como foco a produção pictórica do professor artista em formação, considerando seu processo poético e a construção de repertórios imagéticos. A partir de cenas de filmes de diferentes países latino-americanos, como Brasil, Argentina, Chile e Venezuela, os estudantes desenvolveram montagens e reconfigurações visuais em seus processos de criação. Eles utilizaram os cards do CCM como referência para a elaboração de contrastes e paletas cromáticas, posteriormente materializadas com tinta guache sobre papel, a exemplo das Imagens 4 e 5.

---

<sup>7</sup> Ampliando os territórios do Estúdio de Pintura Apotheke, o Apotheke em rede, configura-se em ações de pesquisa, ensino e extensão interdepartamentais e interinstitucionais envolvendo instituições nacionais e internacionais colaboradoras. Os coordenadores de tais ações são participantes do Estúdio de Pintura Apotheke e vinculam-se desde 2014 aos projetos de graduação e pós-graduação idealizados pela Profa. Dra. Jociele Lampert, na UDESC. São parcerias, que colaboram para um ensino público, gratuito e de excelência no âmbito de ensino, pesquisa e extensão universitária, com o objetivo de manter instituições abertas à comunidade interessada. Apotheke em rede trabalha e articula-se na colaboração, cooperação, interação e continuidade, princípios básicos de John Dewey, referência para os estudos da arte como experiência desenvolvido pelo grupo desde 2013. Fonte: <https://www.apothekeestudiodepintura.com/apotheke-em-rede>.



**Figura 4:** Registros da Microprática "Contrastes Cromáticos: Imagens do Cinema Latino-americano, Estudos Cromáticos de Johannes Itten e Processo Pictórico", realizado com estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. Nas imagens, utilização do CCM para tradução de atmosfera cinematográfica para composição pictórica. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke, 2022).

Com um olhar mais atento e analítico sobre as imagens produzidas, conversamos e observamos que as escolhas cromáticas se afastaram do repertório habitual dos participantes, rompendo com o imaginário recorrente presente em suas produções individuais. Essa mudança possibilitou uma sofisticação narrativa e uma abertura perceptiva a nuances até então pouco exploradas. Muitos participantes, ao serem desafiados a trabalhar com um contraste cromático previamente determinado, relataram ter adquirido nova compreensão sobre a característica da cor carregada de predefinições, antes restrita às suas preferências pessoais e escolhas recorrentes de paleta. Compreendo, assim, que a elaboração de desafios dentro destas micro práticas constitui um mecanismo propositivo essencial pois instauram situações que direcionam a experimentação, a tomada de decisão e o pensamento crítico.

Ao aproximar os estudos cromáticos de Johannes Itten das experiências e problemáticas reais dos participantes, busquei tornar mais significativa a relação entre cor, sujeito e mundo. Nessa perspectiva, a cor deixa de ser apenas um elemento técnico e passa a funcionar como agente mediador, capaz de mobilizar reflexões sobre os modos de ver, produzir e se relacionar com as imagens e com os processos artísticos.

Já em outra perspectiva, voltada ao campo do ensino, durante o minicurso realizado com professores da rede estadual de ensino do Amapá, busquei construir análises, a partir de experimentações pictóricas e discussões coletivas, que possibilitassem compreender as práticas docentes e as relações que os participantes estabelecem com o uso da cor em seus contextos escolares. Meu interesse concentrava-se em investigar as características regionais do ensino da cor, observando aproximações, singularidades e especificidades materiais que emergem das condições locais de trabalho e dos modos de produção artística presentes na região.

De modo teórico e por meio de desafios práticos, apresentei materiais e resultados parciais de minha pesquisa, tomando os estudos de Johannes Itten como eixo para refletir sobre novas abordagens metodológicas no ensino da cor. Busquei articular noções já presentes nas práticas docentes dos participantes com os princípios dos contrastes cromáticos propostos por Itten, promovendo relações entre teoria e prática. Para isso, utilizei imagens impressas em preto e branco, de modo que os participantes pudessem analisar a valoração tonal antes de iniciar os estudos cromáticos. Durante o minicurso, utilizei o CCM como instrumento de aproximação entre os professores e as práticas de observação e leitura cromática que antecedem o processo pictórico. Muitos participantes mencionaram não trabalhar com pintura há vários anos, o que evidenciou o distanciamento entre a prática artística e a rotina escolar. Na sequência, realizaram exercícios em guache sobre papel, construindo contrastes organizados em trios de cores, o que possibilitou compreender de forma prática as relações entre valor, saturação e temperatura no processo pictórico. Procurei destacar as possibilidades criativas próprias de cada contexto de ensino, evidenciando que diferentes realidades produzem modos singulares de compreender e aplicar a cor como linguagem visual, expressiva e pedagógica.

Essa experiência permitiu-me compreender melhor as condições do ensino da arte naquele contexto e reforçou a percepção de que construir um objeto como o CCM é apenas o primeiro passo. O principal desafio está em adaptá-lo e torná-lo funcional e acessível em diferentes contextos de ensino, considerando as especificidades e limitações de cada realidade educacional do Brasil.

Nas trocas realizadas entre os professores, tornou-se evidente a escassez de materiais pedagógicos voltados ao estudo cromático e a ausência de programas sistemáticos de formação continuada para professores de arte no Estado do Amapá, o que revela uma lacuna persistente na formação docente. Esta reflexão despertou no grupo um interesse pelo tema e levou à proposta de organizarem grupos permanentes de estudo e formação continuada voltados às práticas artísticas entre professores de arte da região.



**Figura 6:** Fotomontagem. Registros do Minicurso “Trânsitos entre pintura e documentação pedagógica” realizado com professores da Rede Estadual de Ensino do Amapá. Nas imagens, professores utilizando o CCM nas etapas de produção. (Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke, 2022).

### Considerações em novos desafios

As ações analisadas ao longo desta pesquisa demonstram que o ensino da cor pode constituir-se como um campo ampliado de investigação, criação e reflexão crítica. Com base em princípios de um caminho a/r/tográfico, busquei integrar a prática artística, o pensamento teórico e a docência em experiências que articulassem o fazer e o pensar sobre a cor levando-me a ampliação e atualizações de teorias que venho explorando a quase uma década junto de meu grupo de pesquisa e estudo, o Estúdio de Pintura Apotheke. As práticas realizadas em escolas e universidades evidenciaram que a aprendizagem cromática é mais significativa quando ocorre por meio da ação experiencial, da interação coletiva e da reflexão situada, reafirmando o papel do professor artista como proposito de situações de aprendizagem e mediador de processos investigativos, criativos e pedagógicos.

O CCM, desenvolvido a partir dos estudos de Johannes Itten, consolida-se a cada nova experiência como um aparato metodológico potente, um objeto propositivo capaz de articular teoria e prática no ensino da cor em diferentes contextos, desde que utilizado com criticidade e intencionalidade inventiva. Sua aplicação em ambientes diversos evidencia seu potencial de adaptação e de multiplicação metodológica, atuando como dispositivo mediador entre criação, percepção e ensino. O CCM revelou-se não apenas um recurso didático, mas um objeto de investigação e diálogo, que favorece a autonomia dos participantes e amplia a compreensão da cor como elemento estruturante das narrativas visuais e dos processos artísticos.

Assim, esta pesquisa reafirma a importância de metodologias que tornem o estudo da cor aproximado, dinâmico e participativo, considerando as singularidades de cada contexto educacional.

Com base nos fundamentos filosóficos de John Dewey (2010), comprehendo que a continuidade e a interação são princípios essenciais na constituição da experiência estética e educativa. As ações desenvolvidas nesta pesquisa operaram sob essa lógica, estimulando a construção de experiências que se estendem para além do tempo e do espaço da sala de aula, instaurando um ciclo contínuo de observação, criação e reflexão. A partir dessas experiências, foi possível constatar que o ensino da cor, quando fundamentado em práticas investigativas, não se restringe ao domínio técnico, mas se transforma em um processo de reconstrução de saberes e de atualização constante do olhar sensível e crítico.

Assim, este estudo reafirma a importância da prática artística como campo de formação e pesquisa e a necessidade de compreender o ensino da cor como uma dimensão pedagógica, estética e social. As ações com o CCM demonstraram que o ato de ensinar e aprender cor envolve não apenas o exercício perceptivo, mas também a produção de sentido, o diálogo e a experiência compartilhada. A pesquisa, portanto, propõe um deslocamento metodológico: do ensino da cor como conteúdo isolado e estático para a cor como agente formador e experiencial em pleno movimento de ideias, capaz de articular arte, pensamento crítico e reflexivo e docência. Ao adotar uma postura investigativa e engajada, o professor artista consolida seu papel como sujeito ativo na criação de contextos democráticos de aprendizagem, em que a arte se torna meio e destino em experiências singulares necessárias à formação humana.

## Referências

BARONE, T.; EISNER, E. W. **Arts Based Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2011. 204 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 292 p.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 416 p.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. 180 p.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 648 p.

IRWIN, R. L. A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. **Revista Científica/FAP**, v. 14, n. 1, p. 10–22, 2016.

IRWIN, R. L. A/r/tografia. In: DIAS, B; IRWIN, R. L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. p. 27–35.

IRWIN, R. L.; SPRINGGAY, S. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: DIAS, B.;

IRWIN, R. L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. p. 121–141.

ITTEN, J. **The Art of Color**. New York: Van Nostrand Reinhold Company, 1973. 155 p.

JESUS, J. O professor-artista como vírus. **Revista Apotheke**, v. 3, n. 2, p. 1–16, 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

SILVA, Tharciana Goulart da. **Coletas docentes: uma leitura a/r/tográfica**. 2022. Tese (Doutorado) em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/17334>. Acesso em: 14 nov. 2025.

## Ensino de artes visuais na escola: um estudo nos anais do ConFAEB

***Teaching visual arts in schools: a study based on the annals of ConFAEB***

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0007>

Hamlet Fernández Díaz<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0001-6864-6359

Monaliza Angelica Santana<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0002-7372-5753

Carolina da Cunha Reedijk<sup>3</sup>

Orcid: 0000-0003-3261-3453

Recebido: 08/05/2024

Aprovado: 24/10/2025

Publicado: 23/12/2025

---

<sup>1</sup> Professor do Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas, Minas Gerais (MG), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527283658721732>. E-mail: hamletdiaz@unipam.edu.br

<sup>2</sup> Professora do Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas, Minas Gerais (MG), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3514215613652877>. E-mail: monalizaas@unipam.edu.br

<sup>3</sup> Professora do Centro Universitário de Patos de Minas. Patos de Minas, Minas Gerais (MG), Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1526107440177702>. E-mail: carol@unipam.edu.br

## Resumo

O artigo apresenta um estudo sobre como o tema da leitura de obras tem sido abordado no ensino de artes visuais, conforme registrado nos anais do Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, entre 2014 e 2021. O objetivo foi analisar os trabalhos sobre o ensino de artes visuais com foco na leitura de obras em sala de aula, no Ensino Fundamental. Para tal fim, uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo foi realizada. A partir de uma revisão inicial das apresentações na área de artes visuais, foi selecionada uma amostra de 28 comunicações classificadas na categoria “recepção de artes visuais em contexto escolar”. Nos resultados, o artigo apresenta uma síntese das análises dos trabalhos estruturada em três blocos de questões temáticas. Os problemas mais comuns incluem a falta de sistematização no trabalho com a leitura de obras no contexto escolar; a escassez de professores com formação específica na área de Arte; o excesso de alunos por professor e a polivalência; e a insegurança de alguns professores em trabalhar com arte contemporânea.

