



DOSSIÊ

Ensino das artes: formação, práticas e memórias

Revista Educação, Artes e Inclusão

Volume 18 - Número 2 - 2022

ISSN 1984-3178



ENSINO DAS ARTES: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E MEMÓRIAS

ART'S TEACHING: EDUCATION, PRACTICES AND MEMORIES

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317818220221>

Clarissa Santos Silva
Universidade de São Paulo
clarissa.santos@usp.br | [ORCID](#)

Gessé Almeida Araújo
Universidade Federal do Sul da Bahia
gesse.araujo@cpf.ufsb.edu.br | [ORCID](#)

Tássio Ferreira
Universidade Federal do Sul da Bahia
tassio.ferreira@gfe.ufsb.edu.br | [ORCID](#)

Dois mil e vinte e dois: ano de retomada. Nas escolas e universidades, retomamos a presencialidade e confrontamo-nos com os desafios de um tempo-espço (des)conhecido e reconfigurado. Socialmente fomos aos poucos regressando a lugares, convívios, rel(ações), eventos. Politicamente, reconstruímos perspectivas para retomar (a tempo) as rédeas de uma jovem e sonhada democracia. Vivenciar tantos processos distintos em tão curto período cronológico, por vezes, nos deixa embebidos em um fluxo de emergência; constantemente vivemos uma sensação de incêndios políticos, econômicos, sociais que sobrepujam olhares mais específicos e analíticos sobre nossas pequenas áreas de atuação. O próprio sentido da existência é relativizado, sobrepondo-nos demandas e expandido do sentido do essencial, hierarquizando aquilo que é urgente. Deste modo, faz-se necessário retomar os fios daquilo que seria o nosso campo de atuação, refazendo o caminho de volta - aqui metaforicamente inspirado no pássaro sagrado africano *Sankofa*, que nos faz refletir filosoficamente sobre a necessidade de conhecer o passado, compreender o presente, para que seja possível alçar vôos no futuro.

Retornar aos espaços e retomar as nossas ações tem sido também evocar o olhar para os nossos temas, seus conteúdos e as produções de nossa área. Este



dossiê ensaia um primeiro retorno do olhar às questões do Ensino das Artes, coletando e agrupando textos que orbitam em torno de diferentes reflexões acerca da arte e seu ensino. Quando enunciamos o título no plural (“ensino das artes”), o fazemos no intuito de reiterar esta diversidade que compõe o grande campo das artes e que se refletiu neste dossiê, ao buscarmos colocar no mesmo balaio artigos que pensam desde a formação e a aprendizagem de modo mais ampla, até experiências mais específicas no ensino do Teatro, Dança e Artes Visuais.

O nosso intuito é o de que os trabalhos aqui publicados gerem discussões em torno dos temas emergentes mas, também, dos temas que retomam olhares sobre assuntos já amplamente discutidos. Da história do Ensino das Artes no Brasil, do compartilhamento de metodologias que se pretendem inovadoras, passando por diferentes espaços de aprendizagem, o que se pretende é dar a ver uma gama ampla de perspectivas e reflexões sobre elas, no sentido de avançar com a revisão de temas, conteúdos e práticas pluriversais que alimentam a trajetória inconclusa da docência, como apresentado nas pesquisas aqui postas.

Cabe ressaltar que, nos últimos anos, houve um apagão de dados e de políticas específicas para a formação de professores e professoras no Brasil, ao que parece, por decisão política. O Plano Nacional da Educação desapareceu das metas do governo de ocasião e inúmeras políticas de retrocesso foram estabelecidas com a difusão da militarização do ensino e o encorajamento do conservadorismo como prática de sala de aula. Mesmo a manutenção e divulgação de periódicos científicos do campo das Artes, da Educação e das Humanidades, estão comprometidas uma vez que, sem novas contratações, são poucos os/as profissionais dedicados/as a isto nas Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa. Assim, diante de tamanhas demandas com as quais convivemos cotidianamente, sobretudo na última meia década, a publicação científica, fato corriqueiro e recorrente na vida de pesquisadores e pesquisadoras, se confunde com um ato de resistência, quando deveria ser o ordinário. Novas perspectivas se desenham para um futuro de médio prazo e, Oxalá, a Educação e as Artes retomem os seus lugares de direito no nosso ordenamento político e social!



A seguir, passamos à apresentação dos textos do dossiê, desejando a todos, todas e todes, uma leitura agradável e inspiradora.

O texto que abre o dossiê é um relato de experiência intitulado “*Cartas a jovens estudantes: questionamentos para pensar sobre a escola na contemporaneidade*” e tem autoria de Bianca Isabel Pederiva e Suzana Feldens Schwertner, ambas da Universidade do Vale do Taquari. O relato nos provoca a pensar acerca da relação entre jovens e a escola atualmente, a partir de um projeto aplicado, com foco em dispositivos chamados “Objetos de pensar”, e a análise textual discursiva de seus registros. Ao apontar as problemáticas dessa relação escola-estudantes na contemporaneidade e ressaltar a importância do protagonismo estudantil, o texto nos situa novamente nesse espaço-tempo de atuação do qual nos distanciamos - fisicamente -, que reconfiguramos cotidianamente e que precisamos problematizar/revisitar constantemente. Consideramos que este relato de experiência abre as portas do dossiê situando-o em seu lugar-território de ação e reflexão: a escola, a aprendizagem e seus sujeitos.

Para aprofundar as reflexões acerca das aprendizagens e conhecimentos, aproveitando para ingressar no campo mais propriamente da Arte, temos o artigo “*Conhecimento, ciclo do conhecimento e ensino da Arte no Brasil*”, de Denis Martins de Oliveira, Ely Mitie Massuda e Leticia Fleig Dal Forno, da Unicesumar. No texto, as autoras e autor enlaçam epistemologicamente a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir. O artigo aponta para a gestão de conhecimento que costura as duas proposições teóricas e permitem vislumbrar como a Abordagem Triangular sugerida por Ana Mae Barbosa para o ensino de artes visuais provoca um ciclo infindo de produção-gestão do conhecimento. É válido destacar que a Abordagem Triangular é uma das propostas didáticas mais clássicas do campo do ensino da arte no Brasil, que acabou também reverberando em outras áreas e, certamente, é um dos temas com maior produção teórica dentro das pesquisas acadêmicas do ensino de artes, especialmente das artes visuais. São muitos os artigos, dissertações, teses que versam sobre ou que experimentaram a Abordagem Triangular. No entanto, sempre nos parece válida essa revisitação,



especialmente quando se busca traçar esses paralelos com outras teorias ou a reconfiguração de uma proposta já tão consolidada. Isto posto, consideramos que o artigo de Oliveira, Massuda e Dal Forno pode trazer um novo aspecto para esta discussão trintenária, ao comparar um esquema de gestão do conhecimento com a referida abordagem de Ana Mae Barbosa.

Neste dossiê, os dois primeiros artigos são como abridores de caminho, discussões de entrada no campo. A partir do próximo texto, começamos a adentrar mais especificamente nas áreas das artes (e seu ensino). Começando pelo relato de Fernando Antônio Fontenele Leão, intitulado “*Teatro, Educação e Política: Freire e Boal contracenam no CEDECA Ceará*”. No texto, o autor narra as vivências de um grupo teatral, composto por adolescentes e jovens, assistidos pelo CEDECA (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente), em um bairro periférico de Fortaleza, Ceará. A narrativa trazida no texto aponta para um embasamento pautado principalmente em Paulo Freire e Augusto Boal, o que insurge fortemente nas reflexões e inquietações apontadas por Fernando Leão ao conjugar caminhos possíveis para uma práxis educacional que, a partir do teatro, abarque o respeito, a autonomia, a identidade e a dignidade. O referido artigo demarca aqui uma posição muito importante para um dossiê que busca falar sobre o ensino das artes: a complexidade que atrela estética, ética e educação. Como disse Paulo Freire:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mão dadas com a decência e com a seriedade (2020, p. 26).

Para seguir nos diálogos com Paulo Freire e seu entrelaçamento com o ensino das artes, temos o artigo “*Descolonizando saberes em dança: a formação técnica profissionalizante do colégio Luís Eduardo Magalhães de Itabuna, Bahia, em diálogo com Paulo Freire*”, de Thais Coelho e Sousa e Tássio Ferreira. O artigo resulta de partes da monografia de especialização da autora, com o mesmo título, defendida no Programa de pós-graduação em Pedagogias das Artes da



Universidade Federal do Sul da Bahia sob orientação do Prof. Dr. Tássio Ferreira. O texto apresenta uma análise do currículo do Curso Técnico Profissionalizante em Dança do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Itabuna, Bahia. Para embasar o olhar para o currículo e considerar os conteúdos selecionados para compô-lo, o texto traz reflexões acerca da educação numa perspectiva freireana, além de aspectos da dança, biopolítica e pensamento descolonial, apontando a urgência de proposições curriculares e práticas educativas mais pautadas no respeito à diversidade cultural do país e do território sul baiano. A autora e o autor apontam que o currículo em questão - assim como tantos outros em nosso país - não teve uma construção participativa, democrática e está carregado de bases práticas e epistemológicas eurocentradas.

Os dois artigos que compõem o final do dossiê estão focados no campo das Artes Visuais. Em diálogo com o artigo anterior, em seu aspecto metodológico de análise de dados, temos o trabalho intitulado “*Artes visuais na educação infantil: um olhar para as práticas docentes a partir da revisão bibliográfica sistemática na BDTD*”, de Ana Cláudia de Oliveira Freitas, Universidade do Estado da Bahia, e Fabiana Vidal, da Universidade Federal de Pernambuco. No artigo, as autoras empreendem uma revisão bibliográfica a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Foi delimitado o recorte temporal de 2010 a 2020, considerando uma década de produções acadêmicas sobre as práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil. O levantamento e análise realizados pelas autoras apontam para um maior cuidado com os processos de formação inicial e continuada das/os docentes, tendo em vista que as pesquisas levantadas revelam a presença de práticas tradicionais/retrógradas no ensino de Artes Visuais na etapa inicial da educação. Além da formação docente - em seus diferentes níveis - as autoras ressaltam a relevância do contato com produções e espaços artísticos, além do necessário reconhecimento e investimento nas Artes Visuais enquanto área do conhecimento para formação integral dos sujeitos. O artigo empreende tanto um levantamento e sistematização de dados, quanto uma reflexão importante para o



território do ensino de Artes Visuais, destacando-se especialmente por seu olhar para o campo da Educação Infantil - espaço quase que exclusivamente ancorado nas pesquisas no campo da Pedagogia. As autoras, que vivenciam na prática esse trânsito entre as reflexões do campo da Educação e das Artes Visuais, avançam na construção de um olhar preocupado com a formação e as práticas docentes que seguem sendo empreendidas na Educação Infantil, tendo por base abordagens obsoletas e antiquadas para o ensino de Artes Visuais na contemporaneidade.

Encerrando o passeio por esse relance no campo do ensino das Artes, temos o artigo narrativo, com aspectos biográficos, intitulado “*O labor criativo de Augusto Rodrigues na criação das Escolinhas de Arte do Brasil e do Jornal Arte & Educação*”, de Regiane Rodrigues Araújo e Patrícia Helena Carvalho Holanda, ambas da Universidade Federal do Ceará. O trabalho, com forte caráter histórico, investiga o Movimento Escolinhas de Arte a partir de um de seus expoentes, Augusto Rodrigues, bem como das contribuições culturais e acadêmicas do Jornal Arte & Educação – o jornal da Escolinha. Para as autoras, Augusto Rodrigues desponta como um personagem-chave na formação de toda uma geração de arte-educadores e educadoras no Brasil e o Jornal Arte & Educação inaugurou e contribuiu para a circulação e a consolidação de ideias relacionadas à educação através da arte, bem como de reflexões sobre diferentes abordagens de formação, expressão e criação artística. Este artigo finaliza o trajeto que buscamos empreender neste dossiê, ao registrar um momento importante da história do ensino de Artes Visuais no Brasil, apontando para movimentos e iniciativas que difundiram o campo e permitiram processos de luta da própria categoria de arte-educadores/as, que viriam a se consolidar nos anos posteriores aos processos narrados no artigo.

As diferentes direções apontadas nas caminhadas das pesquisadoras e pesquisadores alinhavadas neste dossiê, potencializam os nossos corpos com conhecimentos experienciados no universo das Pedagogias das Artes. Estes são artigos pouco marcados pelas emergências sanitárias do nosso tempo, isto é: ao menos no campo discursivo, pouco dialogam com o caos sanitários dos últimos tempos (de memória dura, mas fundamental para seguirmos). Os textos carregam



reflexões sobre aspectos de formação docente, currículo, práticas e história do ensino das artes, especialmente em nosso país. Esperamos que este exercício de organização e olhar para as Artes e seu ensino seja prenúncio de um tempo em que sejamos menos atravessados pelas urgências geradas pelas incompetências políticas, sanitárias e econômicas, e que possamos retomar processos de urgências de beleza, justiça e direitos sociais (arte e educação incluídos), que configuram, também, nossas reflexões sobre o desenvolvimento de todas as áreas dos saberes e, especialmente, aquela que nos mobiliza enquanto coletivo de docentes: a educação, especialmente, a educação através das Artes.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*



CARTAS A JOVENS ESTUDANTES: QUESTIONAMENTOS PARA PENSAR SOBRE A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

LETTERS TO YOUNG STUDENTS: QUESTIONS TO REFLECT UPON THE SCHOOL IN CONTEMPORANEITY

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317818220227>

Bianca Isabel Pederiva

Universidade do Vale do Taquari

bianca.pederiva@universo.univates.br | [ORCID](#)

Suzana Feldens Schwertner

Universidade do Vale do Taquari

suzifs@univates.br | [ORCID](#)

RESUMO

O presente relato de experiência busca refletir acerca de provocações advindas do projeto “Objetos de Pensar”, por meio de oficinas ministradas a professores e estudantes de graduação e pós-graduação. A escrita apresenta-se como relato de prática, propondo uma articulação entre elementos despertados pelos participantes e discussões acerca das relações entre jovens e a escola na contemporaneidade. O referencial teórico parte de contribuições que envolvem o lugar dos jovens na escola (DAYRELL, 2003; 2007) e o tempo-espaço dedicado ao estudo (LARROSA, 2018). Os resultados, elaborados por meio de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), compõem temáticas que versam sobre os impactos do Objeto nos participantes da oficina e os modos de perceber os tempos das juventudes no espaço escolar, que pode tanto limitar e cercear os estudantes quanto possibilitar diferentes criações. Ao final, considera-se a relevância de discussões que envolvam o protagonismo dos estudantes, destacando-os como habitantes do espaço escolar e que, portanto, têm muito a pensar e a dizer sobre o mesmo.