**Palavras-chave:** Educação básica. Ensino de artes visuais. Leitura de obras.

## Abstract

*The article presents a study on how the theme of reading artworks has been addressed in visual arts education, as recorded in the annals of the National Congress of the Federation of Art Educators of Brazil, from 2014 to 2021. The aim was to analyze works focusing on visual arts teaching, specifically the interpretation of artworks in elementary school classrooms. To achieve this objective, a qualitative bibliographic study was conducted. Based on an initial review of presentations in the field of visual arts, a sample of 28 communications was selected and classified under the category "reception of visual arts in school context." The results provide a synthesis of the analyses structured into three thematic blocks. Common issues include the lack of systematization in the approach to artwork analysis in schools; the shortage of teachers with specialized training in art; overcrowded classrooms and the polyvalence of teaching roles; and the insecurity of some teachers in working with contemporary art.*

**Keywords:** Basic education. Visual arts education. Reading of artworks.

## Introdução

A Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) foi fundada em 1987 como uma instituição civil sem fins lucrativos, cujo propósito fundamental é promover a pesquisa e o ensino da Arte nas quatro manifestações que estão presentes nos currículos escolares no Brasil e que são contempladas nas políticas públicas desde 1971, com a Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A instituição reúne muitos arte-educadores, acadêmicos e pesquisadores da área, de todas as regiões do país. Uma de suas missões é representar e defender os interesses do campo da arte e de seu ensino em todos os níveis de escolaridade, bem como na educação não formal, em projetos de extensão, em comunidades e em todos os níveis da cultura contemporânea. A FAEB trabalha em conjunto com as autoridades e instituições governamentais na resolução de problemas legais e pedagógicos, bem como na participação ativa nos debates nacionais que moldam as políticas públicas educacionais.

Outra função importante da FAEB é a articulação de colaboração com instituições internacionais, representando os arte-educadores e pesquisadores do Brasil perante entidades supranacionais como o Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte (CLEA - Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte), a Sociedade Internacional de Educação Através da Arte (InSEA - International Society of Education Through Art) e a Organização Ibero-Americana de Educação pela Arte (OIE - Organización Iberoamericana de Educación por el Arte). Essa articulação interinstitucional tem beneficiado grandemente o Congresso da FAEB (ConFAEB), um encontro anual e nacional que também adquire uma dimensão latino-americana e mundial.

O Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil teve sua primeira edição em 1988 e completou sua XXXII em 2023. É um evento itinerante, realizado em uma cidade diferente a cada ano, envolvendo universidades e instituições acadêmicas de cada região em sua organização. O ConFAEB reúne professores, pesquisadores e estudantes de todo o país que atuam em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Por isso, é considerado o maior e mais importante evento de arte-educadores do Brasil.

As pesquisas discutidas a cada ano neste importante Congresso, posteriormente publicadas nos anais, representam ao mesmo tempo uma memória importante e uma espécie de bússola das questões que têm orientado o campo da arte-educação no Brasil. Assim, este trabalho teve seu início no âmbito de uma pesquisa pós-doutoral (Fernández, 2021a), na qual foi realizada uma revisão dos anais de cinco edições do

ConFAEB (2014 a 2018) com o objetivo de mapear as discussões sobre o ensino de artes visuais com ênfase na leitura e compreensão de obras em contexto escolar.

A revisão dos anais do maior evento de arte-educadores que acontece no Brasil nos permitiu identificar os principais problemas que fazem parte da prática docente e do trabalho investigativo dos professores que estão em contato direto com os alunos, os contextos escolares e os desafios específicos do ensino das artes visuais. Essa dimensão também permite apreciar a influência que tanto as teorias contemporâneas de ensino de arte (nacionais e internacionais) quanto as políticas públicas do país têm no trabalho desses professores. Entre outros aspectos, esta pesquisa permitiu detectar necessidades de formação continuada de arte-educadores que atuam na Educação Básica com a linguagem das artes visuais.

Nessa direção, no ano 2023, demos continuidade ao estudo do ConFAEB, estendendo a revisão dos anais aos anos 2019 e 2021, agora fazendo parte de um novo projeto de pesquisa intitulado *Formação e desenvolvimento profissional docente para o ensino das artes visuais com ênfase na recepção artística*. O projeto está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário de Patos de Minas (PPGE-UNIPAM)<sup>4</sup> e conta com financiamento da FAPEMIG (Demanda Universal 2023). Uma das conclusões da revisão dos anais até 2018 foi que existe uma assimetria entre as aspirações dos arte-educadores, o que consideram importante e necessário para o ensino de artes visuais e os desafios pedagógicos, teóricos e tecnológicos enfrentados na prática educativa em ambiente escolar. Partindo dessa situação, o objetivo principal do projeto guarda-chuva é a elaboração e implementação de uma proposta didática voltada para a formação continuada de arte-educadores com foco no ensino-aprendizagem das artes visuais com ênfase na leitura-compreensão de obras em contexto escolar.

O presente trabalho é um recorte da revisão bibliográfica referente à primeira etapa de desenvolvimento do projeto. Seu objeto de estudo ficou delimitado às apresentações feitas no ConFAEB durante o período de 2014 a 2021, tendo como tema central o ensino de artes visuais com ênfase na leitura de obras em sala de aula, no nível da Educação Básica. Para o desenvolvimento da pesquisa, deu-se continuidade ao estudo seguindo a mesma metodologia da revisão precedente, para a qual foram utilizados como referência estudos correlatos (Rodrigues de França, 2014; Souza, 2018).

---

<sup>4</sup> Programa ainda em processo de aprovação pela CAPES.

## Metodologia

Num primeiro momento, foi realizada uma revisão manual dos anais, iniciando-se com a leitura do título, do resumo e das palavras-chave das apresentações na área de artes visuais. Como critério de seleção, utilizou-se o objeto de estudo definido e delineado por operadores como “ensino de artes visuais”, “educação básica”, “leitura de obras e/ou imagens”, “apreciação e/ou recepção da arte”, “teorias ou métodos de interpretação”, “formação ou desenvolvimento estético” e “alfabetização visual”. A fim de não restringir a seleção de artigos a tipos de pesquisa definidos a priori, o trabalho de pré-seleção de uma amostra não se orientou por categorias temáticas previamente estabelecidas. À medida que a revisão dos anais avançava, categorias específicas para agrupar pesquisas afins foram sendo construídas com base nas características dos trabalhos que potencialmente poderiam compor a amostra final.

Após a conclusão da leitura inicial dos títulos, dos resumos e das palavras-chave de todas as apresentações sobre artes visuais até 2018, procedeu-se à leitura completa dos trabalhos pré-selecionados, refinando assim a amostra definitiva e estruturando-a em categorias. Conforme apresentado no quadro de conteúdo número 1, essa primeira revisão teve como resultado a seleção de 50 trabalhos que foram subdivididos nas cinco categorias seguintes: 1) recepção das artes visuais em contexto escolar; 2) recepção das artes visuais e ensino (trabalhos teóricos); 3) arte e cultura local como conteúdos no ensino de artes visuais; 4) relação entre escola e instituições de arte (museus, galerias, etc.) em função do ensino de artes visuais; 5) novas tecnologias e mídias no ensino de artes visuais, com ênfase na recepção.

Quadro 1: Total de trabalhos por categorias.

Ano	Recepção das artes visuais em contexto escolar	Recepção das artes visuais e ensino (trabalhos teóricos)	Arte e cultura local como conteúdos no ensino de artes visuais	Relação entre escola e instituições de arte em função do ensino de artes visuais	Novas tecnologias e mídias no ensino de artes visuais, com ênfase na recepção	Total
2014	5	4	2	3	2	16
2015	3	4	3			10
2016	4				1	5
2017	1	4		2		7
2018	4	2	3		3	12

Total	17 (34%)	14 (28%)	8 (16%)	5 (10%)	6 (12%)	50
2019	5					
2021	6					
Total	28					

Fonte: Autores (2023).

Como já foi descrito, em 2023, retomou-se o estudo dos anais do ConFAEB com o objetivo de atualizar a análise da categoria 1) *recepção das artes visuais em contexto escolar*, que agrupa os trabalhos que mais se aproximam do problema objeto de estudo que nos interessa, a saber: como se desenvolve no Brasil o ensino das artes visuais com ênfase na leitura e compreensão de obras em contexto escolar? A categoria foi atualizada com 11 novos trabalhos, 5 selecionados nos anais de 2019 e 6 nos de 2021, respectivamente. Dessa forma, a amostra que será analisada na próxima seção é composta por 28 apresentações que tratam sobre propostas e/ou experiências docentes que implementam a recepção da arte por meio de leitura de obras como ação fundamental do ensino de artes visuais na Educação Básica.

Em próximas pesquisas, decorrentes da orientação de dissertações de mestrado, poderão ser atualizadas e analisadas as outras categorias, assim como categorias que possam ser elaboradas em novas revisões, como a formação de professores para o ensino das artes visuais com ênfase na recepção artística.

## Resultados

### Análise da categoria 1) recepção das artes visuais em contexto escolar<sup>5</sup>

Dos 28 trabalhos analisados em profundidade, um grupo de nove, (Nascimento, 2014; Góes, 2015; Ferreira e Andrade, 2016; Freires, Tananta e Holanda, 2016; Costa, 2016; Maia e Monteiro, 2018; Monte, 2021; Massuda, 2021; Taveira, 2021), agrupado em um bloco intitulado “Sistematização das práticas pedagógicas de arte”, aborda a problemática do ensino de artes visuais em contextos escolares, enfatizando temas como a necessidade de proporcionar aos alunos um contato sistemático com a produção artística e com os múltiplos referentes da cultura visual contemporânea, no tempo e no espaço dedicados ao ensino de arte nos programas curriculares. Dentro desse debate, vários trabalhos se dedicam a argumentar a importância

<sup>5</sup> Em anexo, segue um quadro (Quadro 2) com os anos, os títulos dos trabalhos, o(s) autor(es) e os objetivos.

de gerenciar pedagogicamente a construção do conhecimento por meio da aprendizagem em arte. Em geral, uma das formas desse aprendizado é a atividade de leitura, apreciação e fruição de obras artísticas e imagens de várias naturezas. Os arte-educadores demonstram preocupação em incluir práticas artísticas contemporâneas nas propostas didáticas, assim como a cultura local ou regional, além de matrizes culturais que estão nos fundamentos da identidade étnica da nação.

Uma série importante de questionamentos, embasados na prática pedagógica, acompanha as reflexões desses professores e pesquisadores: Como desenvolver a construção de conhecimento artístico e do pensamento sobre arte com alunos do Ensino Fundamental? Como potencializar o desenvolvimento do pensamento por meio do contato sistemático com a arte no contexto escolar? Quais métodos seriam mais adequados para implementar processos de ensino-aprendizagem visando a compreensão da arte e da criação de maneira mais eficaz possível? Como despertar o interesse dos alunos pela arte? Quais imagens, obras e artistas seriam os mais adequados para contribuir para o processo de alfabetização visual de crianças e adolescentes? Como o ensino com imagem pode educar o nosso modo de ver e observar e fazer com que tenhamos consciência da nossa participação no meio ambiente, na realidade cotidiana? Como o trabalho com artistas mulheres latino-americanas (principalmente a mulher negra), que muitas vezes são invisibilizadas e preteridas, pode contribuir para o enfrentamento da exclusão que a mulher sofreu/sofre na arte em razão da decolonização e para o desenvolvimento e ampliação do repertório imagético valorizando narrativas culturais diversas? É possível ampliar a compreensão dos alunos sobre a sociedade em que vivem por meio do treinamento na linguagem visual?

Sem dúvida, esse conjunto de questionamentos aponta para problemáticas que continuam se expressando com total vitalidade no campo concreto do ensino de artes visuais, na experiência e nas preocupações dos professores, em suas práticas cotidianas, em suas certezas, dúvidas e desafios relacionados ao trabalho que desempenham.