Palavras-chave: Escola; Juventudes; Criação.

ABSTRACT

This experience’s report aims to reflect upon provocations originated in the project “Objects to think about”, through workshops offered to teachers, graduate, and undergraduate students. Writing is presented as a practice report, and it proposes an intertwining between the elements awakened in the participants and the discussions about the relationship between the youngsters and schools in the contemporaneity. The theoretical framework is based on the contributions that encompass the space of the youth in schools (DAYRELL, 2003; 2007) and time-space focusing on studies (LARROSA, 2018). The outcomes, throughout Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011) constitute themes about the impacts of the Object on the workshop participants and the ways of perceiving the youth times in the school venue, which may limit and restrict students regarding the possibility of distinct creations. Finally, the relevance of discussions whose protagonists are the students



is highlighted, with the latter as inhabitants of the school space and, due to it, having a great deal to think and to say about this venue.

Keywords: School; Youth; Creation.

1. INTRODUÇÃO

A presente escrita objetiva refletir acerca de algumas das provocações advindas de um projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates), em parceria com o Projeto de Extensão Pensamento Nômade e com a Área de Artes da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Iniciado em 2013 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, o Grupo CEM procura estudar como os espaços escolares e não escolares pensam o ensino e a aprendizagem, como produzem práticas educativas e artísticas e de que modo os processos de subjetivação permeiam essa esfera.

Criado em 2019, o projeto “Objetos de Pensar” foi elaborado em meio a tais proposições, tendo como cerne a premissa de que a educação, além de ser atravessada por representações prévias, estáveis e enraizadas – e que, por isso, pode repetir, em muitos momentos, determinados modelos e modos padronizados de ensino e de aprendizagem – é também uma instância potente para novas experimentações. Alguns de seus propulsores foram: a participação do Grupo de Pesquisa no curso “A escola, o museu, o professor e o mediador”, ministrado pelo professor Dr. Jorge Larrosa na Fundação Iberê Camargo em Porto Alegre-RS e a presença de uma de suas pesquisadoras na 33ª Bienal de São Paulo, nomeada “Afinidades Afetivas”. Ambas atividades ocorreram em 2018.

Após essas experiências, e com alicerce nos estudos desenvolvidos pelo Grupo até aquele momento, formulou-se que a proposta do “Objetos de Pensar” consistiria na criação de problematizações, perguntas, questionamentos e indagações que atuassem como subsídios para a construção de diferentes reflexões a respeito da docência – a partir da movimentação do pensamento; para tanto, considerou-se um Objeto¹ toda e qualquer matéria que atingisse esse objetivo. Poderiam, assim, ser produzidos materiais como exercícios compostos por

¹ Utiliza-se a primeira letra em maiúsculo para destacar que se trata de uma produção referente ao projeto.



perguntas, proposições de dinâmicas embaladas por escritas, poesias, músicas, literatura, obras de arte; enfim, por qualquer proposta que levasse as pessoas a indagarem a formação docente, sua ação, suas práticas. A terminologia “Objetos de Pensar” foi escolhida, nesse sentido, por abarcar uma multiplicidade de possibilidades de criações artísticas, visando uma não limitação das invenções dos participantes. Entende-se, assim, os objetos de pensar como matérias que têm como intenção provocar o movimento do pensamento, possibilitando a autoria e a criação.

A submissão de propostas de elaboração de Objetos aconteceu de março a julho de 2019, contando com a participação de estudantes e professores da Univates, bem como toda a comunidade regional, além de estudantes e pesquisadores de outras universidades. As inscrições eram efetivadas no site da Univates², por meio de formulário online, contendo elementos como: título do Objeto, autoria, definição (se o Objeto consistia em: roteiro/instruções, fotografia/imagem, objeto físico, vídeo ou outro) e possibilidades de envio e/ou entrega pelo autor.

Ao final do período foram submetidas mais de 50 produções, elaboradas por estudantes de graduação, de pós-graduação, professores da Univates e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além de pesquisadores e bolsistas do Grupo CEM. Os Objetos, após avaliados por uma Comissão Organizadora, foram suporte para a realização de 18 oficinas com docentes e estudantes da Educação Básica e Educação Superior, no período entre abril e outubro de 2019. Após, os Objetos constituíram uma exposição que foi realizada em local concedido pelo Sistema Fecomércio-RS/SESC Lajeado, parceiro do Grupo CEM. Intitulada “Objetos de Pensar”, a exposição aconteceu entre 17 de outubro e 01 de dezembro e contou com a participação de estudantes e professores tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Paralelamente, foi organizado um livro contemplando os Objetos de Pensar (MUNHOZ *et al.*, 2020)³.

Neste artigo serão analisadas algumas reverberações do Objeto “Os jovens e as funções da escola: uma matéria epistolar”, utilizado em seis oficinas que foram

² Site: <https://univates.br/eventos/evento/8147-projeto-objetos-de-pensar>

³ E-book: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/316/pdf_316.pdf



efetuadas com 72 participantes, entre eles professores da Escola Básica, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates e participantes do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE)⁴. Opta-se pela escolha do Objeto, entre todos os submetidos, em função de ter sido elaborado por uma das autoras e por sua articulação com as temáticas de investigação do grupo de pesquisa. Para tanto, o escrito divide-se da seguinte maneira: na primeira seção, apresenta-se o Objeto, seu surgimento, sua composição e sua finalidade; nas seções seguintes, analisam-se as produções elaboradas a partir das oficinas com professores e estudantes e, ao final, discutem-se as possibilidades de reflexão que tal criação ofereceu aos participantes das oficinas.

Por fim, é importante ressaltar que o relato desse trabalho articula elementos de pesquisa, ensino e extensão, apresentando modos outros de pensar e se perguntar sobre a prática docente. Assim, o esquema exposto abaixo (Figura 1) representa o processo de criação do “Objetos de Pensar”, possibilitando uma visualização da totalidade de tais instâncias envolvidas em sua construção.

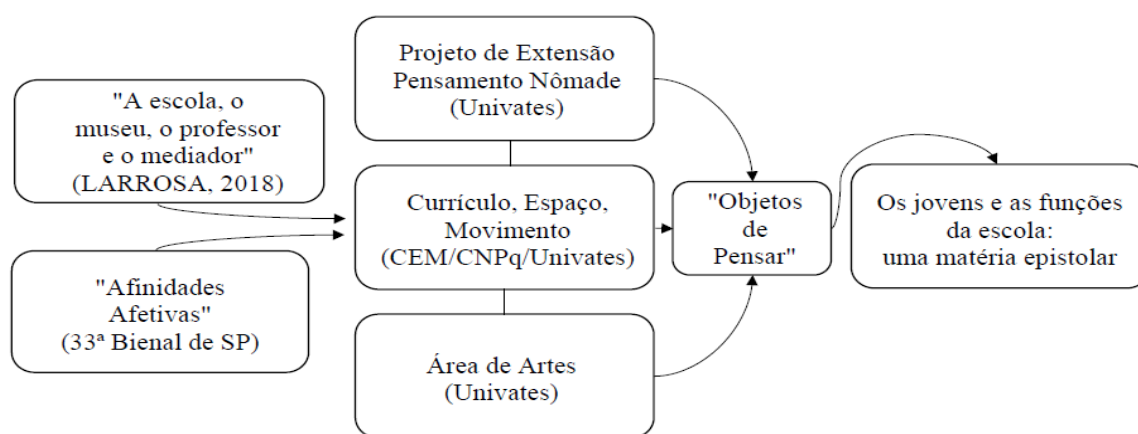


Figura 1: Criação do “Objetos de Pensar”
Fonte: Elaboração própria.

2. OS JOVENS E AS FUNÇÕES DA ESCOLA: UMA MATÉRIA EPISTOLAR

⁴ Evento realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) entre 28 e 31 de agosto de 2019, no qual uma das autoras ministrou uma oficina.



Nesta seção, tem-se o objetivo de apresentar o Objeto, indicando seu planejamento e elaboração. A ideia para a criação do Objeto partiu de resultados da pesquisa “A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes de Ensino Médio e Fundamental” (MCTI/CNPq/Universal 14/2014), desenvolvida no período de 2015 a 2017 pelo Grupo de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq), em parceria com o Grupo CEM.

Nessa pesquisa, em mais de 50 encontros de grupo focal realizados em duas escolas do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, foi possível escutar 115 estudantes concluintes de Ensino Médio e Fundamental falando sobre as funções da escola na atualidade. Algumas perguntas foram relacionadas:

De que modo os estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental – 3º e 9º ano, respectivamente – entendem as funções da escola hoje? O que esta instituição produz de sentidos aos olhares jovens? Como eles percebem a organização dos saberes escolares? E de que modo a escola contribui em sua formação? (SCHWERTNER, 2019, p. 134).

Além de conversar sobre esse tema, os estudantes foram solicitados a elaborar uma fotografia que respondesse a tais questões, indicando os sentidos da escola em suas vidas. Cada fotografia foi acompanhada de uma legenda, que orientava o olhar para elementos que os estudantes gostariam de apresentar⁵.

Com base nos resultados produzidos pela investigação, um vídeo com pouco mais de quatro minutos foi elaborado, o qual apresentava resumidamente a pesquisa, além de expor 26 fotografias selecionadas. A trilha sonora que acompanhou o vídeo foi a música “O trono do estudar” (O TRONO DO ESTUDAR, 2015), justamente por uma de suas frases compor a legenda de uma das fotografias produzidas⁶. Assim, para a elaboração do Objeto “Os jovens e as funções da escola:

⁵ Demais resultados da pesquisa podem ser conferidos em discussões realizadas por Schwertner e Conrad (2016); Schwertner e Munhoz (2017); Schwertner, Conrad, Diesel e Weber (2017); Schwertner (2019); Silva, Schwertner e Zanelatto (2019).

⁶ Composta por Dani Black e gravada por diversos artistas, como Chico Buarque, Paulo Miklos, Zélia Duncan, Arnaldo Antunes, Dado Villa-Lobos etc. Produzida em 2015, a música surgiu como uma representação de apoio aos jovens que, naquele período, ocupavam escolas no Estado de São Paulo em protesto à proposição de uma reorganização do ensino a qual, caso concretizada, acarretaria no fechamento de vários espaços escolares.



uma matéria epistolar”, sua autora⁷ pensou em explorar tal vídeo, não apenas com o objetivo da divulgação de resultados da pesquisa concluída, mas igualmente como um modo de fazer pensar sobre o que mostram estudantes concluintes acerca das funções da escola.

Para a realização do exercício proposto pelo Objeto, foram estabelecidos quatro passos. O primeiro deles (Passo 1) era a exibição do vídeo ao grupo participante: em uma tela de dimensão grande (por meio de projetor, em quadros de sala de aula), o vídeo era apresentado, sem maiores explicações sobre sua produção (uma vez que o vídeo continha informações breves sobre a pesquisa). Na sequência (Passo 2), solicitava-se que as pessoas registrassem em um papel algumas palavras ou expressões que foram suscitadas pelo vídeo. Essas palavras, além de registradas em um papel individual por cada participante, deveriam ser replicadas em tiras de papel que foram entregues a todos. As tiras foram recolhidas em uma caixa pela pessoa que estava organizando a oficina e misturadas todas as palavras/expressões ali adicionadas.

Em seguida (Passo 3), os participantes foram solicitados a recolher o mesmo número de palavras que colocaram na caixa, desde que não fossem as suas próprias contribuições. Receberam, na continuidade (Passo 4), uma folha colorida, na qual foram convidados a escrever uma carta aos estudantes da pesquisa. Para a composição da carta, algumas regras foram indicadas: ela deveria conter as palavras que os participantes escreveram inicialmente, além das palavras que foram retiradas da caixa, escritas pelas outras pessoas que estavam participando da oficina. Ainda, a carta deveria conter, no mínimo, uma frase com ponto final, duas frases com ponto de exclamação e três frases com ponto de interrogação.

Ao final, aqueles que se voluntariavam liam as suas respectivas cartas e contavam sobre a experiência da oficina, indicando elementos que os fizeram pensar sobre a docência por meio do trabalho realizado. Quem se sentia à vontade, entregava a carta à pesquisadora após a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua exposição e a utilização de seu

⁷ A autora do Objeto é também uma das autoras do artigo.



conteúdo para fins de pesquisa. Assim, as cartas autorizadas foram arquivadas para compor a exposição “Objetos de Pensar”. Cada carta foi envelopada em plástico transparente e pendurada em uma espécie de varal, que cercava um computador – que, por sua vez, exibia incessantemente o vídeo com as fotografias dos estudantes – conforme se visualiza na Figura 2:



Figura 2: Exposição do Objeto de Pensar
Fonte: Elaboração própria.