Outras oito pesquisas, (Neris, 2014; Berti e Nunes, 2014; Ribeiro e Nunes, 2014; Silva, 2015; Dos Anjos, 2018; Ministério, De Melo e Cerqueira, 2018; Giroto e Puccetti, 2019; Lins, 2021), agrupadas no segundo bloco intitulado “Conhecimento didático-metodológico em artes”, concentram-se na necessidade de desenvolver materiais didáticos para o ensino de artes visuais e utilizar métodos de interpretação específicos para a leitura de obras. Uma preocupação subjacente é a forma como os educadores de arte trabalham na escola a leitura de obras, as teorias que fundamentam suas práticas, se partem de uma estratégia definida para a interpretação das imagens etc. Nesse grupo de trabalhos, a inclusão da arte

contemporânea e a necessidade de ampliar os conhecimentos artísticos geralmente abordados nas escolas são também enfatizadas. Da mesma forma, é dada especial importância à maneira como as obras e os artistas, selecionados para o trabalho em sala de aula, podem ser relacionados com o cotidiano dos alunos e com a cultura em que participam. Todos reivindicam a importância central da leitura visual como parte insubstituível do ensino de arte. A formação por meio de um contato sistemático com a arte é considerada fundamental para desenvolver uma perspectiva crítica da cultura visual.

A utilização de métodos interpretativos propostos por teóricos importantes é um tema abordado por vários autores, embora seja perceptível uma consciência da necessidade de não impor aos estudantes critérios de leitura preestabelecidos, permitindo que eles se expressem com total liberdade e espontaneidade. Em geral, há consenso sobre a importância da compreensão da arte para a formação intelectual, a criatividade e a autonomia do indivíduo; e, consequentemente, enfatiza-se a responsabilidade dos professores em fornecer ferramentas aos alunos para que possam dialogar de maneira prazerosa e intelectual com as obras de arte.

Por último, temos onze trabalhos, (Rodrigues, 2014; Rossi, 2015; Oliveira, 2016; Ferreira e Andrade, 2017; Barretti e Iavelberg, 2018; Serenato, 2019; Imbrizi, 2019; Dias e Dias, 2019; Gomes e Nascimento, 2019; Moreira, 2021; Jacó e Da Costa, 2021), agrupados no terceiro bloco intitulado “Experiências pedagógicas em artes”, que focam, a partir da experiência docente em artes visuais e da prática investigativa, a experimentação metodológica com a leitura de obras em contexto escolar, a utilização de métodos empíricos como entrevistas, diálogos, atividades documentadas, questionários etc., para mensurar os efeitos das ações pedagógicas desenvolvidas por meio da recepção de obras de arte ou da leitura visual em geral. Essas pesquisas buscam indagar, por meio da análise de evidências empíricas, sobre os melhores métodos de ensino, sobre o desenvolvimento da compreensão estética em crianças e adolescentes, sobre as consequências que a execução de determinadas ações pedagógicas têm na aprendizagem, assim como sobre maneiras que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades criativas na prática de desenho, à medida que se promove o acesso das crianças a uma maior variedade de influências visuais, entre outros aspectos.

Algumas das questões levantadas por este grupo de trabalhos são as seguintes: É necessário permitir que os alunos se expressem livremente sobre as obras com base em suas próprias experiências e referências culturais ou é essencial transmitir aos estudantes o que o professor sabe sobre as obras, os artistas, o contexto, o estilo, a técnica etc.? Como ampliar as possibilidades de interpretação de crianças e de

adolescentes? As orientações metodológicas que estão nas teorias acerca da arte são colocadas em prática nas salas de aula? É dado espaço durante as aulas para os alunos assumirem seus papéis de protagonistas? O aluno é ouvido? As vivências, os conhecimentos prévios, as experiências dos alunos são levados em consideração ao se planejar as aulas de artes? Quais obras e imagens selecionar, que metodologias desenvolver? O que a leitura e compreensão da arte acrescenta à vida dos alunos, que tipo de transformações a arte possibilita? Como os alunos leem obras de arte, que tipos de significados são capazes de construir durante a leitura visual? Como tornar as aulas um processo criativo com uma abordagem metodológica capaz de despertar o gosto pela arte e o desafio da criação? Estão garantidas na maioria das escolas do país as condições materiais, tecnológicas, profissionais, metodológicas, para que as crianças e adolescentes tenham acesso a uma variedade maior de referências artísticas com as quais possam dialogar e aprender? Como a escola pública de base pode superar sua função atual? Como o professor de arte pode ocupar essa escola e promover situações artísticas que vão transformar a lógica de instrumentalização? Como a análise de imagens pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade e da transformação social? Como os alunos leem as criações de artistas e as suas próprias?

Essa série de perguntas cria, em sua totalidade, um desafio significativo para a arte-educação desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo porque são problemáticas identificadas em processos de pesquisa nos quais as informações empíricas coletadas fornecem evidências que exigem novos questionamentos das teorias estabelecidas, assim como esforço conceitual e grande criatividade por parte dos professores-pesquisadores para propor novas formas de abordar e de colocar em prática a complexa, porém crucial e fascinante, tarefa de ensinar arte.

Quanto aos referenciais teóricos mais frequentemente utilizados pelos autores das apresentações estudadas, pudemos constatar que no Brasil a abordagem de ensino de arte mais influente continua sendo a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, com muitas menções explícitas. Outro autor frequentemente citado e utilizado como referência teórica é o espanhol Fernando Hernández, o que demonstra o impacto que os estudos sobre Cultura Visual têm tido na área no Brasil. Entre os autores considerados clássicos e de grande influência internacional, os mais citados ou mencionados nos pressupostos teóricos incluem John Dewey, Lev Vigotsky, Humberto Maturana e Paulo Freire. Outra pesquisadora brasileira mencionada como referência em alguns trabalhos é Teresinha Sueli Franz. Teóricos da chamada psicologia cognitiva, que estudam o desenvolvimento estético desde a infância por meio de pesquisas empíricas, como Michael Parsons, Abigail Housen, Howard Gardner, Freeman e Sanger, entre outros, foram citados apenas como

referencial em dois trabalhos. Outros autores de renome internacional, que foram mencionados como referencial em apenas um trabalho, são o artista, curador e educador Luis Camnitzer; os filósofos Maurice Merleau-Ponty e Gilles Deleuze; os historiadores da arte Ernst Gombrich e Georges Didi-Huberman; o antropólogo Clifford Geertz; e o professor e teórico Brent Wilson.

De maneira geral, pudemos constatar que muitas das pesquisas que compõem as apresentações tiveram como ponto de partida um diagnóstico que evidenciava diversas deficiências relativas ao ensino de artes visuais nas escolas em que os professores em formação estavam inseridos ou que foram detectadas pelos próprios arte-educadores em sua atuação profissional, docente e investigativa. Os problemas mais comuns incluem a falta de sistematização no trabalho com a leitura de obras no contexto escolar; a escassez de professores com formação específica na área de Arte; o excesso de alunos por professor; e a polivalência. A fraca preparação metodológica dos professores em exercício, bem como a falta de conhecimento sobre os métodos de leitura e as teorias mais atualizadas de ensino de artes visuais; o medo e a insegurança, devido ao desconhecimento de alguns professores em trabalhar com seus alunos arte contemporânea; e a falta de motivação dos estudantes também aparecem como problemas. Em termos de fatores materiais, identificamos os seguintes problemas: a precariedade na estrutura física de muitas escolas; a escassez de recursos tecnológicos ou a má utilização dos que estão disponíveis; as dificuldades para organizar atividades fora da escola, como visitas a instituições artísticas; entre outros.

O diagnóstico dessa série de problemas levantados pelos professores que enfrentam o desafio diário de ensinar arte nas escolas e que, assim como os arte-educadores em formação e pesquisadores experientes, tentam responder e propor soluções em suas pesquisas, demonstra a grande importância de uma instituição como a Federação de Arte Educadores do Brasil e de seu Congresso anual como espaço de encontro, debate, reflexão, teorização e registro do desenvolvimento do ensino de Arte no Brasil.

## Discussão

A análise dos 28 trabalhos classificados na categoria “recepção das artes visuais em contexto escolar” nos permite concluir que existe uma assimetria entre as aspirações dos investigadores e arte-educadores, o que consideram importante e necessário para o ensino de artes visuais, e os problemas, obstáculos e carências concretas que se manifestam na realidade das práticas educativas em contexto escolar. Essa constatação nos coloca diante de uma situação problemática que deve ser investigada em profundidade para contribuir com possíveis soluções. As muitas interrogações levantadas pelos professores e investigadores com base

em suas próprias experiências e práticas docentes em arte-educação nos ajudam a visualizar mais amplamente um novo problema de pesquisa que merece ser explorado.

Como potenciar o desenvolvimento cognitivo por meio do contato sistemático com a arte em contexto escolar? Quais métodos seriam os mais adequados para colocar em prática processos de ensino-aprendizagem em função da compreensão da arte e da criação? Quais imagens, quais obras, quais artistas seriam adequados para contribuir para o processo de desenvolvimento da compreensão artística dos alunos? Deve-se permitir ou estimular que crianças e adolescentes expressem livremente suas opiniões sobre as obras apresentadas, com base em suas próprias experiências e conhecimentos, ou o professor deve apresentar aos seus alunos o conhecimento que possui sobre as obras, os artistas, o contexto, o estilo, a técnica etc.? Como ampliar as possibilidades de interpretação e compreensão de crianças e adolescentes? Que tipo de transformações a arte possibilita? Estão garantidas na maioria das escolas do país as condições materiais, tecnológicas, profissionais, metodológicas para que crianças e adolescentes tenham acesso à maior quantidade possível de referências artísticas com as quais possam dialogar e aprender?

As políticas públicas educacionais no Brasil, a partir de 1996, seguiram as tendências pós-modernas em arte-educação. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte) (BRASIL, 1997, 1998), blocos de conteúdos que correspondem plenamente à recepção da arte já eram definidos (Fernández, 2019). Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), em relação aos PCN-Arte, amplia as ações de aprendizagem para seis dimensões do conhecimento: criação, expressão, aisthesis, fruição, reflexão, crítica. Dessas seis categorias, as quatro últimas fazem parte do processo global de recepção artística, indo desde o nível mais básico de aisthesis até a dimensão crítica do pensamento que a arte pode contribuir para formar (Fernández, 2021c). Essa dimensão crítica seria o resultado mais integral do ensino de arte, um objetivo abrangente no qual se aposta em uma projeção emancipatória da experiência artística. Dessa forma, a recepção e a compreensão da arte foram consolidadas nas políticas públicas como uma dimensão essencial do componente curricular de Artes.

Correspondendo a tudo isso, a formação de arte-educadores deve atender ao tipo de ensino que muitos professores e pesquisadores vêm propondo no Brasil há décadas, bem como às exigências pedagógicas estabelecidas nos documentos oficiais. Em sua definição conceitual, as abordagens pós-modernas para o ensino das artes visuais (Efland, Freedman e Stuh, 2003; Barbosa, 2010; Iavelberg, 2017; Fernández, 2021a, 2021b) demandam dos alunos ações em diferentes áreas relacionadas entre si, como criação, recepção, contextualização das obras e suas conexões com outros fenômenos culturais. Dessa forma,

concebe-se o duplo propósito de estimular tanto o desenvolvimento de habilidades criativas em uma dimensão estética tão expandida quanto a da arte contemporânea, quanto a formação de espectadores competentes, capazes de julgar e compreender criticamente a produção artística e cultural extremamente diversificada que existe na sociedade atual (que não pode ser reduzida à nacional, dadas as dinâmicas globais).

Tais objetivos educacionais exigem uma formação bastante singular dos arte-educadores, que são os responsáveis por realizar esse trabalho complexo nas escolas. Ainda, com base neste e em outros resultados de pesquisas (Fernández, 2021a), é preciso trabalhar na solução de problemas detectados no ensino das artes visuais, como fragmentação do processo de leitura-compreensão da obra de arte; leitura mecânica (e estéril) dos elementos formais da linguagem visual; falta de atenção às capacidades cognitivas dos alunos de acordo com sua idade, seus interesses e motivações pessoais; pouca ênfase na importância da intersubjetividade que se estrutura e se expressa num processo de compreensão coletiva; escasso domínio da importância da mediação histórica pela qual os artefatos chegam até nós, a qual permite compreender a obra na sua historicidade e em uma apropriação a partir de um aqui e agora existencial; deficiente domínio da interpretação de textos artísticos com base nas intenções semânticas e estéticas intrínsecas à obra.

Partindo da problemática da recepção como uma dimensão essencial do componente curricular Artes Visuais, apontamos algumas disciplinas ou campos de conhecimento que podem contribuir para uma formação continuada de professores que atenda às necessidades e aos problemas mencionados anteriormente.

Psicologia cognitiva: preferencialmente as tendências que partem da abordagem histórico-cultural de Vigotsky, na qual a mediação simbólica externa é constitutiva do desenvolvimento cognitivo e não há dualismo entre o emocional e o racional. Nessa abordagem, a criatividade é uma função psicológica superior que deve ser gerenciada didaticamente; a imaginação criadora não é um mero processo de desvario e fantasia irracional, pelo contrário, é experiência e conhecimento mobilizados em função de processos criativos, seja no fazer estético, seja no movimento hermenêutico da interpretação. Nessa perspectiva, o professor deve saber trabalhar com a subjetividade do aluno quanto sujeito receptor que enfrenta a compreensão de uma obra, com domínio das capacidades cognitivas dos estudantes de acordo com a idade, potenciando seus interesses e motivações pessoais. Estimular a vontade de aprender, o desenvolvimento de habilidades, experiências e conhecimentos, por meio de um processo didático

emancipatório através da arte, é responsabilidade do arte-educador. A formação em psicologia cognitiva faz-se essencial.

Hermenêutica filosófica: estuda a compreensão não como algo periférico, mas sim como uma qualidade ontológica do ser humano, como é o caso da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. Desenvolver uma consciência hermenêutica é fundamental para poder mediar os processos de compreensão que se estruturam em uma sutil dialética entre a dimensão intersubjetiva que se expressa no diálogo coletivo e os conhecimentos e experiências pessoais a partir dos quais tanto o professor quanto os estudantes se situam nessa situação dialógica. O professor deve ter pleno domínio desse complexo fenômeno, o movimento da intersubjetividade, que se estrutura e se expressa em um processo de compreensão coletiva no qual todos os alunos contribuem para a interpretação de uma obra com base em seus conhecimentos e experiências pessoais. Na perspectiva hermenêutica, a interpretação de uma obra deve se dar em uma dinâmica horizontal e dialógica na qual o professor é mediador do processo da compreensão, que é descrito como um movimento circular de projeção e re-projeção de hipóteses interpretativas sobre o texto (círculo hermenêutico).

História da Arte: conhecimento base do processo de contextualização no qual o aluno deve compreender a obra no seu horizonte histórico, apropriando-se da historicidade da obra e relacionando-a ao seu próprio contexto histórico. Principalmente frente a obras paradigmáticas de estilos e movimentos do passado, o professor não pode desconhecer a importância da historicidade do artefato, com a qual a historicidade dos alunos entrará em diálogo num processo de compreensão que deve ser facilitado pelo professor com informações oportunas. Ter domínio da História da Arte (tanto universal quanto nacional e local) não significa, no entanto, reproduzir em sala de aula dados biográficos dos artistas, informações históricas, características dos estilos e movimentos artísticos etc., mas sim mobilizar as informações essenciais e necessárias para situar uma obra no seu horizonte histórico, abrindo suas possibilidades de compreensão desde o presente.

Semiotica: estuda a especificidade comunicativa da arte, os procedimentos metafóricos e metonímicos intrínsecos à função estética da linguagem. Trata-se de uma dimensão essencial da arte que se não for dominada dificilmente o professor poderá estimular nos alunos processos de interpretação que expandam as obras em suas ilimitadas potencialidades conotativas. Toda obra de arte é um texto, um sistema de signos, uma intencionalidade semântica concreta, mas indeterminada em sua significação e em seu alcance cognoscitivo. Os significados de uma obra de arte não estão dados de antemão, não são uma certeza

instituída, são antes um espaço aberto à criatividade do receptor. A interpretação e a compreensão da arte são sempre uma construção com base na sensorialidade, na emoção e no esforço intelectual do receptor. Os arte-educadores devem ter plena consciência desse fenômeno para que possam contribuir para a formação dessa consciência em seus estudantes. Ensinar e aprender arte é, em essência, desenvolver o gosto pelas complexidades da significação humana em seu mais alto refinamento sensorial, emocional e conceitual.

Em resumo, um arte-educador precisa ter uma compreensão profunda da singularidade do processo comunicativo gerado por uma obra de arte, precisa estar consciente de tudo o que envolve e mobiliza esse grande esforço sensorial, emocional e intelectual; portanto, são essenciais em sua formação conhecimentos estéticos, hermenêuticos, semióticos, psicológicos e de História da Arte.

Os professores devem ser formados na complexidade do processo de recepção artística para que não estabeleçam uma relação rígida entre as ações de “leitura”, “contextualização” e “criação”; para que não atomizem o processo de recepção e compreensão, entendendo as categorias de “aisthesis”, “fruição”, “reflexão” e “crítica” como dimensões distintas (o que ameaça mutilar a relação dialógica e fluida que deve ser estabelecida com uma obra); e para que não submetam os alunos a uma leitura mecânica (e estéril) dos elementos formais da linguagem visual. Para superar esses problemas tão recorrentes, é necessário ampliar e aprofundar ao máximo suas experiências como consumidores de arte, bem como o domínio progressivo das ferramentas conceituais que lhes permitam uma reflexão teórica sobre tais experiências.

## Considerações Finais

A pesquisa tem evidenciado, até o momento, que, embora haja um reconhecimento crescente da importância da leitura de obras no desenvolvimento cognitivo e crítico dos estudantes, persistem problemas estruturais e metodológicos que dificultam a implementação eficaz desse componente. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação específica para o trabalho com leitura de imagens, a escassez de recursos didáticos e materiais, além da necessidade de metodologias mais dinâmicas e adaptadas às realidades dos alunos.

A análise dos 28 trabalhos selecionados na categoria “recepção das artes visuais em contexto escolar” revela um panorama multifacetado das práticas e reflexões de arte-educadores no ensino de artes visuais. A categorização dos estudos em três blocos – a “sistematização das práticas pedagógicas”, o “conhecimento

didático-metodológico” e as “experiências pedagógicas em artes” – expressa tanto a riqueza de abordagens quanto a complexidade dos desafios enfrentados na sala de aula. Por meio da sistematização, verifica-se a preocupação em proporcionar aos alunos um contato contínuo e diversificado com obras e imagens que dialogam com a cultura local e com referências da arte contemporânea. No entanto, os trabalhos apontam para a dificuldade de transformar essas propostas em práticas efetivas, dada a fragmentação e, muitas vezes, a falta de sistematização do processo de leitura e interpretação das obras.

Por fim, a discussão final dos trabalhos revela uma marcada assimetria entre as aspirações dos pesquisadores e as reais condições e desafios vivenciados nas escolas. Questões como a fragmentação do processo de recepção artística, a leitura mecânica dos elementos formais e a insuficiência de recursos – tanto materiais quanto metodológicos – evidenciam a urgência de repensar a formação e a prática docente. Essa discrepância reforça a necessidade de investigações mais aprofundadas que possam subsidiar a elaboração de propostas didáticas integradoras, capazes de promover uma leitura-compreensão das obras que seja, ao mesmo tempo, emancipatória e contextualizada.

Em suma, o conjunto dos estudos analisados aponta para a importância de articular conhecimentos teóricos e experiências práticas que atendam às complexas demandas do ensino de artes visuais. A superação dos desafios identificados passa, necessariamente, pela formação contínua dos professores, que devem estar preparados para mediar o processo de leitura e interpretação das obras de arte de forma dinâmica e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos e para a efetivação de um ensino de arte mais plural e significativo.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BERTI, Alana Águida; NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Leitura da obra “futebol”, de Portinari, a partir de Omar Calabrese**. Ponta Grossa: Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Ensino Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Ensino Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Tayanne Cid. **Contribuições do PIBID/UNAMA Artes Visuais para alunos do 5º ano de uma Escola Municipal de Belém.** Boa Vista: Anais do XXVI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2016.

COSTA JACÓ, Lividus Caleb; RODRIGUES DA COSTA, Fábio José. **Modos de ver: do proposto ao vivido.** Pelotas: Anais do Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: Poéticas para transcender e enfrentar o Amanhã, 2021.

DIAS, Jocivannia Maria de Sousa Nobre; DIAS, Ronne Franklin Carvalho. **Imagens e pesquisa qualitativa na construção de conhecimentos críticos na Amazônia.** Manaus: Anais do XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores, 2019.

DOS ANJOS, Cláudia Regina. **Retrato e autorretrato:** possíveis (re)criações para a igualdade étnico-racial. Brasília-DF: Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2018.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUH, Patricia. **La educación en el arte posmoderno.** Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.

FERNÁNDEZ, Hamlet. **Educación estética o la poesía de cada instante.** Estudio crítico sobre concepciones de enseñanza de Artes Visuales en Brasil. Curitiba: Appris, 2021a.

FERNÁNDEZ, Hamlet. **Ensayos sobre Arte y Educación.** Perspectivas posmodernas. Moldavia: Eliva Press, 2021b.

FERNÁNDEZ, Hamlet. La enseñanza de artes visuales en los PCN-Arte. **Revista Profissão Docente**, v. 19, p. 01-15, 2019.

FERNÁNDEZ, Hamlet. La recepción del arte como ámbito de conocimiento y aprendizaje en la Base Nacional Común Curricular. **ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION**, v. 43, p. 1-12, 2021c.

FERREIRA, Laura Paola; ANDRADE, Fabrício. **Experiência estético social em arte:** O caminho como método nos aprendizados em arte. Boa Vista: Anais do XXVI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2016.

FERREIRA, Laura Paola; ANDRADE, Fabrício. **Relato dos caminhos percorridos para o aprendizado nas aulas de arte:** a partir do estudo dos artistas John Ahearn e Rigoberto Torres. Campo Grande: Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2017.

FREIRES, Orlane Pereira; TANANTA, Eduardo da Costa; HOLANDA, Paulo César Marques. **A importância do ensino das artes na educação:** Um estudo de caso no 6º ano do Ensino Fundamental das escolas Maria de Lourdes Rodrigues Arruda, Joaquim Gonzaga Pinheiro e Fundação Bradesco na cidade de Manaus. Boa Vista: Anais do XXVI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2016.

GIROTO Rafaela Caroline; PUCCETTI, Roberta. **Mediação como um novo olhar para o ensino de artes.** Manaus: Anais XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores, 2019.

GÓES, Jaildon Jorge Amorim. **Fundamentos do ensino/aprendizagem em Artes Visuais para o desenvolvimento da alfabetização visual dos educandos da Escola Estadual Tereza Helena Mata Pires.** Fortaleza: Anais do XXV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2015.

GOMES, Geane Angélica Barreto; NASCIMENTO, Erinaldo Alves do Nascimento. **Todo mundo em pânicos – Artes Visuais no Ensino Fundamental**. Manaus: Anais do XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores, 2019.