Como relatado anteriormente, foram concretizadas seis oficinas que contaram com a participação de professores da Escola Básica, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates e participantes do XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE). As oficinas foram realizadas de acordo com a disponibilidade das instituições de Ensino, dos participantes e das pesquisadoras que iriam coordená-las. Abaixo, podemos visualizar as repercussões do Objeto a partir de um esquema representativo de suas oficinas (Figura 3):

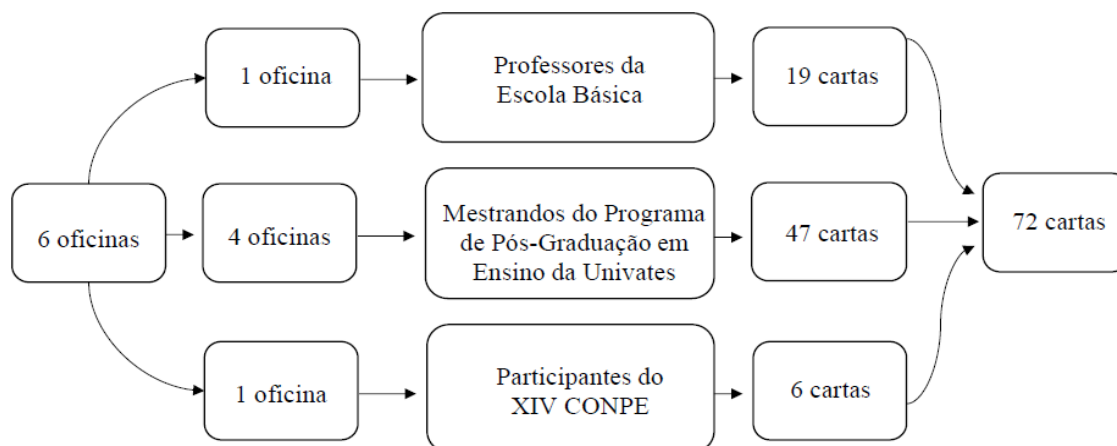


Figura 3: Oficinas do Objeto
Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que grande parte das oficinas do Objeto aconteceram com mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade, em sua maioria professores do Ensino Básico ou Superior. Contudo, não é a intenção deste artigo analisar seus resultados qualitativos por oficina, público ou demais esferas, mas sim apresentar algumas provocações levantadas a partir da análise das 72 cartas escritas pelos participantes.

3. DAS PROVOCAÇÕES

As provocações advindas do Objeto possibilitaram, após a análise das 72 cartas produzidas pelos participantes, a percepção de três grandes temáticas. Chegou-se a tais temáticas por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), metodologia que faz junção entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, com o objetivo de conceder uma nova significação à produção dos participantes da pesquisa. O método compõe-se de três etapas em sua elaboração: unitarização (desmontagem dos textos), categorização (estabelecimento de relações) e criação de metatextos (ressignificação de compreensões). Assim, a partir da leitura minuciosa das cartas, as unidades temáticas que se repetiam foram sendo elencadas e, por meio delas, a criação de metatextos específicos a cada uma das três unidades temáticas resultantes ao final.



A primeira temática, “Imagens que impactam: a juventude entre vozes e silêncios”, refere-se aos inesperados impactos que foram causados pelas fotografias produzidas pelos estudantes, quando visualizadas pelo olhar dos participantes. A segunda, “A escola prepara para o futuro?”, diz respeito às relações construídas entre o espaço escolar, os jovens e suas perspectivas de vida, discorrendo sobre alguns modos de perceber os tempos da juventude. Por fim, a terceira temática, “Entre as salas e as jaulas: por onde anda a escola?”, destina-se a questionar a escola como um lugar em que, ao mesmo tempo, possibilita liberdade, mas que também impõe restrições e limites acerca do protagonismo dos habitantes daquele espaço.

3.1. IMAGENS QUE IMPACTAM: A JUVENTUDE ENTRE VOZES E SILÊNCIOS

Um dos efeitos suscitados pela visualização das fotografias criadas pelos estudantes, compiladas no vídeo, foi evidenciado na ênfase disposta pelos docentes acerca do sentimento de admiração às suas produções. No conteúdo presente nas cartas, os participantes apresentaram congratulações que se estenderam tanto às fotografias com suas respectivas legendas – frases que suscitaram grande parte dos conteúdos emergentes nas cartas –, quanto ao envolvimento dos estudantes em relação ao projeto que lhes foi proposto. Destas, muitas salientaram, também, questionamentos dos participantes a respeito de como ocorreu o processo de formulação das imagens retratadas e, além disso, perguntas relacionadas com a capacidade da experiência em provocar impactos para o estudante, para sua classe e para sua escola. Pode-se perceber tais considerações a partir de alguns fragmentos selecionados das escritas dos participantes⁸:

Caro Aluno! Que belas imagens! Impressionante! O que te inspirou para tais imagens? O que pensavas no momento de fotografar? Esse momento fez você repensar a importância do espaço escolar? (Participante 1).

⁸ A ordem dos participantes aqui mencionada se refere à reorganização dos dados por meio da Análise Textual Discursiva, que criou metatextos numerados conforme sua elaboração.



Fiquei intrigada com a relação de vocês com o espaço da escola, como a ocupam e o que pensam dela. Vocês gostam? Qual o lugar favorito na escola? Mudariam alguma coisa na escola? (Participante 2).

O que se sente quando um de vocês lembra esse momento que ficou eternizado pela fotografia? Teve alguma mudança significativa na escola, após a execução desse trabalho? Essa experiência proporcionou alguma reflexão sobre as escolhas que tiveram de fazer na vida? (Participante 3).

Pode-se perceber que o encanto dos participantes com o trabalho dos estudantes foi relatado com certa conotação de surpresa, como evidenciado pela citação do Participante 1, quando escreve: “Impressionante!”. Esse aspecto, presente em várias cartas, pode ser um demonstrativo do quão é inesperado, para a maioria dos participantes, que estudantes possam criar produções tão impactantes a respeito do espaço escolar do qual fazem parte. Entretanto, Dayrell (2007, p. 1109) nos alerta para a percepção de juventudes que utilizam cada vez mais as vias simbólicas de expressão “[...] como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade”. Seguindo essa perspectiva, parece ser necessário que se possa compreender que, além de terem o desejo de manifestar suas vozes e olhares no tocante às mais diversas questões, os jovens evidenciam cada vez mais ter essa atitude a partir de mediadores criativos, artísticos e culturais, tal como a fotografia proporcionou naquele projeto de pesquisa.

Em vista disso, é possível questionar-se: estaria a escola um tanto distante dessa temática? Estaria proporcionando dispositivos para a emergência da criação e, por consequência, para o aparecimento de manifestações de seus estudantes acerca do espaço escolar, do que ali se faz e se deixa de fazer? Por que os impactos provocados pelas imagens, criadas por eles, não seriam esperados? Por fim, os jovens, ao depararem-se com o espaço escolar, local no qual permanecem grande parte de seu tempo e, também, de suas vidas, não teriam nada para falar a seu respeito?

Dayrell (2007) propicia adentrar a essa discussão quando questiona em que medida a instituição escolar constitui aspectos da condição juvenil; a escolha do termo “condição”, para ele, refere-se tanto à amplitude dos significados que a



sociedade atribui ao período da juventude, quanto à multiplicidade de como é vivida. Comenta, então, que “[...] a escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007, p. 1117). Autores como Leão e Carmo (2014, p. 35) complementam tal pensamento, destacando que “[...] não se pode pensar que ser jovem e ser estudante são incompatíveis. Não existe processo educativo sem sujeitos concretos, com suas práticas, experiências, valores e saberes”.

Contudo – e lembrando a regra do Objeto, de elaborar frases com pontos de interrogação –, como é perceptível a partir das citações apresentadas, as cartas dos participantes continham diversos questionamentos direcionados aos estudantes, demonstrando interesse acerca de suas produções, de seus processos formativos e de suas trajetórias de vida. Seguindo essa perspectiva, é possível compreender que a exibição do vídeo, contendo as produções dos estudantes, possibilitou aos participantes percepções que foram além das sensações de surpresa. Nota-se que um de seus efeitos proporcionou a emergência de um olhar diferenciado, o qual permitiu a apreensão de algumas condições juvenis expressas a partir das imagens – parece-nos que a solicitação da adoção do ponto de interrogação nas cartas produziu igualmente esse efeito. Essa concepção torna-se visível quando identificamos este trecho retirado de uma das cartas:

Poucas vezes, ao longo de minha trajetória, me deparei com momentos onde a voz do aluno saiu do modo “mudo”. E como foi incrível ouvir sua voz! Como há potência para pensarmos juntos sobre a escola, o conhecimento e a vida! (Participante 4).

Apoiados em Teixeira (2014), em convite que escreve para apresentar ao leitor o livro “Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo”, verifica-se que é comum a sociedade conferir às juventudes dificuldades, repressões ou silenciamentos que impossibilitam o ressoar de suas palavras. À vista disso, a autora propõe o seguinte questionamento: “[...] para além dos conteúdos disciplinares, das respostas às nossas perguntas ou para além do que estamos tentando ensinar, será que estamos escutando os nossos jovens alunos? [...] acerca



do que eles pensam, desejam, esperam da escola em suas vidas [...]?” (TEIXEIRA, 2014, p. 15). Tal provocação também é existente nas contribuições de Dayrell e Carrano (2014) que, em outro capítulo da mesma obra, comentam o quanto há no ambiente escolar, por vezes, tendências que optam por não considerar a voz do jovem como um contribuinte relevante para a tomada de decisões na instituição, inclusive nas questões que dizem respeito a si próprio.

Quiçá, um dos mais relevantes impactos causado pelas imagens tenha sido o que relata o participante na citação disposta anteriormente: a atitude de escuta dos estudantes, possibilitada pelo olhar atento direcionado às suas produções, potencializou aos participantes o surgimento de importantes reflexões a respeito da escola. É como se, a partir das imagens, das legendas e da música, os participantes permitissem reconhecer o jovem que há no aluno – prática que pode ser facilitada, portanto, pela apropriação de papéis protagonistas que permitam a saída desse “modo mudo” reservado às juventudes na escola.

3.2. A ESCOLA PREPARA PARA O FUTURO?

Nesta seção, discorre-se acerca de uma provocação que, assim como a anterior, reflete-se no despertar dos questionamentos levantados pelos participantes, ocasionados a partir da visualização das produções fotográficas dos estudantes, por meio do vídeo da pesquisa (Passo 1 do Objeto). Assim, foram alguns indícios contidos nas escritas epistolares dos participantes que evidenciaram a temática na qual nos deteremos.

Apesar da adição de uma entonação de dúvida ao título de abertura da seção, foi possível perceber que os docentes atribuíram à escola uma função que a afirma como um espaço de uma formação que é orientada ao futuro dos estudantes. Podemos visualizar, a partir dos fragmentos destacados abaixo, que os participantes, após sustentarem tal perspectiva, também levantaram alguns questionamentos:

A escola é um local onde buscamos o conhecimento! Os saberes que nos estimularam para a vida. Mas será que ela atinge este



objetivo? [...] Afinal o momento é dedicado ao seu engrandecimento futuro (Participante 5).

Por isso você deve se questionar: o que eu aprendi? O que aprendo? De que forma? Também deve aproveitar cada momento passado na escola, porque cada disciplina, cada conteúdo trabalhado, por mais sem sentido que seja hoje, haverá um espaço onde ele irá se encaixar e quem sabe futuramente fará sentido (Participante 6).

Pode-se observar, portanto, que as escritas dos participantes abordam tanto a indicação da escola como um ambiente que se dedica ao “engrandecimento futuro”, como a alegação de que, mesmo os conhecimentos aos quais os estudantes não atribuem algum significado, “futuramente farão sentido”. Dessa maneira, quais as possíveis implicações que essas afirmações podem denotar? De qual futuro estamos falando? A escola engrandece os estudantes para quais futuros? Estes futuros fazem sentido? Para quem?

A temática a respeito da relação entre o espaço escolar, as juventudes e suas perspectivas de vida vem proporcionando a construção de um debate bastante polêmico. Contudo, percebe-se que, por vezes, o mesmo atrela-se a conversas um tanto simplistas, lineares e imediatas, quase sempre destacadas em um futuro que acontece na escolha de uma atribuição profissional. Pode-se verificar tal afirmação a partir de Weller (2014, p. 141) que, referindo-se ao Ensino Médio, comenta que o mesmo “[...] tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo”. Assim, não contestando a importância de que os jovens possam discutir acerca de seus futuros profissionais, o que gostaríamos de salientar é a possibilidade de que esse debate seja abordado de modo mais ampliado, considerando sua inerente multiplicidade.

Para tanto, Weller (2014) introduz a noção de “projetos de vida”, referindo-se ao planejamento, pelos jovens, de objetivos específicos para suas trajetórias. Para a autora, o Ensino Médio apresenta-se como uma etapa que, além da formação intelectual, constitui-se por um tempo de formação humana – ou seja, um tempo que permite ao jovem a experimentação de si mesmo como sujeito. Contudo, Weller (2014, p. 142) indica que “[...] nem sempre os jovens encontram apoio e condições



necessárias para esse exercício de experimentação e identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas”. Desse modo, a construção de projetos de vida permanece associada a um sentido restrito.

Empregando a utilização do termo “projetos de futuro”, Villas e Nonato (2014, p. 17) demarcam seu caráter dinâmico, expressando que os projetos são reelaborados conforme mudam-se os sentidos e significados concedidos pelos jovens, visto que “[...] a singularidade do momento da vida juvenil, [...] é marcada por flutuações, descontinuidades, reversibilidades, verdadeiros movimentos de vaivém, que são também fruto de estruturas sociais cada vez mais fluidas [...]”. Nesse sentido, ao nos questionarmos acerca das possíveis implicações presentes na discussão da escola como um espaço destinado ao futuro de seus estudantes, como levantado pelos participantes em suas escritas, é preciso que levemos em consideração o caráter da produção de trajetórias de vida cada vez mais aptas à transformação. Ou seja, mesmo quando o assunto se remete às escolhas profissionais dos jovens, torna-se necessário expandir as percepções, não abordando o tempo do Ensino Médio como um momento que se destina somente a uma formação para o Ensino Superior e/ou para o Mercado de Trabalho.