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

IMBRIZI, Nathália Pallos. **Arte, infância e escola pública: na perspectiva de uma professora do ensino básico**. Manaus: Anais do XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores, 2019.

LINS, Dione Souza. **Para além de confetes e serpentinas: uma proposta educacional onde artes visuais e carnaval se juntam numa folia**. Pelotas: Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã. Pelotas: UFPel, 2021.

MAIA, Glicério Farias; MONTEIRO, Rafael M. Moreira. **A escola como espaço sensível**. Brasília-DF: Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2018.

MASSUDA, Kassiane Ribeiro Sena. **A produção de mulheres artistas no ensino de arte na Educação Básica: tateando presença e ausências**. Pelotas: Anais do Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: Poéticas para transcender e enfrentar o Amanhã, 2021.

MINISTÉRIO, Ana Carolina de V.; DE MELO, Gerson Aquiles M.; CERQUEIRA, Letícia R. Arrighi. **Arte contemporânea na Educação Básica: uma proposta de mediação cultural**. Brasília-DF: Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2018.

MONTE, Carlos Dornelles Lopes. **Imagens que irrigam memórias: leituras visuais e discursivas de pinturas para a imersão na história local**. Pelotas: Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: Poéticas para transcender e enfrentar o Amanhã, 2021.

MOREIRA, Juliana da Silva. **Prática docente em história da arte no ensino fundamental – estudo de caso: paisagens naturais**. Pelotas: Anais do Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: Poéticas para transcender e enfrentar o Amanhã, 2021.

NASCIMENTO, Carla Emilia. **A leitura de imagens e o fazer artístico em sala de aula: discutindo uma proposta de comparação entre obras**. Ponta Grossa: Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014.

NERIS, Rodrigo. **Arte/educação e a contribuição para a formação de estudantes numa perspectiva ironista**. Ponta Grossa: Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014.

OLIVEIRA, Gabriela Clemente. **A experiência no ensino de Arte**. Boa Vista: Anais do XXVI Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2016.

RIBEIRO, Neuci Martins; NUNES, Ana Luiza Ruschel. **Leitura de imagem: uma compreensão crítica da arte visual**. Ponta Grossa: Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014.

RODRIGUES DE FRANÇA, Rita de Cássia Cabral. **Estado do conhecimento sobre educação e o ensino de Artes Visuais: o que dizem os artigos dos periódicos? (2004-2010)**. Ponta Grossa: Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **Formação e saberes docentes em Arte na Educação Básica**. Ponta Grossa: Anais do XXIV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2014.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura visual e educação estética de crianças**. Fortaleza: Anais do XXV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2015.

SERENATO, Liliana Junkes. **Kandinsky e a abstração geométrica: uma possibilidade de discussão teórica sobre a arte abstrata no ensino fundamental**. Manaus: Anais do XXIX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores, 2019.

SOARES BARRETTI, Maria C. Cossi; IABELBERG, Rosa. **Dos tutoriais do Youtube aos museus: diálogos poéticos que impulsionam a aprendizagem das Artes Visuais**. Brasília-DF: Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2018.

SOUZA, Ana Cristina Luiza. **Escritos sobre educação estética para infâncias nos Anais do CONFAEB no período de 2013-2017**. Brasília-DF: Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2018.

TAVEIRA, Ana Carolina Delgado Sandim. **Harmonia Rosales discutindo raça, gênero, poder e colonialidade através da pintura: uma proposta de arte/educação decolonial**. Pelotas: Anais do Anais do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: Poéticas para transcender e enfrentar o Amanhã, 2021.

VIEIRA SILVA, Benedicta F. Almeida. **O desafio de ensinar arte: Cultura Visual e novos olhares para o trabalho docente**. Fortaleza: Anais do XXV Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil, 2015.

## Anexo

Ano	Título	Autor(es)	Objetivos
2014	Arte/educação e a contribuição para a formação de estudantes numa perspectiva ironista.	Rodrigo Neris	Fornecer elementos teóricos para a compreensão de como ocorre o pensar e aprender por meio da construção de conhecimentos significativos em arte, evidenciando o potencial da relação entre metodologias de ensino de arte e de filosofia, nas quais o ato de questionar emerge como uma estratégia importante de mediação.
2014	A leitura de imagens e o fazer artístico em sala de aula: discutindo uma proposta de comparação entre obras.	Carla Emilia Nascimento	Debater sobre a leitura de obras como elemento fundamental no ensino de Artes Visuais; propor um método de leitura desenvolvido no campo da História da Arte.
2014	Formação e saberes docentes em arte na Educação Básica.	Maristela Sanches Rodrigues	Refletir sobre a própria formação docente a partir de vivências como professora de arte na Educação Básica, utilizando algumas experiências de leitura de imagens e conversas com alunos do primeiro e último ano do ensino Fundamental.
2014	Leitura da obra “futebol”, de Portinari,	Alana Águida Berti;	Realizar uma leitura da obra “Futebol” de Cândido Portinari com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, utilizando o método

	a partir de Omar Calabrese.	Ana Luiza Ruschel Nunes	de leitura semiótica proposto por Omar Calabrese em "Como se lê uma obra de arte".
2014	Leitura de imagem: uma compreensão crítica da arte visual.	Neuci Martins Ribeiro; Ana Luiza Ruschel Nunes	Contribuir com uma reflexão sobre como os professores que trabalham com Artes Visuais implementam a leitura de imagens com seus alunos e em que teorias fundamentam suas práticas. Fornecer ferramentas teórico-metodológicas aos professores de Arte a fim de que desenvolvam ações educacionais direcionadas à realidade de sua escola.
2015	Fundamentos do ensino/aprendizagem em artes visuais para o desenvolvimento da alfabetização visual dos educandos da escola estadual Tereza Helena Mata Pires.	Jaildon Jorge Amorim Góes	Refletir sobre a democratização e acesso à linguagem artística visual em uma escola estadual na cidade de Salvador, a partir da observação da falta de interesse dos estudantes em relação aos códigos artísticos e estéticos visuais.
2015	O desafio de ensinar arte: cultura visual e novos olhares para o trabalho docente.	Benedicta F. Almeida Vieira Silva	Abordar aspectos do ensino de artes visuais para crianças e adolescentes, articulando a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa com as teorias de Fernando Hernández sobre a cultura visual.
2015	Leitura visual e educação estética de crianças.	Maria Helena Wagner Rossi	Abordar as relações entre a leitura visual e a educação estética das crianças por meio de exemplos de leituras de obras em contexto escolar, nos quais se analisam entrevistas com crianças, explicitando a natureza de sua compreensão estética.
2016	Experiência estético social em arte: O caminho como método nos aprendizados em arte.	Laura Paola Ferreira; Fabrício Andrade	Sistematizar discussões sobre o ensino-aprendizagem em Arte no Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental. Investigar a formação do aluno, a criação e a experimentação do conteúdo artístico em uma escola municipal em Belo Horizonte.
2016	A importância do ensino das artes na educação: Um estudo de caso no 6º ano do Ensino Fundamental das escolas Maria de Lourdes Rodrigues Arruda, Joaquim Gonzaga Pinheiro e Fundação Bradesco na cidade de Manaus.	Orlane Pereira Freires; Eduardo da Costa Tananta; Paulo César Marques Holanda	Abordar de forma breve a importância da arte na educação para a formação intelectual, a criatividade e a autonomia do indivíduo. Enfatiza-se a importância do envolvimento do professor na prática docente e no desfrute artístico do aluno.

2016	A experiência no ensino de Arte.	Gabriela Clemente Oliveira	Relatar a experiência pessoal e profissional com o ensino de Arte para crianças do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola na cidade de Betim, Minas Gerais.
2016	Contribuições do PIBID/UNAMA Artes Visuais para alunos do 5º ano de uma escola municipal de Belém.	Tayanne Costa Cid	Identificar a importância das atividades realizadas no projeto de extensão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade da Amazônia, com alunos do 5º ano de uma escola municipal em Belém; e analisar o significado das ações de aprendizagem para os alunos.
2017	Relato dos caminhos percorridos para o aprendizado nas aulas de arte: a partir do estudo dos artistas John Ahearn e Rigoberto Torres.	Laura Ferreira; Fabrício Andrade Paola	Discutir a experiência artística como fator de importância para a aprendizagem nas aulas de Arte, por meio do estudo de artistas que trabalham com a cultura local comunitária, como John Ahearn e Rigoberto Torres.
2018	Retrato e autorretrato: possíveis (re)criações para a igualdade étnico-racial.	Cláudia Regina dos Anjos	Desenvolver experiências e processos de construção de conhecimento em Artes Visuais com as crianças através do retrato e autorretrato a partir de referências artísticas africanas e afrodescendentes.
2018	A escola como espaço sensível	Glicério Farias Maia; Rafael Matheus Moreira Monteiro	Relatar experiências de uma prática em Artes Visuais que teve como proposta trabalhar a escola como espaço de reflexão e acolhimento das subjetividades e experiências dos alunos, além de discutir e refletir sobre a produção artística contemporânea regional.
2018	Arte contemporânea na Educação Básica: uma proposta de mediação cultural.	Ana Carolina de V. Ministério; Gerson Aquiles M. de Melo; Letícia R. Arrighi Cerqueira	Promover práticas de mediação que auxiliem os professores a desenvolverem a visão crítica dos estudantes sobre o mundo em que estão inseridos por meio de discussões sobre as obras de artistas contemporâneos.
2018	Dos tutoriais do Youtube aos museus: diálogos poéticos que impulsionam a aprendizagem das artes visuais.	Maria Carolina Cossi Soares Barretti; Rosa Iavelberg	Refletir sobre a relevância da interação dos alunos com a produção social e histórica da arte para o desenvolvimento de poéticas autorais na prática do desenho.
2019	Arte, infância e escola pública: na perspectiva de uma professora do ensino básico	Nathália Pallos Imbrizi	Apontar a presença do artista contemporâneo como um descaminho de um projeto de educação que se pretende global e radical e apresentar uma alternativa para a arte se fazer presente no espaço escolar e provocar o estudante a construir seus próprios modos de conhecer arte fugindo da lógica de

			instrumentalização dessa área do conhecimento.
2019	Imagens e pesquisa qualitativa na construção de conhecimentos críticos na Amazônia	Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias; Ronne Franklin Carvalho Dias	Discutir alguns aspectos da pesquisa qualitativa para a produção de conhecimentos nas áreas de educação e arte e traçar interpretações e análises críticas com base nos sentidos e significados em circulação de um contexto amazônico por meio de problematizações educativas a partir de imagens de arte e de ações escolares.
2019	Kandinsky e a abstração geométrica: uma possibilidade de discussão teórica sobre a arte abstrata no ensino fundamental.	Liliana Junkes Serenato	Refletir sobre a necessidade de se trabalhar conteúdos históricos e teóricos sobre a arte abstrata em sala de aula, em oposição a algumas vertentes do ensino da arte calcadas principalmente na intuição e na experimentação, com vistas a alterar o senso comum para que os alunos tivessem uma visão ampliada da complexidade de uma obra de arte dita abstrata.
2019	Mediação como um novo olhar para o ensino de artes.	Rafaela Caroline Giroto; Roberta Puccetti	Criar reflexões sobre a importância da arte, do ensino de arte, da mediação e da leitura de imagens. O trabalho parte da experiência vivenciada no projeto Afectação, que culminou na atividade de mediação na leitura de obras de arte.
2019	Todo mundo em pânico – Artes Visuais no Ensino Fundamental	Geane Angélica Barreto Gomes Erinaldo Alves do Nascimento	Discutir sobre alguns aspectos que se referem à flexibilização curricular, motivada pelas relações entre, arte e Educação da Cultura Visual
2021	Prática docente em história da arte no ensino fundamental – estudo de caso: paisagens naturais	Juliana da Silva Moreira	Descrever um estudo de caso desenvolvido com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma Unidade Municipal de Educação na cidade de Cubatão, litoral paulista com o intuito de apresentar uma sugestão prática (sequência didática) que teve como objetivo proporcionar aos alunos a leitura das obras de gênero paisagem, refletir sobre a própria produção, observar e criar um novo olhar sob o lugar que habitam, reconhecer na paisagem local conceitos vistos em sala de aula, estudar comparativamente produções artísticas sobre a mesma temática e escrever sobre arte.
2021	Imagens que irrigam memórias: leituras visuais e discursivas de pinturas para a	Carlos Dornelles Lopes Monte	Pensar e repensar propostas para uma efetivação do ensino e aprendizagem em artes visuais e desenvolver possibilidades de leituras visuais e discursivas de pinturas