Além de ser uma ação normalmente atribuída ao espaço escolar, caracterizando-a como uma de suas funções, a preparação para o futuro é também uma atitude fundamentalmente destinada à juventude, no momento em que é percebida como uma etapa marcada pela sua anterioridade à entrada na vida adulta. Assim, todas as vivências atreladas aos modos de ser jovem estariam condicionadas aos modos de ser adulto, ou seja, os significados da juventude só seriam pertinentes se relacionados às suas expectativas futuras. Essa perspectiva é ressaltada por Dayrell (2003), quando expressa:

[...] nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente (DAYRELL, 2003, p. 40).



Por conseguinte, outra implicação ao se pensar sobre o futuro dos estudantes, tomando como palco a escola, é a percepção de que o mesmo não deve sobressair-se às experiências do presente que, por si só, necessitam conter sentido, serem significativas e, além, constituírem-se como o cerne da formação. Desse modo, Dayrell (2003, p. 41) ressalta que a ideia de transitoriedade, persistente no espaço escolar, tende “[...] a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro”.

Em outro fragmento, retirado das escritas dos participantes, salienta-se o questionamento do título desta seção, abordando uma perspectiva diferente:

Resta-nos apenas edificar o presente, o cotidiano das ações do ensino e da aprendizagem para respondermos a essa provocação: a escola prepara para o futuro? (Participante 7).

Tal compreensão parece estar mais associada ao proposto por Dayrell (2003), como exposto anteriormente. Na visão deste participante, a maneira de respondermos à questão da preparação para o futuro seria, portanto, “edificando o presente”, de modo a refletir sobre o cotidiano escolar, especialmente sobre os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem ali, na escola, nesse momento, no aqui e agora do espaço-tempo escolar. Logo, as perguntas as quais também deveríamos nos direcionar, poderiam ser, talvez: a escola engrandece os estudantes para quais presentes? Estes presentes fazem sentido? Para quem?

3.3. ENTRE AS SALAS E AS JAULAS: POR ONDE ANDA A ESCOLA?

A temática desta seção se constitui a partir das provocações produzidas especialmente pela visualização de duas das fotografias criadas pelos estudantes – aquelas que receberam mais comentários dos participantes das oficinas nas cartas elaboradas. A primeira imagem consiste em duas mãos distintas segurando uma grade que separa a quadra escolar do local onde os estudantes se encontram; na legenda, está descrito o questionamento “liberdade ou prisão?” (Figura 4).



Figura 4: Liberdade ou prisão?
Fonte: Estudante 3º ano Ensino Médio (2015)

Já a segunda ilustra um estudante, de costas, segurando uma das grades de sua escola; na legenda, há uma frase da música “O trono do estudar” (O TRONO DO ESTUDAR, 2015): “e podem me prender numa jaula, porque sala de aula essa jaula vai virar” (Figura 5). Como relatado anteriormente, a música foi escolhida como trilha sonora para o vídeo das fotografias, exposto aos participantes durante as oficinas.



Figura 5: E podem me prender numa jaula, porque sala de aula essa jaula vai virar.
Fonte: Estudante 3º ano Ensino Médio (2016).

Esta temática, portanto, destina-se a impulsionar uma reflexão sobre as percepções dos participantes acerca de possibilidades no ambiente escolar, retratado pelos jovens tanto como um espaço que pode se tornar uma prisão, quanto



como um lugar que permite potencializar o exercício da liberdade. Nota-se que os participantes foram muito instigados pelas duas fotografias, realizando interessantes questionamentos, os quais, além de versarem diretamente sobre o assunto, possibilitaram ampliar a discussão, como é possível percebermos a partir do seguinte fragmento:

Me chamou atenção os termos liberdade ou prisão! De fato podemos fazer uma reflexão sobre eles. O que seria escola? Acredito que muito se fala na escola como algo que tornaria o indivíduo livre, no entanto o que podemos ver é que em algumas, a forma de lidar com diversos aspectos dessa realidade acaba por dar ênfase em algo que aprisiona, reprime (Participante 8).

Entre visões de liberdade e aprisionamento, questionar-se acerca do que seria o espaço escolar, especialmente percebido pelas juventudes em suas funções, é um assunto que vem transversalizando a presente escrita. Assim, pensar a escola – o que faz dela ser escola e o que ela necessita para continuar sendo escola – talvez tenha sido a maior provocação despertada pelo Objeto de Pensar.

Tensionando a discussão, Larrosa (2018) nos desafia à proposta de que possamos nos desprender da compreensão do espaço escolar a partir das funções habituais que ele recebe. Segundo o autor, é comum direcionarmos nossos entendimentos do que serve e para que deveria servir a escola em prol de demandas que buscamos fora do espaço, “[...] seja na sociedade (a escola está aí para produzir certos efeitos ou certas transformações sociais, políticas, econômicas ou culturais), seja no indivíduo (a escola está aí para produzir certos efeitos ou certas mudanças nos indivíduos)” (LARROSA, 2018, p. 232). Dessa forma, se considerarmos a escola como um local que se constitui em favor de reivindicações que surgem a partir de instituições, instâncias e âmbitos externos, optamos por não pensá-la em suas próprias necessidades. Nessa perspectiva, portanto, o espaço escolar somente poderá existir enquanto meio, ou seja, como um caminho, um percurso, uma passagem que direciona seus alunos a determinados objetivos.

A partir dos estudos de Rancière (1998), Larrosa (2018, p. 232) apresenta uma concepção alternativa, optando por perceber a função da escola em sua capacidade de separação: “[...] separa o espaço escolar de outros espaços sociais,



separa o tempo escolar de outros tempos sociais e separa as ocupações escolares de outras atividades sociais”. Seguindo tal percepção, torna-se possível pensarmos o espaço escolar como algo que, por si só, apresenta-se como uma finalidade: “[...] a finalidade da escola, é a própria escola” (LARROSA, 2018, p. 323). Assim sendo, possibilita-se que o espaço seja percebido segundo suas próprias características, suas próprias dificuldades e suas próprias potencialidades.

Talvez, pode-se refletir acerca da escola como um espaço de liberdade no momento em que compreendermos sua necessidade de também estar liberta. Isso não significa que ela não se ocupará dos aspectos sociais, econômicos, culturais e outras possíveis atribuições contextuais, mas possibilita pensar a existência da escola como uma configuração particular de tempo e de espaço que permite aos estudantes, por alguns momentos, distanciarem-se das posições sociais às quais encontram-se submetidos. Ou seja, tanto de seu passado (marcado pela família) quanto de seu futuro (orientado pelo mercado de trabalho). O que evidenciaria a escola seria uma espécie de “cápsula temporal”, que permite aos estudantes tempo. Assim, para o autor:

Na escola há tempo para ler, para escrever e para falar, há tempo para estudar. A escola é um lugar e um tempo em que os seres humanos podem sair das ocupações que lhes foram dadas (pela sua condição, pela sua posição, por seu nascimento) e podem imaginar a possibilidade de ser qualquer coisa (LARROSA, 2018, p. 234).

Como uma cápsula que é envolta por um tempo cuidadoso, protetor e diferenciado, a escola seria o lugar que permite aos jovens a possibilidade do erro, da repetição, da tentativa, do começar de novo, sem pressa. Desse modo, o que a separação do espaço da escola possibilita é a existência de tempo livre – tempo em que os estudantes podem perceber-se como capazes.

A sala de aula como lugar de liberdade, portanto, talvez seja aquela que insiste no presente e que afirma sua existência pelo próprio fato de configurar-se como aquilo que é: “[...] um dispositivo material que oferece às crianças e aos jovens o que é necessário para que possam estudar, para que possam se aplicar com atenção, disciplina, perseverança e zelo [...] para coisas que valem a pena por si



mesmas” (LARROSA, 2018, p. 239). Nesse sentido, não seria a escola, nem a sala de aula e nem o estudo que devem servir à sociedade, à economia e à política; mas, sim, tais instâncias que devem dispor-se à existência do espaço escolar, de suas materialidades e de seus dispositivos.

Dessa maneira, para Larrosa (2018) e para a presente escrita, é a escola e, portanto, seus habitantes, que devem dizer acerca daquilo que é necessário para que o espaço continue existindo como lugar de liberdade. Tal compreensão também foi identificada nas escritas dos participantes, os quais realizaram os seguintes comentários:

A primeira coisa que me instigou, foi a pensar no papel da escola. Ela tem o papel de desabrochar ou de aprisionar? Isto ficou bastante marcado em suas imagens, a pouca liberdade que há nos muros da escola. E será que desta forma que vocês poderão construir o conhecimento? São vocês que têm o poder de libertar-se (Participante 4).

Mas que liberdade a educação proporciona? Não existe nenhuma diferença na obtenção do conhecimento? Quais saberes não aprisionam? A escola tem várias faces que são representadas por quem faz a escola acontecer (Participante 9).

Contemplando a discussão, é possível visualizarmos que ao final de suas escritas, os participantes destacam o papel dos estudantes na representação do espaço escolar, aspecto que abordamos tanto na primeira, quanto na segunda seção deste artigo. O protagonismo dos escolares, que para além de alunos, devem ser percebidos em suas condições juvenis (DAYRELL, 2007) e como estudantes que, enfim, são capazes de qualquer coisa (LARROSA, 2018), apresenta-se como um dos cerne que possibilita pensar a escola como um lugar para a liberdade. Talvez, isso aconteça pelo fato de que, apesar de manifestarem pelas produções fotográficas alguns dos aspectos de aprisionamento presentes na escola, os estudantes também afirmam que, caso se transforme a escola em jaula, “sala de aula essa jaula vai virar”.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de prática teve como objetivo apresentar reflexões a partir de um exercício produzido com participantes das oficinas do Objeto “Os jovens e as funções da escola: uma matéria epistolar”, realizadas com professores da Educação Básica, estudantes de graduação e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates.

O movimento realizado com os participantes, por meio da escrita de uma carta a estudantes que, em um projeto anterior, produziram fotografias acerca do que compreendiam como funções da escola, proporcionou pensar sobre a perplexidade dos participantes com as imagens e provocações despertadas pelos estudantes, ao questionarem sobre o potencial criativo dos jovens. Indicou, também, que é preciso indagar junto com os mesmos acerca de tais funções, especialmente naquilo que coloca a escola como uma espécie de “garantia” para o futuro – e que pode estar vinculado a aspectos tanto de limitações e coerções, caracterizando um aprisionamento, quanto a possibilidades de criação e liberdade que esse espaço torna possível.

Vale destacar que o Objeto, juntamente com os demais Objetos criados para o exercício de pensar a docência, ressaltou a necessidade de produzir questionamentos acerca da escola, por meio de fotografias de estudantes. O Objeto, em suas instruções, previa que, minimamente, três frases finalizadas com ponto de interrogação fossem registradas na carta – com isso, pode-se perceber, nos excertos apresentados neste texto, o potencial que a pergunta carrega consigo, interrogando, provocando, instigando e ampliando os horizontes de quem se propõe a pensar.

Ao final, indicamos que os temas merecem ainda mais reflexão, por meio de discussões que envolvam a voz e o olhar de estudantes acerca do espaço escolar e das juventudes que vivenciam a escola e todos os seus movimentos, questionando-os de dentro. Além disso, ansiamos que a troca entre professores, pesquisadores e acadêmicos aconteça cada vez mais instigada por muitas



perguntas – que podem ser destinadas em matérias epistolares ou em tantos outros modos.

Mais do que um projeto de vida, espera-se que aos estudantes seja permitido, em seu tempo de escola, pensar em uma vida de projetos, que se fazem no momento presente, o efetivo “tempo de escola”. Desse modo, entende-se que a escola, percebida como um espaço de separação e como tempo livre, ou seja, pensada do ponto de vista de sua abertura, “[...] é um devir mundo do mundo que tampouco pode ter destino” e que, portanto, “[...] entregar o mundo aos recém-chegados não pode ser destiná-lo, mas sim confiá-lo” (LARROSA, 2018, p. 320).

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 no. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo.; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/06/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014-3.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a escola. *In*: CORREIA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-44. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno-03-Os-Jovens-e-a-Escola-4.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.



MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane; HATTGE, Morgana Domênica; SCHWERTNER, Suzana Feldens (orgs.). **Objetos de Pensar**: exercícios para a docência. Lajeado: Editora Univates, 2020. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/316/pdf_316.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

O TRONO DO ESTUDAR. [S.l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (4min 57seg). Publicado pelo canal Patricia Porto. Disponível em: https://youtu.be/q4-SE_tJ4OM. Acesso em 17 nov. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **L'école de la démocratie**. Paris: Edilig, 1998.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. Fotografias em discurso: as funções da escola em foco. **Reflexão e Ação**, v. 27, n.1, p. 133-150, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/10930#:~:text=Os%20resultados%20apontam%20para%20as,express%C3%A3o%20que%20ela%20tamb%C3%A9m%20potencializa>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline Maria. Um click na escola: olhares e discursos de jovens estudantes sobre a instituição escolar contemporânea. **Caderno Pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 28-46, 2016. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/1126>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline Maria; DIESEL, Daniela; WEBER, Daniela Maria. O livro é de papel, e a imaginação rola solta: a biblioteca escolar na ótica de jovens estudantes. **Educação em Foco**, v. 20, n. 31, p. 95-114, set. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319497589_O_livro_e_de_papel_e_a_imaginacao_rola_solta_a_biblioteca_escolar_na_otica_de_jovens_estudantes_A_printed_book_and_imagination_runs_free_the_school_library_from_the_perspective_of_young_students. Acesso em: 13 ago. 2020.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; MUNHOZ, Angélica Vier. Imagens da escola e as suas funções na contemporaneidade: o discurso de estudantes concluintes do Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 58-69, jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/30285>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SILVA, Clebson Assis.; SCHWERTNER, Suzana Feldens; ZANELATTO, Elisângela. **Grupos focais**: desafios e possibilidades na pesquisa educativa. *Debates em Educação*, v. 11, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6852>. Acesso em: 13 ago. 2020.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 11-42. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/06/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014-3.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

VILLAS, Sara; NONATO, Symaira. Juventude e projetos de futuro. *In*: CORREIA, Licinia Maria; ALVES, Maria Zeneide; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Cadernos Temáticos**:



Juventude Brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-45.

Disponível em:

<https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno-05-Juventude-e-Projetos-de-Futuro-1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-156.

Disponível em:

https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/06/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014-3.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

Recebido em 25/10/2021

Aceito em 11/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*



CONHECIMENTO, CICLO DO CONHECIMENTO E ENSINO DA ARTE NO BRASIL

KNOWLEDGE, KNOWLEDGE CYCLE AND ART TEACHING IN BRAZIL

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182202230>

Denis Martins de Oliveira
Unicesumar
deniismartins@gmail.com

Ely Mitie Massuda
Unicesumar
ely.massuda@unicesumar.edu.br

Leticia Fleig Dal Forno
Unicesumar
leticia.forno@unicesumar.edu.br

RESUMO

O conhecimento está presente nas mais variadas áreas relacionadas ao aprendizado dos indivíduos, incluindo a Arte. Para a sua consolidação, o conhecimento percorre um ciclo de gestão do conhecimento, que pode ser relacionado com a perspectiva da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Entender o percurso que o conhecimento faz no processo de ensino de Arte, permite articular Arte e conhecimento por meio do ciclo da gestão do conhecimento. Portanto, o presente artigo busca entender de que forma o ciclo da gestão do conhecimento se manifesta no ensino de Arte sob a perspectiva da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Assim, a presente pesquisa tem o objetivo de compreender a imbricação teórica entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir no contexto do ensino de Artes no Brasil. Para isso, realizou-se uma revisão narrativa de literatura com base nas publicações de Ana Mae e Dalkir, além daquelas com aderência ao tema abordado. O resultado dessa pesquisa depreende que há uma articulação conjunta entre a Abordagem Triangular e o ciclo do conhecimento de Dalkir. Evidencia-se que no ensino de arte baseado na Abordagem Triangular ocorre o processo de gestão do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino; Arte; Gestão do Conhecimento; Ciclo do Conhecimento.

ABSTRACT

Knowledge is present in the most varied areas related to the learning of individuals, including Art. For its consolidation, knowledge goes through a knowledge management cycle, which can be related to the perspective of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach. Understanding the path that knowledge takes in the process of teaching Art, allows us to articulate Art and knowledge through the cycle of knowledge management. Therefore, this article seeks to understand how the knowledge management cycle manifests itself in the teaching of Art from



the perspective of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach. Thus, this research aims to understand the theoretical imbrication between Ana Mae Barbosa's Triangular Approach and Kimiz Dalkir's knowledge cycle in the context of Art teaching in Brazil. For this, a narrative literature review was carried out based on publications by Ana Mae and Dalkir, in addition to those with adherence to the topic addressed. The result of this research shows that there is a joint articulation between the Triangular Approach and Dalkir's knowledge cycle. It is evident that in Art education based on the Triangular Approach, the knowledge management process occurs.

Keywords: Teaching; Art; Knowledge Management; Knowledge Cycle.

1. INTRODUÇÃO

Os desenhos encontrados nas paredes de cavernas guardam em si representações de um tempo cujos traços carregam, simbolicamente, o conhecimento de quem os criou. Ao longo da história, essas representações tomaram diversas feições sejam como elementos gráficos, sons, adornos, expressões corporais, mas sempre reproduzindo crenças, estrutura social, relações de poder, econômica, a natureza, a espiritualidade. É o conhecimento expresso por representações visuais, sonoras, rítmicas, ornamentais. Conforme Hernandez (2000), é a Arte simbolizando a construção social modulada em seu tempo e seu espaço.

Embora vista por muitos como um passatempo ou elementos decorativos, Arte e conhecimento se entrelaçam. Conhecimento faz parte da produção da Arte (BARBOSA, 2015). Concomitantemente, o indivíduo faz crescer conhecimento porquanto reorganiza, ressignifica os saberes ou não saberes por meio de experiência do própria, levando a novas formas de ver o mundo (DEWEY, 2010). A Arte e o conhecimento no universo das artes estão atrelados ao processo de despertar da intuição artística, cujo ato envolve o desenvolvimento das diferentes formas de expressão e auxilia na ampliação de nossa capacidade crítica e reflexiva, relacionada intimamente com o despertar de nossa humanidade (COSTA, 2004, p.10).

Em outra perspectiva, na atual sociedade do conhecimento, o uso do conhecimento e o seu compartilhamento passou a ser considerado um diferencial para a promoção da inovação e a competitividade nas organizações (FREIRE, et al.



2012). A sociedade do conhecimento emergiu com a ampla difusão das tecnologias da informação e da comunicação, tornando o conhecimento um ativo.

Nesse entendimento, segundo Davenport e Prusak (1998), o conhecimento pode ser entendido como um elemento mutável, que se altera conforme é relacionado às diferentes esferas nos mais variados meios. O conhecimento se transforma em recurso ou ativo de produção para gerar mais e mais valor para a sociedade (WEISS, 2019).

Observa-se a confluência da significação de valor quando tratada a literacia científica para uma sociedade do conhecimento. Valor, nesse contexto se relaciona a “saber aprender com os outros e não apenas acumulando conhecimento como um indivíduo; usar o conhecimento como um recurso para resolução de problemas ao invés de simplesmente usá-lo como um catálogo de respostas certas” (AIKENHEAD; ORPWOOD; FENSHAM, 2011, p.5). Trata-se do processo de desenvolvimento de competências que estimulem a geração de mais conhecimentos, envolvidos na continuidade do aprendizado como um fluxo ininterrupto.

Aprender e continuar aprendendo, saber aprender com outrem, usar o conhecimento como recurso para tomar decisões e solução de adversidades e conflitos e, sobretudo, gerar mais conhecimento por meio de seu compartilhamento, diz respeito à gestão do conhecimento. Ao mesmo tempo, remete-se ao papel da Arte como elemento fundamental para a formação do cidadão na sociedade do conhecimento. No processo de criar novos conhecimentos e disseminá-los, é necessário transformar informação em conhecimento, numa simbiose de conhecimentos de todos os envolvidos, percorrendo um ciclo contínuo, o ciclo da gestão do conhecimento (WIIG, 1997; MEYER; ZACK, 1996; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; MCELROY, 2003; BUKOWITZ; WILLIAMS, 2003, APO, 2010). Assim, no cenário em que valor adere ao contextualizado por Aikenhead, Orpwood, Fensham (2011), a literacia em Artes torna-se elemento basilar para a sociedade do conhecimento.

Considerando que o conhecimento pode ser entendido como “informações, conscientização, saber, cognição, sapiência, percepção, ciência, experiência,



qualificação, discernimento, competência, habilidade prática, capacidade, aprendizado” (SVEIBY, 1998, p. 35) é possível pensar no processo que envolve a construção do conhecimento em Artes. O conhecimento das Artes envolve algumas estruturas basilares como a experimentação, decodificação e informação de forma que “nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas” (BARBOSA, 2007, p. 17).

O processo de ciclo do conhecimento organizado por Kimiz Dalkir (2005) apresenta uma configuração triádica, que sinaliza as diferentes fases pelas quais o conhecimento perpassa, o que é também visível na estrutura basilar na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2007). Nessa confluência é possível estabelecer conexões entre a Arte e conhecimento. A partir dessa perspectiva, o norte teórico que embasa o estudo tem na gestão do conhecimento o ciclo do conhecimento de Dalkir (2005) e, como alinhamento estrutural, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2005, 2007, 2010, 2012, 2014, 2015).

A pesquisa consiste em trazer a discussão sobre a gestão do conhecimento e seu processo cíclico, atrelado ao ensino de arte e a Abordagem Triangular aproximando as duas teorias citadas. O entendimento desses conceitos evidencia a relevância em se associar a gestão do conhecimento com o ensino em Artes, para que esta, por sua vez, possa auxiliar a compreender a aproximação e imbricação teórica entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir.

O objetivo deste estudo é compreender a imbricação teórica entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir no contexto do ensino de Artes no Brasil.

2. GESTÃO DO CONHECIMENTO E O CICLO DO CONHECIMENTO

A gestão do conhecimento, por meio de um conjunto de técnicas e ferramentas facilitariam os processos de criação e compartilhamento de conhecimentos, criando vantagens competitivas para as organizações (SOUZA, et al., 2013). Conforme Nonaka e Takeuchi (2008), é o processo de criar



conhecimentos, disseminando-os amplamente através da organização e incorporando-os em novos produtos/serviços, tecnologias e sistemas. Para Cheng e Lee (2016) é o processo que mede, armazena e transforma o conhecimento em capital intelectual, aumentando a capacidade pessoal e a resolução de problemas nas organizações.

Ao reconhecerem que conhecimento gera valor, inovação e competitividade às organizações, Nonaka e Takeuchi (2008) classificaram o conhecimento organizacional em explícito e tácito. O conhecimento explícito é aquele expressado em dados e informações, facilmente compartilhado. Já o conhecimento tácito é pessoal, resultado de crenças, experiências ao longo da vida, valores. É mais difícil de ser formalizado e, portanto, compartilhado.

Considerando que gestão do conhecimento “engloba tudo o que tem a ver com conhecimento” (DALKIR, 2005, p.6), por meio de uma organização sistemática, estruturada e metodológica, concebeu-se um ciclo, o caminho percorrido pelo conhecimento, o qual pode ser organizado em diferentes fases. Esse processo organizacional nesse formato de ciclo faz com que a gestão do conhecimento ocorra de maneira eficaz, por meio do monitoramento do conhecimento conforme as fases pelas quais ele passa, considerando o contexto analisado.

O ciclo de gestão do conhecimento é composto por uma sequência de atividades que, juntas, formam um processo. Os ciclos de gestão do conhecimento são, portanto, estratégias que podem ser aplicadas em diferentes contextos (organizacionais ou educacionais), para que se possa conhecer o percurso do conhecimento, e assim buscar melhorias na realidade analisada (WIIG, 1997; MEYER; ZACK, 1996; DAVENPORT; PRUSAK, 1998; MCELROY; 2003; BUKOWITZ; WILLIANS, 2003, APO, 2010).

Mc Elroy (2003), reconhece no ciclo do conhecimento o processo de conhecimento organizacional que pode estar tanto de maneira subjetiva nas mentes dos indivíduos e grupos, quanto de maneira objetiva e, desta forma, estrutura-se o conhecimento organizacional distribuído em uma empresa. Conhecimento é a



informação até que seja validado, por isso a proposta cíclica do autor perpassa as fases de aprendizagem individual, aprendizagem em grupo, reivindicação, aquisição de informação, codificação e reivindicação do conhecimento e por fim avaliação e afirmação do conhecimento (MC ELROY, 2003).

Para Wiig (1997), o ciclo do conhecimento concentra-se em alguns aspectos que devem estar presentes na organização para que a estrutura e as fases propostas pelo autor funcionem. A base para a aplicação do ciclo consiste em um negócio (produtos / serviços) e os clientes, os recursos (capital, pessoas e instalações) e por fim, a capacidade de agir. Meyer e Zack (1996), em sua estrutura de ciclo do conhecimento, propõem um direcionamento de investigação como foco na concepção de produtos físicos, por exemplo, mas que possam ser estendidos para o reino intelectual, servindo como base teórica enquanto análise cíclica.

É importante salientar que quase todas as propostas utilizam termos similares, análogos ao verbo “compartilhar”, tais como distribuir, transferir, contribuir, publicar, pois se trata de um processo em que o conhecimento é “trabalhado” em cada uma das fases dos ciclos, tendo como foco justamente o ato de compartilhar. Existem ainda ciclos com estruturas mais complexas, conforme é possível observar na proposta da *Asian Productivity Organization* em que se estrutura as diferentes fases e áreas que compõem e interligam o processo de gestão do conhecimento (APO, 2010).

Dalkir (2005) apresenta um modelo baseado em uma estrutura que envolve três fases, integrando criação, compartilhamento/disseminação e aquisição/aplicação de forma cíclica. Nessa concepção, esse processo cíclico torna o conhecimento acessível para os indivíduos e organizações.

3. O CICLO DO CONHECIMENTO DE DALKIR

Para resultar em um processo de gestão do conhecimento estruturado de maneira cíclica é necessário conhecer a visão da autora com relação ao próprio



processo de gestão do conhecimento, bem como sobre as referências basilares de sua teoria.

A coordenação deliberada e sistemática de pessoas, tecnologia, processos e estrutura organizacional de uma organização para agregar valor por meio da reutilização e da inovação. Essa coordenação é alcançada através da criação, compartilhamento e aplicação de conhecimento, bem como através da alimentação dos valores aprendidos e das melhores práticas na memória corporativa, a fim de promover o aprendizado organizacional contínuo. (DALIKIR, 2005, p. 3).

Dalkir (2005, p. 7) ainda afirma que “o conhecimento é uma forma mais subjetiva de conhecer e é tipicamente baseado em valores experienciais ou individuais, percepções e experiência”.

Com o olhar voltado ao entendimento sobre o caminho percorrido pelo conhecimento, bem como a diferença entre o conhecimento tácito e o explícito, propõem-se, então, estruturas cíclicas de modo a organizar tal percurso e que o ciclo de gestão do conhecimento realize-se para criar um “produto de conhecimento” agregando-se valor a cada etapa do ciclo (DALIKIR, 2005, p. 28).

Para Dalkir (2005, p. 25) “As principais fases envolvidas no ciclo de gestão do conhecimento, abrangem a captura, criação, codificação, compartilhamento, acesso, aplicação e reutilização do conhecimento dentro e entre as organizações”, conforme Figura 1.