	imersão na história local		sobre a cidade de Varjota, no estado do Ceará, possibilitando aos alunos uma preservação da memória e identidade local.
2021	Modos de ver: do proposto ao vivido	Lividus Caleb Costa Jacó; Fábio José Rodrigues da Costa	Realizar exposições itinerantes das(os) estudantes em formação inicial, das(os) egressas(os) e das(os) professoras(es) do curso de Licenciatura em Artes Visuais, como também, de artistas locais e potencializar os processos de ensino, aprendizagem e criação em artes visuais, se constituiu em outro objetivo do projeto, e como primeira experiência se optou por vinculá-lo as escolas contempladas com os Programas PIBID e Residência Pedagógica em Artes Visuais.
2021	Para além de confetes e serpentinas: uma proposta educacional onde artes visuais e carnaval se juntam numa folia.	Dione Souza Lins	Criar ferramentas que envolvam a comunidade escolar numa proposta diferente de trabalho, tendo como suporte pedagógico metodologias que o ensino de arte contemporâneo abraça.
2021	A produção de mulheres artistas no ensino de arte na Educação Básica: tateando presença e ausências	Kassiane Ribeiro Sena Massuda	Contribuir para a construção de uma escola mais plural, onde todos/as/es sejam representados, sendo o recorte dessa pesquisa a representação feminina, a partir de uma reflexão teórica e estudo empírico que valorizam narrativas culturais diversas na perspectiva decolonial através da produção de mulheres artistas latino americanas.
2021	Harmonia Rosales discutindo raça, gênero, poder e colonialidade através da pintura: uma proposta de arte/educação decolonial	Ana Carolina Delagado Sandim Taveira.	Analizar algumas obras da artista afro-cubana Harmonia Rosalis e como a mesma discute raça, gênero, poder e colonialidade.

Quadro 2: Recepção das artes visuais em contexto escolar (Autores, 2023).

### Agência de pesquisa financiadora da pesquisa/Funding

Financiamento: FAPEMIG (Processo APQ-00829-23)

## Experimentações no Estágio Curricular em Artes Visuais: por uma docência em devir

*Experimentations in the Curricular Internship in Visual Arts: towards a teaching becoming*

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809252912025e0008>

Marcela Bautista Nuñez<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0001-7192-1921

Rafael Agatti Durante<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0003-0951-8423

Marilda Oliveira de Oliveira<sup>3</sup>

Orcid: 0000-0002-5092-8806

Recebido: 19/07/2025

Aprovado: 22/10/2025

Publicado: 23/12/2025

---

<sup>1</sup> Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Artes Visuais pela UFSM. E-mail: marcela.nunez@acad.ufsm.br

<sup>2</sup> Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Educação e Artes) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado e bacharel em Artes Visuais pela UFSM. E-mail: rafael.durante@acad.ufsm.br

<sup>3</sup> Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. E-mail: marilda.oliveira@ufsm.br

## Resumo

Este texto discute uma docência que acontece permeada por processos de criação e busca relações com a arte ao pensar: que movimentos podem ser acionados ao experimentar diferentes modos de docência? Ao apresentar algumas experiências docentes vivenciadas em uma universidade pública do sul do Brasil (UFSM/RS), visa discorrer sobre a Docência Orientada atravessada pela criação de Diários da Prática Pedagógica na disciplina de Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Os resultados anunciados dizem respeito às aproximações com uma formação docente em devir, que acolhe diferentes processos coletivos e problematiza questões acerca da docência e do fazer artístico.

**Palavras-chave:** Docência. Devir. Experimentação. Diário da Prática Pedagógica.

## Abstract

*This text discusses a teaching practice that is permeated by processes of creation and seeks relationships with art by asking: what movements can be triggered by experimenting with different modes of teaching? By presenting some teaching experiences lived at a public university in the south of Brazil (UFSM/RS), it aims to discuss Guided Teaching through the creation of Pedagogical Practice Diaries in the Internship course of the Visual Arts Degree program. The results presented relate to approaches to a teaching formation in becoming, one that embraces different collective processes and problematizes issues regarding teaching and artistic practice.*

**Keywords:** Teaching. Becoming. Experimentation. Pedagogical Practice Diary.

## Formação docente, um caminho em contínua produção

Silvio Gallo (2012) menciona que diversas concepções de educação surgiram ao longo da história, sendo a concepção platônica de aprender, fundamentada na ideia de reconhecimento, a mais forte e presente. Nesse sentido, estabelecendo linhas de escrita contrárias a essa matriz de pensamento educacional, interessa-nos discutir uma docência que se afasta dos modelos tradicionais de ensinar/aprender, hierarquizados em uma relação vertical entre quem ensina (professor/a) e quem aprende (estudante), para considerá-la como um processo permeado por múltiplas forças e intensidades, um percurso movediço, contaminado pelas mais variadas experiências.

Esta escrita-pensamento surge da experiência vivenciada na disciplina curricular Docência Orientada I, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil. Esta disciplina é regulamentada pelo Ato Normativo do 01/2016, que em seu Art. 1º a estabelece como “um componente curricular obrigatório para os bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES e sugerido aos demais acadêmicos”.

Nessa disciplina, os/as docentes orientados/as ficam responsáveis por ministrar 30% da carga horária da disciplina em que estão inseridos/as, com o acompanhamento do/a professor/a responsável pela mesma. Neste caso, coube-nos desenvolver encontros junto às disciplinas de Estágio Curricular 3 e 4 do curso de Licenciatura em Artes Visuais, espaço onde foi possível criar planos de pensamento a partir das experiências de formação docente.

A noção de formação docente está intimamente atrelada a uma ideia que "dá forma" aos processos educativos dos/as estudantes, "tornando-os/as" professores e professoras. Pautada por um senso comum, essa ideia nos leva a pensar em algo a ser encaixado, lapidado segundo formas pré-estabelecidas. É corriqueiro ouvirmos discursos sobre uma suposta vocação e/ou identidade docente, imbricada em um tipo de comportamento considerado adequado para essa profissão, bem como certos modos de operar a docência. Em ambos os discursos, nos deparamos com um modelo, um modo de "ser" professor/a que acaba por nos desvincular e afastar das múltiplas experiências e vivências possíveis que uma formação docente em devir pode nos proporcionar.

O que podemos pensar sobre a docência, e no caso específico desta escrita sobre a docência em arte, é que nada está dado e “há inúmeras maneiras de ser docente, e este é um processo demorado, que acontece lentamente” (Loponte, 2005, p. 96). Poderíamos tomá-la como o trabalho de um artista, uma docência

artista que existe em relação com o mundo, em composição contínua com e no mundo, “[...] em ir e vir, em dar uma pincelada para depois apagá-la e começar tudo de novo, em uma insatisfação constante” (Loponte, 2005, p. 96).

Ao alinharmos a esse pensamento e ao escopo teórico que acolhemos, a formação docente que nos interessa é aquela em que há “um pouco de possível, senão eu sufoco...” (Deleuze, 2013, p. 135), um caminho que está sempre em metamorfose, ganhando distintas formas e intensidades à medida que acontece [...] uma formação capaz de provocar certa atitude estética [...], com suas congruências e pequenezas, na qual se podem incluir as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas com os estudantes” (Loponte, 2017, p. 435) e aquilo que atravessa também a vida, em toda a sua singularidade.

Docência como criação, articulação entre o trabalho docente e um pensamento que crie desvios à inércia dos clichês das práticas docentes. Um movimento contínuo que nunca se estagna e que possibilita vivenciar os fluxos descontínuos da vida, ou seja, uma docência em devir.

Devir jamais é imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação [...] (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10).

Ao nos aproximarmos de uma docência atravessada pelo devir, é possível romper com disposições pré-existentes sobre a docência, especialmente no que diz respeito aos/as estudantes que estão em formação e podem se afirmar em suas singularidades, bem como problematizar as diversas verdades estabelecidas e os discursos estáticos sobre a educação, as artes e o fazer docente. Consideramos a docência em artes como uma possibilidade de acessar o mundo, a vida, a própria existência “[...] que se faz visível através de formas particulares e gestos preciosos” (Cubas; Rechia, 2021, p. 12). Uma docência permeada pela criação, que problematiza seus próprios processos.

Frente a essas concepções e pensamentos acerca da noção de formação docente, em especial nos Estágios Curriculares, assim como na Docência Orientada, as linhas que aqui desenvolvemos nos levam a indagar: que movimentos podem ser acionados ao experimentar diferentes modos de docência? Assim, fomos traçando caminhos provisórios para pensar as experiências de problematizar a docência ao passo que ela também é experimentada.

Para pensar nessa docência que não se quer estática e pronta, que se faz por movimentos de “estar à espreita, nos permitindo suspender juízos prévios a fim de nos aproximarmos das experiências pelas necessidades vividas no corpo” (Vaz, 2021, p. 4), o exercício de criação de um Diário da Prática Pedagógica de maneira processual, produzido e composto com os trajetos de cada estudante em formação, foi ganhando espaço nos encontros com imagens, escritas, relatos e as múltiplas materialidades que atravessavam as aulas.

Ao tempo em que nos encontrávamos às terças-feiras pela manhã para realizarmos leituras conjuntas, “[...] conversar sobre o ler, o escrever, o pensar, o perceber, o imaginar” (Skliar, 2014, p. 206), fomos produzindo colaborativamente um mapa movediço de ideias, percepções, questionamentos, narrativas, afetos e desacomodações, criando composições com tudo o que foi sendo capturado durante a experiência de pensar uma docência em devir.

Pensar não é um movimento automático de reconhecimento e/ou acordo com algo preestabelecido, mas está intimamente relacionado com a criação, com o ato de criar. Ao pensar, abrem-se possibilidades de invenção, de acesso a mundos ainda desconhecidos, de modo que “o melhor dos mundos não é aquele que reproduz o eterno, mas aquele em que se produz o novo, aquele que tem uma capacidade de novidade” (Deleuze, 2007, p. 136-137), de criar com aquilo que muitas vezes as palavras não podem expressar.

### Experimentações em sala de aula: dimensões estético-artísticas do fazer docente

As disciplinas de Estágio Curricular 3 e 4 aconteciam juntas, semanalmente, nas manhãs de terça-feira, no Laboratório de Artes Visuais, no Centro de Educação da UFSM. Elas fazem parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais e são ofertadas no sétimo e oitavo semestre, respectivamente. Entre os objetivos dessas disciplinas estavam: produzir-se e compreender-se professor/a pesquisador/a; desenvolver planos de aula de acordo com o espaço educativo; realizar exercícios de escrita de artigos sobre as experiências ao longo do semestre.