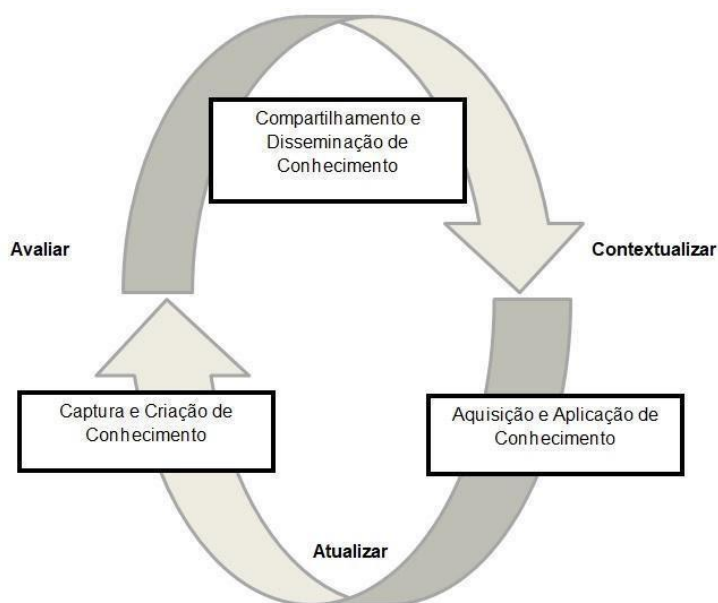


Figura 1 – Ciclo do Conhecimento de Dalkir
Fonte: Adaptado de Dalkir (2005)

O ciclo do conhecimento proposto por Dalkir (2005) envolve, portanto, a seguinte organização (Figura 1):

- **Criação ou Captura:** Refere-se à identificação e posterior codificação do conhecimento da organização e ou conhecimento a partir do ambiente externo;
- **Compartilhamento e Disseminação:** Feita uma avaliação do conhecimento capturado/criado, esta etapa diz respeito à contextualização de conteúdo. Trata-se de uma ligação entre o conhecimento e seus detentores, de forma a contribuir entre os usuários e membros da organização;
- **Aquisição e Aplicação:** Após validação e avaliação do conhecimento como relevante, ele é então, inserido no armazenamento e prática das ações pessoais e organizacionais.

A estrutura proposta em apenas três fases mostra que o processo pode ser estruturado de maneira objetiva, em que o conhecimento passa por pontos estratégicos a fim de que seja possível compreender como este é criado,



compartilhado e aplicado para que se tenha a geração de valor como elemento final do processo.

Observando o processo de gestão do conhecimento de forma multidisciplinar é possível construir diálogos entre as mais variadas áreas, analisando como se dá a gestão do conhecimento em diferentes contextos. Dalkir (2011) vê a multidisciplinaridade da gestão do conhecimento como uma vantagem, pois todas as pessoas podem reconhecer a gestão do conhecimento em sua vivência.

É importante frisar que o ciclo do conhecimento, direta ou indiretamente, envolve pessoas e, portanto, lida com o conhecimento tácito que, perfazendo-se os ciclos, pode se tornar explícito. Existem vários modelos de ciclos do conhecimento como mencionado, principalmente quando esse processo está vinculado a área organizacional. Contudo, Handzic e Carlucci (2019) argumentam que as Artes podem influenciar uma organização, impactando tanto nos membros da organização de maneira individual, nas questões emocionais, atitudes ou autorreflexão, quanto na própria estrutura organizacional enquanto processos e dinâmicas de trabalho. Ainda, explicam que os estudos sobre Arte nas organizações são relevantes para melhorar a partilha e a criação de conhecimento e para fomentar ferramentas de inovação e criatividade, salientando que “utilizar dos princípios de Arte no processo de gestão organizacional faz com que se tenha indivíduos críticos e que se sentem parte da organização” (HANDZIC; CARLUCCI, 2019, p. 9).

Dessa forma, na atual sociedade, consubstancia-se a ideia de imbricação de áreas distintas que se confluem, indicando a importância do ensino de Arte na formação dos indivíduos.

4. ARTE E A ABORDAGEM TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA

O universo da Arte possui um tipo particular de conhecimento que, muitas vezes, não é palpável aos olhos, pois envolve a sensibilidade e as conexões possíveis entre o ato de sentir, seja por qual canal sensorial for, e a forma como este sentir se contextualiza no momento ou espaço. Nos Parâmetros Curriculares



Nacionais (PCN) de Artes (BRASIL, 1997), reconheceu-se que há uma conexão entre o conhecimento científico e a manifestação artística e que essa conexão se constrói no caráter de criação e inovação.

Nos séculos que sucederam o Renascimento, Arte e ciência eram cada vez mais consideradas como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando uma concepção falaciosa, segundo a qual ciência seria produto do pensamento racional e Arte, pura sensibilidade. Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem Arte sem conhecimento, tanto uma como outra são ações na construção do devir humano. (BRASIL, 1997, p. 27).

Para Barbosa (2007), a Arte na educação é um instrumento valioso por possibilitar a identificação cultural e o desenvolvimento da expressão pessoal. Considera-se que é por meio da Arte que se desenvolve a percepção e a imaginação. Sendo assim, é possível apreender a realidade do meio ambiente, cultivar a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e estimular a criatividade a fim de, buscar mudar tal cenário que foi analisado. Entretanto, não é apenas trazendo a Arte para o currículo que será possível fazer com que o indivíduo construa seu caráter reflexivo, pois o processo não é tão simples assim.

Além de reservar um lugar para a Arte no currículo, é também necessário se preocupar como a Arte é concebida e ensinada. A falta de preparação de pessoal para ensinar Artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. O conhecimento das Artes tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas Artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas (BARBOSA, 2007, p. 17).

As reflexões pertinentes ao processo de ensino de Artes, envolve considerar a carência de referenciais teóricos que auxiliam os docentes, bem como as diversas interpretações errôneas sobre teorias que poderiam fundamentar o processo de ensino e aprendizagem em Artes e que, na prática, são trabalhadas de maneira equivocada.

Assim considerando, ao aproximar as estruturas de gestão do conhecimento com uma das principais formas teorizadas de se trabalhar a Arte em sala de aula, conflui-se para a Abordagem Triangular.



A proposta triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: Criação (fazer artístico), Leitura da obra de Arte e Contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies Inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 2007, p. 34).

Segundo Barbosa (2007), a então chamada Proposta Triangular (ainda não havia sido nomeada como abordagem), foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Artes Contemporânea da Universidade de São Paulo. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, cujos resultados foram obtidos após quatro anos de forma “extremamente recompensadora” (BARBOSA, 2007, p. 35).

Mas, afinal em que consiste a Abordagem Triangular? A Abordagem Triangular é um processo de organização didática e, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em Arte/educação, a partir de três eixos que não são hierárquicos ou lineares: Fazer, Ler e Contextualizar (Figura 2).

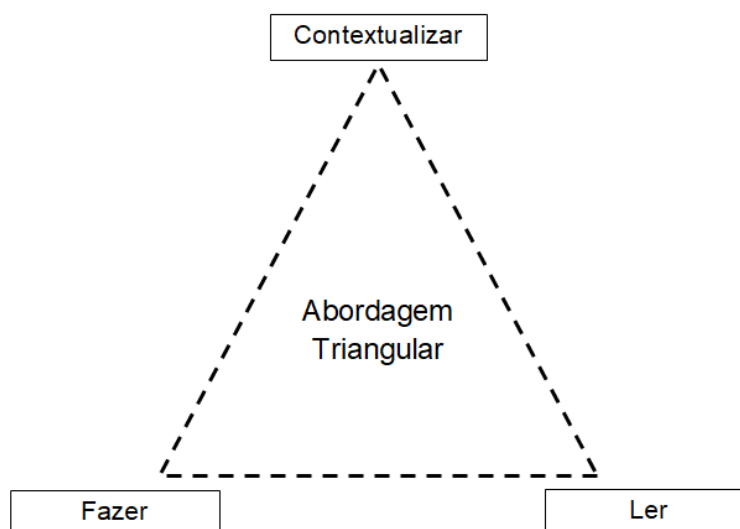


Figura 2: Abordagem Triangular
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Barbosa (2007)



A Abordagem Triangular com seus três eixos foi estruturada para deixar claro que o conhecimento em Artes só se torna realmente significativo para o aluno após passar pelas três fases (Figura 2). Oliveira e Corrêa (2018) apresentam a definição para cada uma das fases:

- **Contextualização:** Permite entender em que condições a mesma foi produzida, bem como as relações de poder que estão implícitas nessa produção.
- **Apreciação/Ler:** Organiza-se diante de aspectos que lidam com as interações entre o sujeito e os Artefatos da Arte. Nesse eixo são mobilizadas competências de leitura que requerem do sujeito o domínio dos códigos estruturantes e suas relações formais.
- **Produção/Fazer:** Estão envolvidos neste pilar os aspectos da criação artística. Nele, o sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas.

Diante deste cenário, de acordo com Barbosa (2012) é na Abordagem Triangular que se postula uma concepção de construção do conhecimento em Artes; A autora apresenta que o conhecimento em Artes “acontece quando há a intenção da experimentação com a codificação e com a informação” (BARBOSA, 2012, p. 73). Dessa forma, Barbosa (2012) apresenta o processo pautado na tríade ler, fazer e contextualizar, com as seguintes definições:

- **Ler obras de arte:** A leitura de obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito, obra e contexto.
- **Fazer Arte:** Ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê.
- **Contextualizar:** Ao contextualizar estamos operando no domínio da história da arte e outras áreas do conhecimento necessárias



para determinar o programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

A Abordagem Triangular ganhou este nome, segundo a autora, por não se tratar de um processo engessado, rígido e imutável, pelo contrário, o termo “abordagem” foi utilizado justamente para evidenciar o caráter flexível de tal proposta. Nesse sentido, a proposta organizada por Ana Mae, tem como foco a conjuntura de conteúdos, por meio de um processo não sequencial. Trata-se de uma postura do docente frente ao ensino de Artes com ênfase no processo de construção do conhecimento (RIZZI; SILVA, 2017).

A Abordagem Triangular é um sistema que envolve um norte temático, guiado pela seguinte reflexão: como se dá o conhecimento em Arte? Assim é possível pensar que todo conteúdo de caráter visual pode ser explorado, interpretado e consequentemente ensinado, utilizando a Abordagem Triangular como estrutura didática. Possui em sua essência referências construtivistas, interacionistas e dialogais que tem como base as reflexões dewianas, onde a articulação entre a educação artística (criação) e a educação estética (apreciação) se funde num processo norteado pelos movimentos artísticos que advém da História da Arte (contextualização), conforme Barbosa (2014). Conforme Dewey (2010), a experiência de Fazer Arte, implica no trabalho com diferentes materiais, trabalho este que é fundamental no processo de ensino de Artes. A experiência artística é mais instantaneamente unificável do ponto de vista intelectual, emocional e prático, o que faz com que a estrutura organizada por Ana Mae Barbosa, ganhe ainda mais relevância, justamente por abarcar todos os pilares necessários para construir o conhecimento em Arte.

Para mim, porém, o problema das teorias existentes é que elas partem de uma compartimentalização pronta ou de uma concepção de Arte que a “espiritualiza”, retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta. A alternativa a essa espiritualização, entretanto, não é a materialização degradante e prosaica das obras de Arte, mas uma concepção que revele de que maneira essas obras idealizam qualidades encontradas na experiência comum. Se as obras fossem colocadas em um contexto diretamente humano na



estima popular, teriam um atrativo maior do que podem ter quando as teorias compartimentalizadas da Arte ganham aceitação geral. (DEWEY, 2010, p.71, 72).

O que Dewey (2010) apresenta é de fato o raciocínio mais óbvio que se deve fazer para o ato de ensinar Arte, pois se o conteúdo não estiver próximo da realidade do aluno, não lhe será interessante e, portanto, não será útil. Assim, o docente tem o desafio de, ao estar munido da teoria, instigar os alunos e fazer com que construam o conhecimento em Artes. O docente ao trabalhar relações e interações entre a Arte e as demais disciplinas do currículo tendo como plano de fundo de seu trabalho a realidade da escola e dos alunos que ali se encontram, faz com que o conhecimento em Artes se torne palpável para os indivíduos que estão passando pelo processo de aprendizagem.

A aplicação da Abordagem Triangular no ensino de Arte, forma os alunos não só para o conhecimento em Artes, mas para a vida criativa e para as demais profissões que necessitam de criticidade, originalidade, criatividade no mercado de trabalho. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) elaborada pelo Ministério da Educação (2017) incorpora essa perspectiva na medida em que considera que no ensino de Artes:

Dentre as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, devem estar articulados os saberes, referentes a produtos e fenômenos artísticos que envolvam as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. Articulando as dimensões do conhecimento de Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, construindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2017, p. 189 - 190).

A partir desse panorama que fundamenta o processo de ensino de arte sob a ótica da BNCC, se faz necessário pensar a figura do docente que estará frente à sala de aula. De acordo com Barbosa (2012), há uma necessidade de organizar a identidade profissional do docente e isso envolve reflexões sobre sua prática pedagógica, em busca de um maior domínio das ações educativas. "... é preciso



cuidar da formação do sujeito/ professor formador, é preciso aprender a aprender a ensinar” (BARBOSA, 2012, p. 172). Sendo assim,

A formação do professor de arte tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para sala de aula com seus alunos (BARBOSA, 2012, p. 176).

Faz-se, portanto, necessário pensar a formação dos futuros docentes, pois serão eles que atuarão em sala de aula na educação dos indivíduos e futuros profissionais, cidadãos do país.

5. IMBRICAÇÕES TEÓRICAS

Atrelar o ensino da Arte ao processo de gestão do conhecimento, mais precisamente o ciclo do conhecimento, tem sua importância, para tornar mais claro que no ensino de Arte, existem conexões não só relevantes, mas sistemáticas que envolvem a construção do conhecimento por meio da organização que se faz dos processos didáticos pertinentes à abordagem. Articulado a Abordagem Triangular de Ana Mae com o ciclo do conhecimento proposto por Dalkir (2005) é possível evidenciar como ocorre a construção do conhecimento em Artes e suas articulações.

Conforme Rizzi e Silva (2017):

A Abordagem Triangular do ensino das Artes e culturas visuais se apresenta como orientação sistematizada por meio das ações decorrentes do Ler-Fazer-Contextualizar. A partir desta orientação sistematizada o educador/professor desenvolve, seu método, respeitando o encaixe das relações educador-educando-espaco educativo-comunidade, objetivando serem essas relações mais horizontalizadas, buscando coerência ao contexto e ao conteúdo que pretende abordar (RIZZI; SILVA, 2017, p. 223).

Assim, o docente da área de Artes precisa ter os conhecimentos que irão ampliar a percepção, a reflexão e o potencial criativo dentro de cada especificidade das linguagens visuais. Mais que isso, precisa guiar o percurso acadêmico dos seus alunos a fim de promover estes aspectos em seus discentes para que, assim, se



possa formar a criticidade, a inventividade e a participatividade nos indivíduos por meio da Arte.

É justamente por se considerar o ensino de Arte e sua capacidade interdisciplinar que Barbosa (2007) deixa claro ao considerar que a Abordagem Triangular não se limita a si mesma, havendo necessidade de dialogar com a estrutura proposta com outras áreas do saber para assim estruturar novas formas de pensamento e ação no ensino de Arte. Partindo desta premissa, a justaposição entre o ciclo de gestão do conhecimento proposto por Dalkir (2005) e a Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2007), se torna uma possibilidade combinatória, conforme a Figura 3.

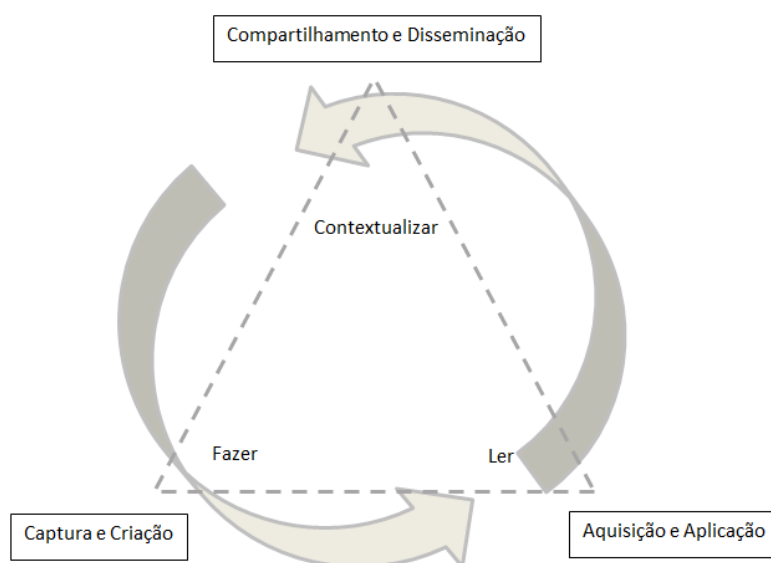


Figura 3 - Ciclo do Conhecimento e Abordagem Triangular
Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Observando-se as imagens do ciclo do conhecimento de Dalkir (2005) e a Abordagem Triangular de Barbosa (2007) imbricadas, é possível perceber que as fases propostas pelas autoras se fundem em seus processos. Isso se invetera ao se tomar o ensino de Arte em sala de aula enquanto processo pedagógico, considerando a relação comunicativa que envolve aspectos também afetivos e emocionais.



A interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: que envolve a construção dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc.). (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

É por meio da dinâmica preestabelecida pelo docente, neste caso, o guia do percurso de ensino aprendizagem, que será possível proporcionar aos alunos um real processo de construção do conhecimento.

Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares e as tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e as normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente). (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Desta forma, a didática, ou seja, a forma como o professor constrói sua dinâmica em sala de aula é de extrema importância, e no que tange a Abordagem Triangular é notório que tanto o caráter cognoscitivo quanto socioemocional citados por Libâneo (1994) estão fortemente presentes na dinâmica do processo de ensino com base nessa teoria.

Considerando a articulação docente necessária para aplicabilidade da Abordagem Triangular, e vislumbrando o processo de gestão do conhecimento por meio do ciclo do conhecimento de Dalkir (2005) atrelado a tal abordagem, apresenta-se a explanação sobre os alinhamentos entre os pilares estruturais de cada teoria.

5.1 Captura e Criação X Fazer

Dalkir (2005) propõe que na fase de Captura e Criação do conhecimento ocorre a identificação e codificação do conhecimento interno ou a partir do ambiente externo ao se tomar o indivíduo como referência. Ou seja, trata-se do ato de



externalizar, transformar o que outrora estava internalizado (conhecimento tácito), levando-o a se manifestar (conhecimento explícito). Essa fase, na justaposição com a Abordagem Triangular de Barbosa (2007) alinha-se com o Fazer enquanto ponto de reflexão:

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém a Arte. Em nossa época, as Artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar/fazer e viver se interligam (OSTROWER, 2014, p. 5).

Desta forma, sobrepor Fazer da Abordagem Triangular ao processo de Captura e Criação, se torna pertinente à medida que caracteriza a formulação de um resultado palpável enquanto produto do processo. Da mesma forma, para Dalkir (2005) se trata de codificar o conhecimento, ou seja, transformá-lo em algo que possa ser compreendido como parte de um processo de comunicação, onde seja possível identificar elementos e assim reconhecer uma mensagem ou informação.

Para a Abordagem Triangular, nesse momento, o indivíduo constrói uma representação artística, seja ela em qual linguagem for exteriorizando, por meio de códigos visuais aquilo que lhe está interiorizado, ainda estimulado pelo meio (ambiente externo), permitindo-lhe criar artisticamente, permitindo-lhe fruir.

A etapa do Fazer na dinâmica da Abordagem Triangular envolve a comunicação por meio da expressividade que pode culminar em uma obra artística de qualquer natureza. O foco está justamente na intenção pedagógica guiada pelo docente, que deve então articular mecanismos para fazer com que o aluno, externalize, expresse por meio de um produto concreto que será parte de seu trabalho individual e resultado do processo de construção do conhecimento em Arte. É, portanto, no Fazer que podemos encontrar parte do movimento expressivo, isto é, as manifestações do estado de mente momentâneo do indivíduo, assim como seus mais permanentes traços de personalidade, conforme Arnheim (2018).



Entendemos o fazer e o configurar do homem como atuações de caráter simbólico. Toda forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização. Ela corresponde, ainda a aspectos expressivos de um desenvolvimento interior na pessoa, refletindo processos de crescimento e de maturação cujos níveis integrativos consideramos indispensáveis para a realização das potencialidades criativas (OSTROWER, 2014, p. 6).

Nessa fase, o desenvolvimento de atividades criativas e de caráter motor, auxiliam na externalização do conhecimento que se encontra na mente do indivíduo (aqui aluno) e este comportamento motor atrelado ao ato de fazer/executar/criar/desenvolver uma determinada atividade é apenas um meio para produzir algo (pintura, escultura, coreografia...) e que tem valor em si e por si próprio “tanto quanto a ação do serrote e plaina no trabalho do marceneiro” (ARNHEIM, 2018, p. 163).

5.2 Compartilhamento e Disseminação X Contextualizar

Partindo para um segundo ponto de análise, pode-se observar Compartilhamento e Disseminação propostos por Dalkir (2005), alinhados com o Contextualizar, proposto por Barbosa (2007). Essa conjunção apresenta relevância por trazer em seu bojo a significância da contextualização do conteúdo.

Nas aulas de Arte, não basta apenas propor e desenvolver atividades; é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando as aulas de Arte com o pensamento artístico. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 212).

Considerando a perspectiva de Dalkir (2005) tem-se a avaliação do conhecimento capturado ou criado, em que o ato de contextualizar se faz presente, no que a autora apresenta ser uma ligação entre o conhecimento e seus detentores, de forma a conectar os usuários e membros da organização. Trata-se do envolvimento e o ato de situar os envolvidos no processo de construção do conhecimento de modo que conheçam a realidade com a qual estão lidando. Por meio do compartilhamento do conhecimento apresentado nesta fase por Dalkir



(2005) os envolvidos no processo possuem acesso às informações pertinentes para uma futura tomada de decisão ou ainda para o entendimento do cenário no qual se encontram.

Barbosa (2007), por sua vez, traz o processo que permite entender as condições de produção da obra de arte ou do determinado conteúdo que se apresenta ao aluno. É o ato de também situar o aluno fazendo com que este entenda pormenores do conteúdo, neste caso, conteúdo de Arte, e assim possa vê-lo como parte do processo construtivo do conhecimento. Entender a história que carrega em uma obra de Arte, técnica ou estilo artístico é, portanto, trazer significado para embasar sua relevância no processo de ensino.

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade [...]. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade. (BARBOSA, 2007, p. 38).

Desta forma, o alinhamento entre os pilares das duas teorias se torna possível por considerar que o conhecimento precisa fazer sentido, seja para a compreensão do contexto no qual foi elaborada a obra (no caso da Arte), seja para trazê-la enquanto elemento analítico da atual conjuntura social, pois sem a contextualização não há como articular o conhecimento em nenhum dos dois processos.

O ensino de Artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, os materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes recursos em diversos momentos da história da Arte, inclusive da Arte contemporânea. É preciso passar por um conjunto amplo de experiências, articulando percepção, imaginação, conhecimento, produção e sensibilidade artística pessoal e coletiva. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 222).

Desta forma, o ato de contextualizar no processo de ensino de Arte envolve além da leitura histórica, estilística e técnica da Arte em si, o ato de alocação temporal do objeto de estudo em sala de aula. Independentemente de ser um período ou uma data do passado, precisa ter nexos com o presente e a atual realidade pertencente aos indivíduos que estão entrando em contato com tal experiência artística. O professor de Arte pode, portanto, trabalhar com múltiplas



relações a fim de contextualizar o objeto de estudo em sala de aula conforme afirma Barbosa e Cunha (2010, p. 244):

- Nexos sócio-históricos permitindo a compreensão das linguagens e suas manifestações artísticas como conhecimento historicamente construídos, os quais expressam as diferentes visões de mundo de cada época e grupo social, revelando assim sua identidade cultural;
- Nexos intersemióticos, explorando as relações entre as diversas linguagens (verbal, visual, sonora, cênica) e suas hibridizações, especialmente nas mídias contemporâneas;
- Nexos interdisciplinares, correlacionando ou mesmo subsidiando de modo instrumental o aprendizado das outras áreas curriculares;
- Nexos transversais, tomando a Arte como meio privilegiado de interpretação e representação de aspectos do cotidiano vinculados a questões éticas, políticas, ecológicas, sexuais, afetivas, entre outras.

É por meio do processo de contextualização que o aluno poderá articular informações e avançar no processo de construção do conhecimento, usando esses diferentes nexos para assimilação do conteúdo de Arte em si, mas sem deixar de lado a relação desta para com sua realidade.

5.3 Aquisição e Aplicação X Ler

O alinhamento entre esses pilares das teorias é essencial como parte do processo cíclico de construção do conhecimento, aqui analisado sob a ótica da prática pedagógica do ensino de Arte. Segundo Barbosa (2005, p. 98), “hoje, a aspiração dos Arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de Arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção”.

Esse processo de análise crítica, implica no desenvolvimento do ato de ver/ler, que para as análises de Arte transcende o órgão da visão. Para Dondis



(2015) os dados visuais podem transmitir informação: mensagens específicas ou sentimentos expressivos, tanto intencionalmente, com um objetivo definido, quanto obliquamente, como um subproduto da utilidade. Desta forma, o ato de ver diante da dinâmica do ensino de Arte, implica em “Ler” por meio da visão, os códigos estilísticos e a mensagem que a composição visual observada apresenta. Ostrower (2013) apresenta que:

A propósito da Arte e de sua compreensão, quero antecipar o seguinte: nas imagens – que são portadoras da comunicação artística - se preservam intactos os elementos de orientação espacial. É esse fato extraordinário que faz com que as mensagens visuais provenientes de épocas remotas (cujas línguas faladas ou escritas desconhecemos – por exemplo, a Arte pré-histórica, ou a Arte etrusca, ou a Arte chinesa, ou mesmo a Arte da idade média) ainda possam ser legíveis e ter sentido para nós (OSTROWER, 2013, p. 28).

É considerando o processo de leitura visual que vai além do ato de ver, que se torna possível considerar o alinhamento entre os pilares das teorias. Arnheim (2018, p. IX) afirma que “a capacidade inata de entender por meio dos olhos está adormecida e deve ser despertada”. É no processo de Ler, dentro da Abordagem Triangular, que este despertar ocorre. No mesmo sentido, Dondis (2015, p. 186) enfatiza que a “compreensão visual é um meio natural que não precisa ser aprendido, mas apenas refinado através do alfabetismo visual”.