Nos encontros de cada semana eram disponibilizados artigos para que cada estudante apresentasse e problematizasse junto à dinâmicas que envolvessem os/as colegas, pensando nas experiências em sala de aula. Esses momentos eram muito produtivos, pois inúmeras dúvidas e relatos eram externalizados e, desse modo, juntos/as conversávamos acerca do tema e daquilo que atravessava também os ambientes fora da

universidade. Nessas conversas, haviam muitas trocas, algumas aproximações, mas também divergências de ideias, afinal

Toda conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se, de dizer e de dizer-se, de escutar e de escutar-se: existem dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um só lado e respostas que nunca chegam (Skliar, 2014, p. 205).

Igualmente, eram nesses momentos em que, além das trocas que ocorriam, o compartilhamento de angústias, dúvidas e alegrias do processo de formação docente tornava o percurso coletivo. Deleuze e Parnet (1998) escrevem que quando se trabalha existe uma solidão que nos rodeia, contudo é uma solidão extremamente povoada de encontros. Assim, aquilo que era trazido por alguém não ficava somente restrito àquela pessoa, mas era algo vivenciado por dois, três, quiçá por vários. Muitas vezes, algo que nos afetava, mas não sabíamos nomear, ganhava corpo ao ser discutido no/pelo grupo. Aí alguma coisa se passava, um encontro que culminava no “[...] momento, de, pelo percurso vivido, chegar à produção de algum saber” (Vaz, 2021, p. 9).

Nas dinâmicas e nas apresentações dos artigos, os quais na maioria das vezes tratavam do campo da Educação e das Artes, cada estudante ou dupla de estudantes que ficava responsável pela apresentação, realizava atividades conjuntas com diferentes materialidades: imagens, trechos de filmes, fragmentos de outros textos, entrevistas, poesias, entre diversos dispositivos que agenciavam os encontros, de maneira que estes funcionavam como uma estratégia para forçar o pensamento, possibilitando assim outros modos de composição junto a uma leitura, uma experiência, uma imagem.

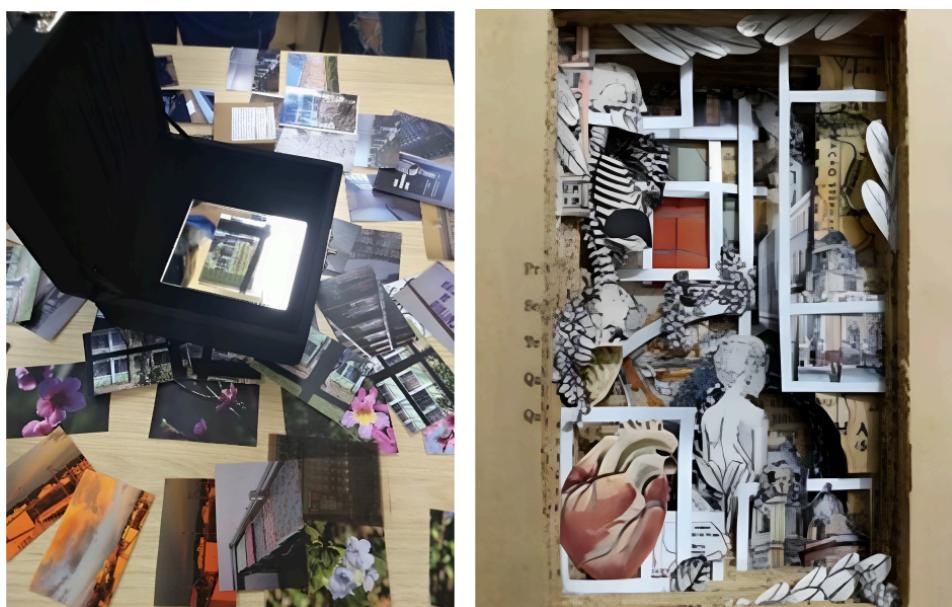
Optávamos por um modo de leitura que priorizasse a experiência de cada um/uma, não buscando que os/as estudantes desvendassem os textos lidos e sim que experienciassem as leituras e fossem, por vezes, afetados/as por estas, aprendendo com o que lhes chegassem em cada contato com as dinâmicas, distante da ordem da cognição e do reconhecimento, mas sim pelo encontro com signos (Gallo, 2012). No livro *Conversações*, Gilles Deleuze explana sobre os modos em que podemos encontrar-nos com um livro, um texto ou uma imagem.

É que há duas maneiras de ler um livro. Podemos considerá-lo como uma caixa que remete a um dentro, e então vamos buscar seu significado, e aí, se formos ainda mais perversos ou corrompidos, partimos em busca do significante. E trataremos o livro seguinte como uma

caixa contida na precedente, ou contendo-a por sua vez. E comentaremos, interpretaremos, pediremos explicações, escreveremos o livro do livro, ao infinito. Ou a outra maneira: consideramos um livro como uma pequena máquina a-significante; o único problema é: 'isso funciona, e como é que funciona?'. Como isso funciona para você? Se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro. Essa outra leitura é uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa (Deleuze, 2013, p. 16-17).

Leituras em intensidade, aproveitando o que nos chega, estando à espreita das intensidades daquilo que pode nos atravessar no momento de leitura. Esse modo de encontro com artigos, livros e imagens possibilita perceber essas materialidades como pequenas engrenagens, contaminadas por diferentes vozes, compostas pelos mais variados fluxos e forças.

Deleuze, em conversa com Parnet (1998, p. 04), menciona que "o escritor está à espreita, o filósofo está à espreita. É evidente que estamos à espreita. O animal é... observe as orelhas de um animal, ele não faz nada sem estar à espreita, nunca está tranquilo". Esse fragmento nos provoca a pensar nesse estado de inquietude que se apodera do/a pesquisador/a, assim como dos/as estudantes em formação docente ao estar imerso/a em mundos, ao mesmo tempo que se encontram realizando sobrevoos por escritas e produções de colegas, falas, leituras, imagens do cotidiano e de arte contemporânea que podem vir a tornar-se potências quando são visitadas.



**Figura 1:** Diários de Prática Pedagógica produzidos por estudantes das disciplinas de Estágio 3 e 4. (Acervo pessoal das autoras/do autor).

No espaço dessas disciplinas, como parte do processo avaliativo, também foi solicitada a criação de um Diário da Prática Pedagógica, o qual foi produzido de modo processual no decorrer do semestre. Este se caracteriza por ser um instrumento metodológico em que o/a professor/a em formação encontra espaço para contar sobre aquilo que atravessa suas aulas nas escolas, sobre os acontecimentos que perpassam outras disciplinas, trajetos acadêmicos e também os momentos fora da universidade que afetaram os/as estudantes. Sua produção pode ser bidimensional, para pendurar na parede ou teto, tridimensional, em formato digital, enfim, de diversas linguagens e formas.

Os diários são formados por componentes fragmentados, com acabamentos provisórios. Todo diário conta uma história, histórias não lineares, ao contrário, histórias sinuosas, de idas e vindas, enviesadas. Um diário se alimenta de várias fontes: de imagens coladas, de conceitos entrecruzados, de camadas de cola, de desenhos, de rasuras, de escritas nas margens (Oliveira, 2011b, p. 999).

Um modo de expressar, produzir e dar forma às inquietações, experiências e acontecimentos no decorrer do semestre.

Como as duas disciplinas eram realizadas ao mesmo tempo, a proposta lançada era nova para os/as estudantes do Estágio 3, mas para aqueles/as que já haviam cursado a ideia era de que continuasse com o mesmo DPP no Estágio 4, pensando os novos atravessamentos e em modos de compor com aquilo começado na disciplina anterior.

Ao produzir o seu diário, percebemos que o/a professor/a em formação, realizava algumas escolhas, imprimia “[...] a sua forma de escrita, imagens que seleciona para dialogar com o vivido, as falas dos seus alunos, aquilo que gostaria de ter feito ou dito” (Oliveira, 2011a, p. 184), transformando-o também em um espaço onde era possível problematizar a maneira de atuar no espaço docente através de registros textuais e visuais. Um modo de expressar visualmente inquietações, alegrias, preocupações, afetos do dia a dia em sala de aula que ganhavam diferentes formas por meio da escolha singular dos materiais utilizados e dos temas de interesse.

Muitos deles possuíam relação com a temática do projeto de ensino desenvolvido com os/as estudantes nas escolas. Naquele momento trabalhávamos com essa ideia de projetos, que consistia em eleger e explorar uma temática específica, por exemplo o conceito de desenho e outras formas de pensar o desenho associado ao processo de criação, de modo que o Diário também passou a ser construído principalmente na linguagem do desenho, contendo esboços rápidos, trabalhos dos/as estudantes.

Nas produções dos DPPs era possível encontrar trechos de textos discutidos em aula, frases ditas pelos/as estudantes durante os encontros na escola, fragmentos de pensamentos, imagens que foram capturadas no decorrer do semestre, seja dos percursos acadêmicos, seja das propostas com as turmas. Todavia, há de se mencionar que também muitas vezes algumas escolhas feitas para esse momento de pensar a prática docente intrincavam as criações e os modos como o Diário era construído: alguns projetos não interessavam os/as estudantes, era difícil fazer com que se envolvessem com as atividades e isso acabava respingando nas dificuldades em construir o Diário, as ideias simplesmente não aconteciam e a criação ficava fragilizada. Isso não quer dizer que os diários eram caracterizados como errados ou incompletos, mas diz respeito às possibilidades de acolher também aquilo que não saia como planejado, aquilo que, naquela ocasião, podia ser considerado um “erro”, mas que auxiliava nesse processo de se perceber e constituir professor/a.

Essa produção do DPP acontecia de modo individual, mas também, no decorrer do semestre, acabava sendo contaminada pelo coletivo. Uma fala de algum colega, as experimentações em sala de aula, aquilo que surgia das discussões com os/as estudantes nos espaços educativos, tudo o que atravessava a formação e a vida de quem estava imerso/a nesse processo de criação. Junto às disciplinas na universidade, havia momentos em que era possível apresentar o Diário para o grupo, compartilhar o que estava sendo feito, sem considerá-lo enquanto uma produção fixa, pronta e fechada, pois a ideia era que novas investidas pudessem ser feitas a cada encontro com essa criação. Afinal, nessas trocas é que aconteciam esses ‘roubos’ (Deleuze; Parnet, 1998) que alimentavam essa dimensão de um trabalho fortalecido por vários/as.

O Diário era composto igualmente por aquilo que ressoava das dinâmicas organizadas pelos/as estudantes de ambas as disciplinas. Eram propostos exercícios de experimentação que envolviam a criação de materialidades, podendo ser imagens, objetos de arte, poemas, criações que ganhavam corpo a cada leitura, a cada encontro. Criações que materializavam e davam forma às experimentações do pensamento e, consequentemente, do próprio fazer docente, investigativo e artístico dos estudantes.



Figura 2: Diários de Prática Pedagógica produzidos por estudantes das disciplinas de Estágio 3 e 4.  
(Acervo pessoal das autoras/do autor).

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), na obra intitulada ‘O que é a filosofia?’, desenvolvem a ideia de que uma criação artística, independente dos materiais utilizados em sua produção, faz parte de uma captura de forças, as quais atravessam aquele/aquela que a produziu. Os autores atentam sobre estarmos à espreita do que nos acontece e captura junto às intensidades que perpassam nosso corpo.

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto (Deleuze; Guattari, 2010, p. 227-228).

É desse movimento oriundo do experimentar que as conversas em aula eram atravessadas pelas problematizações de experiências e pela desconstrução de verdades cristalizadas, das próprias amarras e armadilhas de ser “um/a bom/boa professor/a”. Afinal, estamos acostumados a ouvir discursos que “[...] pelo encantamento, nos fazem idealizar a docência e romantizar os processos de aprender” (Vaz, 2021, p. 02). Assim, durante as experimentações provocadas pelas dinâmicas e artigos, bem como pela produção de materialidades, eram vivenciados movimentos de criação de caminhos, afirmação das singularidades e

modos de se expressar, sempre em consonância e composição com as relações com a docência e o fazer docente, questionando o processo, assim como o próprio estar docente.

Algumas questões lançadas em aula eram fundamentais para instigar o pensamento: Que sentidos sobre a educação e as artes podemos atribuir às nossas produções quando estas estão conjugadas com as mais variadas forças e elementos improváveis de serem pensados? Que movimentos vivenciamos ao nos produzirmos docentes, concomitantemente ao tempo em que problematizamos a docência? Como nossas produções artísticas se compõem e contribuem para pensar esse processo



Figura 3: Diários de Prática Pedagógica produzidos por estudantes das disciplinas de Estágio 3 e 4.  
(Acervo pessoal das autoras/do autor).

Problematizar o próprio fazer docente, criar modos de docência não atrelados a identidades estratificadas, afastar-se de uma postura autoritária, da "memória de elefante" que possui todas as respostas na ponta da língua, permitir-se falhar a voz e tremer as mãos diante dos/as estudantes. Pensar tais movimentos numa dimensão artística de criação de si, experimentando modos ético-estéticos de se produzir como docente,

garatujando e esboçando trajetos, pode ser uma das maneiras de vivenciar os diferentes modos de docência mencionados no início deste texto.

Uma docência que pode ser pensada como experimentação, como gagueira (Deleuze, 1997), como experiência estética, à espreita das intensidades que nos atravessam, que nos tiram do lugar comum, que nos fazem pensar e nos forçam a criar outras línguas, outros mundos, outros caminhos na docência.

Pensar para si uma docência que permita estar estrangeiro/a de si mesmo/a e de toda identidade fixadora, estando disponível para os encontros com as mais variadas imagens de docência que podemos encontrar em nossas trajetórias — algumas que irão nos potencializar em nossa existência, outras nem tanto. Experimentar docências para criar docências.

Isso também se aplica ao ato de escrever sobre experiências na docência, pois, ao mesmo tempo em que pensamos e problematizamos, nos aventuramos na própria escrita: uma escrita coletiva de várias vozes, permeada por experimentações, uma escrita em conversação. Somos contagiados/as por diferentes ideias, autores/as que nos acompanham, artistas, tornando esse processo de escrita uma experiência. Ou seja, um conjunto de acontecimentos que verdadeiramente nos transformam e deixam marcas em nossa subjetividade.

Foi o próprio processo que vivenciamos nas disciplinas de Estágio Curricular 3 e 4 que nos afetou e instigou a escrever de um modo que movimentasse o pensamento, de escrever no intento de produzir uma escrita que não direcione o leitor ou leitora a um determinado caminho, mas que produza com eles/elas algumas faíscas de possíveis em meio a todo o já dito.

## Docências em devir

Pensar a docência como um exercício que se constrói a cada dia em que entramos em uma sala de aula remete a questionar: o que desejamos com aquele encontro? O que iremos propor? Com quais materiais? Abrir uma conversa para ouvir o que aquele grupo tem a nos dizer. Assumir a docência como uma tarefa artesanal, que precisa ser tecida gestualmente ao dispor os fios (textos), as cores (imagens) e os motivos (conceitos) que protagonizarão aquele encontro com os estudantes, não é — e não pode ser — algo rotineiro, feito de modo automático, sem reflexão ou planejamento. Ao contrário, requer estudo, combinações e ajustes.

Temos pensado essa docência da qual falamos como algo que, ao abrir possibilidades para problematizar e problematizar-se em relação à formação docente, passa a investir em espaços de experimentação do pensamento. Busca-se, assim, olhar de outra maneira – ou de outro lugar – para aquilo que já parecia totalmente firmado e conformado no ofício de ministrar uma aula.

Como varrer a figuração docente e fazer surgir dela outras formas de naturezas diferentes, que intervenham no que é costumeiro e a façam transbordar em outras direções? Esta figuração docente é entendida aqui como o que estamos acostumados a ver, ouvir, fazer, pensar com relação à docência, ou seja, estratos junto aos quais vamos endurecendo-nos, fixando-nos, acomodando-nos, discursos e práticas que vamos repetindo sem problematizar, sempre da mesma maneira (Garlet, 2015, p. 184).

Com essas tentativas diárias, fomos realizando as experimentações na disciplina de Estágio Curricular 3 e 4 e pensando essa docência em devir. Experimentar, nunca interpretar (Deleuze; Parnet, 1998) talvez tenha sido a máxima mais exercitada durante os encontros: experimentar uma docência, experimentar materiais diversos, técnicas diferentes, outros modos de pensar a sala de aula, os espaços educativos em que os/as estudantes estavam inseridos/as e aquilo que também acontecia na sala de aula da universidade, enquanto docente orientado/a.

Vivenciar uma docência atravessada pelos momentos de criação – seja da própria docência, do planejamento para cada encontro ou da produção do DPP – foi algo que nos levou a uma (re)invenção daquilo que considerávamos como "dar uma aula". Sair do óbvio, da zona de conforto, dos modelos que carregamos desde os tempos de escola requer um esforço de entender que, muitas vezes, será preciso mudar, adaptar-se, coletivizar-se. Afinal, a docência também não se faz sozinha: ela acontece nos encontros, nas trocas, nos aprendizados compartilhados.



Figura 4: Diários de Prática Pedagógica produzidos por estudantes das disciplinas de Estágio 3 e 4. (Acervo pessoal das autoras/do autor).

Deleuze não escreveu especificamente sobre educação, mas, na série de entrevistas com Claire Parnet, intitulada *O Abecedário de Gilles Deleuze* (1988-1989), na seção "P, de Professor", ele menciona que uma aula consiste em momentos de ensaio para que estejamos inspirados. É necessário planejamento, preparação, mesmo que, ao chegar frente à turma, nada saia exatamente como esboçado. Para ele, "uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente" (Deleuze; Parnet, 1988-1989, fragmento da entrevista *O Abecedário de Gilles Deleuze*, seção "P de Professor").

Em uma sala de aula, nos deparamos com muitas pessoas de diferentes idades e origens, com jeitos distintos, e, obviamente, nem todas aprendem da mesma maneira. Nas aulas que ministrávamos como professores responsáveis pela disciplina e estudantes de mestrado em docência orientada, não era diferente: conversávamos semanalmente com pessoas diversas, em disciplinas distintas, que desenvolviam propostas variadas com os/as estudantes. Não era possível que todas captassem tudo como se o pensamento fosse um depósito para aquilo que acontecia nos encontros.

Por isso, exercer uma docência formatada, já esquematizada com início, meio e fim, sem brechas para os imprevistos, não era uma opção para nós. Pensar docências em devir e, mais do que isso, assumir a docência enquanto devir, era uma postura que permeava nossos encontros e se aproximava das propostas com os/as estudantes, exercitando e incentivando outras maneiras de apresentar o texto, iniciar a conversa e lançar as propostas. Seguir um modelo de aula rígido não estava em nosso planejamento. Queríamos instigar o pensamento daqueles/as com quem compartilhávamos textos, ideias, conversas e criações.

## Linhas conclusivas

Esta escrita buscou apresentar algumas das experimentações vivenciadas durante a disciplina de Docência Orientada, realizada com uma turma de Estágio Curricular. Experiências nas quais refletimos sobre a docência, a arte e as verdades estratificadas que envolvem essas práticas, gerando problematizações acerca do fazer docente como potencialidade criadora. Vale ressaltar que tal explanação não tem como objetivo produzir uma verdade ou estabelecer um modelo de prática docente. Trata-se do compartilhamento de algumas das experiências vivenciadas em um processo formativo.

Sobre as materialidades produzidas em aula, algumas ganharam outras formas e passaram a ocupar espaços em trabalhos investigativos posteriores, enquanto outras se perderam pelo caminho. Alguns estudantes do estágio deram continuidade às materialidades em seus trabalhos finais de graduação; outros, não.

As imagens presentes ao longo do texto não são apresentadas como ilustrações da escrita, pois entendemos que a imagem vale por si mesma. Elas se fazem presentes com o propósito de tensionar a escrita, materializando as experiências docentes que, em palavras, não adquiririam a mesma força. Visualmente, essas imagens evidenciam o processo de criação que atravessa a docência.

A experiência de escrever este artigo é como uma linha que se estende da vivência relatada anteriormente, uma linha que ganhou outras formas, que se metamorfoseou com o tempo e atualizou memórias. Trata-se de um modo de partilha que ocorre simultaneamente ao tempo, o qual segue produzindo-se como uma docência em contínuo movimento e problematização de si mesma, à espreita de potencialidades que possam emergir.

Quando conseguimos rachar algumas das estruturas que residem em nós (em seus mais variados aspectos), estabelecemos conversas entre desconhecidos, acessamos outros lugares e criamos sulcos e fissuras, pelos

quais extraímos potências e vislumbramos novas possibilidades de pensamento. Carlos Skliar nos leva a refletir sobre a docência como uma conversa, uma troca:

De certo modo, o educar também tem a ver com uma conversa entre desconhecidos: desconhecidos novos – os que chegam ao mundo, os que entram nele; desconhecidos anônimos – os que já estão ali, mas com os quais nunca conversamos – e os desconhecidos diferentes – aqueles a quem convidamos à igualdade, ainda marcados pela suspeita de não ser capazes de conversar, de não ser capazes ainda, ou definitivamente, de estar entre nós (Skliar, 2014, p. 204).

Um processo de criação, composição, conversa onde pensamos a docência, a arte, a própria escrita e os movimentos nos quais foi “preciso antes de tudo, saber abandonar, portanto agir em termos de desconstrução. Significa empreender movimentos de desterritorialização dos portos seguros e confiáveis do já-dito e já-escrito” (Batista, 2019, p. 82). E é nesses lugares que pode residir a magia da criação.

## Referências

BATISTA, Bruno Nunes. Algumas maneiras pós-estruturalistas de responder às perguntas: Como escrever? Como ser autor?. **Revista Digital do LAV**, v. 12, n. 3, p. 072-090, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/39475>. Acesso em: 20 set. 2024.

CUBAS, Caroline Jaques; RECHIA, Karen Christine. Elogio ao professor: pensar um ofício para além da profissão. In: LARROSA, Jorge; CUBAS, Caroline Jaques; RECHIA, Karen Christine. (Orgs). **Elogio do professor**. Trad. Fernando Coelho, Karen Rechia e Caroline Cubas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G. **A dobrA**: Leibniz e o barroco. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Editora 34: Rio de Janeiro, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: E. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Pernet, foi filmada nos anos 1988-1989.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In COEB-CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BASICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. 2. Ed. 2012, **Anais Florianópolis**: Prefeitura Municipal de Florianópolis. P. 01-10. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf). Acesso: 15 set. 2024.

GARLET, Francieli Regina. Pesquisar andarilho: pensar a docência desde outros lugares. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.) **Arte, Educação e Cultura**. 2 ed. rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 183-198.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). **Outros métodos (ou modos?) de pesquisa em educação e arte**. Santa Maria: Editora UFSM, 2025.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma Abordagem Narrativa e Autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011a. p. 175-190.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais. **20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. 2011b, p. 988-1000.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Ato normativo do PPGE N. 01/2022**. Disciplina Docência Orientada – Cursos de Mestrado e Doutorado. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/547/2022/09/V.F.-Ato-Normativo-Doc.-Orientada.docx.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

VAZ, Tamiris. Como libertar-se do bom professor? aprendizagens por espreitas, interrogações e encontros. **ClimaCom – Coexistências e cocriações** [online], Campinas, ano 8, n. 20, abril. 2021. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/como-libertar-se-do-bom-professor/> Acesso: 19 ago. 2024.