Por fim, mas não menos importante, chega-se ao ponto onde a Aquisição e Aplicação propostos por Dalkir (2005), se combinam com a expressão Ler proposta por Barbosa (2007). Nesta fase, a primeira autora apresenta uma espécie de validação do conhecimento para que este seja então inserido no armazenamento das ações pessoais. Para Barbosa (2007) trata-se da capacidade de lidar com as interações entre o sujeito e os elementos da Arte, é neste momento que o indivíduo, aqui aluno, precisa dominar os códigos de leitura para então trazer para si o que realmente possui valor para seu contexto. Ao observarmos os produtos de Arte, de acordo com Joly (2012):

A mensagem está aí: devemos contemplá-la, examiná-la, compreender o que suscita em nós, compará-la com outras



interpretações; o núcleo residual desse confronto poderá então, ser considerado como uma interpretação razoável e plausível da mensagem, num momento X, em circunstâncias Y [...]. Em primeiro lugar, porque o campo da Arte é considerado bem mais dependente da expressão do que da comunicação, em segundo, em virtude da “imagem do artista” vinculada por nossa civilização. No entanto, a análise da imagem, inclusive da imagem artística, pode desempenhar funções tão diferentes quanto dar prazer ao analista, aumentar seus conhecimentos, ensinar, permitir ler ou conceber com maior eficácia mensagens visuais. (JOLY, 2012, p. 44-45).

Trata-se justamente da validação que Dalkir (2005) propõe, pois nesse processo de aquisição e aplicação, após ter passado pela validação, o conhecimento considerado relevante é, então, inserido no armazenamento na prática das ações pessoais e organizacionais. A capacidade de ler as obras de Arte fará com que o indivíduo possa armazenar aquilo que lhe faz sentido dentro de seu processo de construção do conhecimento.

Por fim, os caminhos percorridos pelo ciclo do conhecimento de Dalkir e de Ana Mae se conjuminam, afirmando a importância da Arte na sociedade do conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou compreender a imbricação teórica entre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e o ciclo do conhecimento de Kimiz Dalkir no contexto do ensino de Arte no Brasil. Dessa forma, pautado na evidência de articulação entre o ciclo do conhecimento e a abordagem triangular, o estudo apresentou cada ponto de alinhamento entre as duas teorias a fim de, deixar claro que tal articulação não só é pertinente, como reafirma a necessidade da formação em Artes para a sociedade do conhecimento.

A articulação e justaposição das três fases de cada teoria permitem entender que por meio do Ler, Fazer e Contextualizar o aluno é capaz de transcender a ordem de memorização ou da simples reprodução de técnicas de Arte, e passa então a construir reflexões que podem o levar para o entendimento de novos conteúdos, indagar novos questionamentos, refletir sobre outras perspectivas. O ciclo do



conhecimento alinhado a tríade da abordagem triangular, enfatiza ainda mais a legitimidade do ensino de arte pautado nessa referência estrutural.

Como processo de pesquisa, o estudo usou da interdisciplinaridade permissível à área de gestão do conhecimento, para abordar o ensino de Arte como viés de discussão. A formação dos indivíduos na educação básica precisa levar em consideração a relevância dos estudos atrelados à área de humanidades, principalmente à área de Arte. Os professores atuantes, e aqueles que ainda irão se formar em licenciaturas de Artes Visuais, precisam compreender a importância da defesa de teorias e processos que legitimam a construção do conhecimento por meio da Arte. A articulação entre ensino de Arte e Gestão do Conhecimento se faz pertinente, justamente por deixar ainda mais evidente, que entre a combinação do Ler, Fazer e Contextualizar existe a construção do conhecimento.

Desta forma o presente estudo é apenas um ponto de partida para um assunto vasto a ser explorado, que consiste em evidenciar a relevância do ensino da arte e suas possíveis articulações com diferentes áreas, como neste caso, a área de gestão do conhecimento.

O estudo limitou-se a revisão narrativa de literatura. Para estudos futuros e análises mais profundas é válido considerar entrevistas com docentes e alunos que vivenciam a aplicabilidade da abordagem triangular como epistemologia em sala de aula, para a obtenção de novos resultados.

Além dessas contribuições, é necessário ressaltar que, para trabalhos futuros, poderiam ser propostas outras articulações entre o ensino de Arte, a prática pedagógica do docente e a dinâmica do processo de aprendizagem em Arte, usando outros modelos cíclicos de gestão do conhecimento, ou ainda ferramentas da gestão do conhecimento para apoiar ações a fim de reafirmar a importância do ensino da arte na formação dos indivíduos para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S.; ORPWOOD, G.; FENSHAM, P. Scientific literacy for a knowledge society. In: LINDER, C. et al. (Ed.) **Exploring the landscape of scientific literacy**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2011.



ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

APO. Asian Productivity Organization. **Knowledge Management Tools and Techniques Manual**. Tokyo: Asian Productivity Organization, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007 (2ª reimpressão).

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda, Pereira da. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 02/12/2019.

BUKOWITZ, W.; WILLIAMS, R. **The knowledge management fieldbook**. Londres: Prentice Hall. 2003.

CHENG, E. C. K.; LEE, J. C. K. **The management process for creating school intellectual**. De La Salle University. Manila: DLSU, p. 559-566, Feb de 2016.

COSTA, Cristina. **Questões de arte**. São Paulo. Moderna, 2004.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. 2nd ed. Cambridge, Massachusetts; London, England The MIT Press: Massachusetts Institute of Technology, 2011.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. Burlington: Elsevier, 2005.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Working Knowledge**: How Organizations Manage What They Know. Boston. MA: Harvard Business School Press. 1998.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins, 2010.

DONDIS, Dondis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.



FREIRE, et al. Memória organizacional e seu papel na gestão do conhecimento. **Revista de Ciências da Administração**. V. 14, n.33, p. 41-51, Ago 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2012v14n33p41>> Acesso em 20/06/2021.

HANDZIC, Meliha; CARLUCCI, Daniela. **Knowledge Management, Arts, and Humanities: Interdisciplinary Approaches and the Benefits of Collaboration**. Suíça: Springer, 2019.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Campinas: Papyrus, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

McELROY, M. W. A Framework For Knowledge Management. **The New Knowledge Management: Complexity, Learning and Sustainable Innovation**. Butterworth & Heinemann, Burlington – USA: 2003.

MEYER, M.; ZACK, M. The design and implementation of information products. **Sloan Management Review**, v. 37, n. 3, 1996.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman. 2008.

OLIVEIRA, Eliane dos Santos; CORRÊA, Vanisse Simone Alves. Ensino de Artes: A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. **ContemporArtes**, coluna Planetário, 2018. Disponível em <<http://revistacontemporArtes.com.br/2018/12/14/ensino-de-Artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>>. Acesso em 23/11/2019.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

OSTROWER, Faiga. **Universos da Arte**. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, v.4, n. 2, p. 220-230, 2017.

SOUZA, D. L.; SOUSA, J. S.; FERRUGINI, L.; ZAMBALDE, A. L. Teorias da aprendizagem e Gestão do Conhecimento: um alinhamento teórico. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, out./dez, p. 42-57, 2013.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Tradução de Luiz Euclides Frazão Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

WEISS, Marcos Cesar. Sociedade sensoriada: a sociedade da transformação digital. **Estud. av.**, São Paulo, v. 33, n. 95. 2019. p. 203-214. Disponível em



<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000100203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em :14/05/2021.

WIIG, K. M. What the future knowledge management users my expect. **Journal of Knowledge Management**, v. 3, n. p. 155-165, 1997.

Recebido em 07/06/2022

Aprovado em 11/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*



TEATRO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA: FREIRE E BOAL CONTRACENAM NO CEDECA CEARÁ

THEATER, EDUCATION AND POLITICS: FREIRE AND BOAL PERFORM AT CEDECA CEARÁ

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182202257>

Fernando Antônio Fontenele Leão
Universidade Federal do Sul da Bahia
fernando.leao@gfe.ufsb.edu.br | [ORCID](#)

RESUMO

O que queremos dizer ao falar de uma perspectiva de ensino-aprendizagem em teatro, referenciada na educação popular, voltada para a discussão dos direitos humanos? Neste trabalho, reflito sobre a experiência de criação de um grupo de teatro com adolescentes e jovens assistidos pelo CEDECA Ceará, em um bairro periférico de Fortaleza, no ano de 2019, além de discutir o lugar da arte na atuação educacional e política dessa instituição e apresentar as linhas gerais de uma concepção de ensino-aprendizagem em teatro, a partir de um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e de Augusto Boal. Tendo atuado como assessor comunitário e como coordenador do Núcleo de Formação do CEDECA Ceará, este trabalho surge de uma reflexão crítica a partir da participação, observação, entrevistas e leitura de documentos e textos publicados pela instituição. Entendo que a perspectiva de ensino-aprendizagem em teatro, aqui apresentada, pode inspirar caminhos para uma práxis estética, educacional e política cujo fim seja o respeito e a valorização da autonomia, da dignidade e da identidade dos sujeitos participantes do processo.

Palavras-chave: Ensino de teatro; educação popular; direitos humanos.

ABSTRACT

What do we mean when we talk about a theater teaching perspective, referenced in popular education, focused on the discussion of human rights? In this work, I reflect on the experience of creating a theater group with adolescents and young people, assisted by CEDECA Ceará, in a poor neighborhood of Fortaleza, in the year 2019, in addition to discussing the place of art in the educational and political performance of this institution and present the general lines of a theater teaching concept, from a dialogue between the theories of Paulo Freire and Augusto Boal. I worked as a community advisor and as education coordinator at CEDECA Ceará, and this work is the result of a critical reflection based on my participation, observation, interviews and reading of documents and texts published by the institution. I understand that the perspective of theater teaching, presented here, can inspire paths for a praxis of aesthetics, education and politics, whose objective is the respect and appreciation of the autonomy, dignity and identity of the subjects participating in the process.

Keywords: Theater teaching; popular education; human rights.



1. INTRODUÇÃO

O Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará - CEDECA Ceará foi criado em 1994, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.609/1990¹, com a missão de defender os direitos de crianças e adolescentes, sobretudo quando violados por ação ou omissão do poder público, visando garantir o exercício integral e universal dos Direitos Humanos².

Desde o ano de 2017, com financiamento pela *Kinder Not Hilfe* (KNH), agência de desenvolvimento com sede na Alemanha, o CEDECA Ceará realiza o projeto Essa ciranda é de todos nós: pela defesa do direito à proteção de crianças e adolescentes, com o intuito de contribuir para o enfrentamento à violência institucional contra crianças, adolescentes e jovens no município de Fortaleza. Entre seus objetivos, o de mobilizar e fortalecer grupos de adolescentes e jovens para a defesa de direitos e o enfrentamento à violência institucional em suas comunidades, situadas em bairros periféricos de Fortaleza, e o faz, principalmente, por meio da organização de grupos artísticos, que trabalham na interface entre a arte, a política e a participação.

Neste trabalho, pretendo refletir sobre a experiência de criação de um grupo de teatro com adolescentes e jovens assistidos pelo CEDECA Ceará, em um bairro periférico de Fortaleza, no ano de 2019, além de discutir o lugar da arte na atuação educacional e política dessa instituição e apresentar as linhas gerais de uma concepção de ensino-aprendizagem em teatro, a partir de um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e Augusto Boal.

Em 2019, ano em que o CEDECA se preparava para mobilizar e organizar mais um grupo artístico com adolescentes e jovens, no bairro Pirambu, em Fortaleza, também foi o primeiro ano da gestão Bolsonaro, no âmbito federal. Já no segundo dia do ano, o governo publicou o Decreto nº 9.665/2019³, que altera a estrutura do Ministério da Educação e cria, entre vários órgãos, a Subsecretaria de

¹ Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

² Ver <https://cedecaceara.org.br/>

³ Ver

http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_9665_estrutura_regimental_mec.pdf



Fomento às Escolas Cívico-Militares. Nesta, a proposta de estimular as escolas de ensino fundamental e médio dos sistemas municipais e estaduais à adesão de uma concepção de formação adotada em colégios militares, que se baseia em valores cívicos e de cidadania e em capacitação profissional.

Jovens, adolescentes e até crianças nas periferias de Fortaleza conhecem bem o que policiais militares entendem por “valores cívicos e de cidadania”. Nos anos anteriores, uma série de eventos culturais das juventudes nas periferias da cidade foi reprimida com violência, diversos protestos sofreram abusos policiais, muitas “rodinhas” de socialização foram dispersadas e os “baculejos” (busca pessoal) demonstraram o racismo presente nas instituições do poder público (CEDECA, 2017b).

Assim, se a educação formal vinha – e continua nestes últimos meses do ano de 2022 – sendo assediada por ideologias autoritárias presentes nas estruturas do Estado, inclusive, com direcionamento de maior aporte financeiro para as escolas que aderissem ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, como expresso no Decreto nº 10.004/2019⁴, investir esforços em processos de educação não-formal, entendida como construções amplas que envolvem dimensões sociais, políticas, culturais e pedagógicas, valorizando aprendizados construídos em experiências concretas de luta (GOHN, 2015), era – e é – reinstalar a perspectiva da ética, do respeito ao humano, do sonho da emancipação.

Desse modo, a relevância deste texto está justamente em anunciar e refletir acerca de uma experiência de ensino-aprendizagem em teatro, referenciada na educação popular e voltada para a discussão e a garantia dos direitos humanos, que contrasta com o modelo autoritário, militarizado, que tem ganhado espaço no discurso de políticos, de professoras/es e de pais e mães pelo país.

2. MAS QUAL O LUGAR DA ARTE EM UMA ORGANIZAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS?

⁴ Ver

http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf



Em 2003, o CEDECA Ceará deu início ao projeto Criança e Adolescente em Ação: orçamento com participação, envolvendo 50 adolescentes de três bairros de Fortaleza: Granja Portugal, Planalto Pici e Pirambu. A instituição, que vinha há alguns anos monitorando o orçamento público da cidade e discutindo os direitos à proteção e ao desenvolvimento para crianças e adolescentes, começou a refletir sobre a importância de garantir um outro direito fundamental: o direito à participação.

Em parceria com a Diaconia e com a Sociedade da Redenção, instituições que já vinham atuando nos três bairros, e em diálogo com a *Save the Children* Suécia, o CEDECA assumiu o desafio de formar pessoas de 13 a 17 anos para intervir (discutir, formular e incidir) nas políticas públicas do município (CEDECA, 2017a).

A cada quinze dias, o grupo de adolescentes era reunido para participar de oficinas que tinham por base metodológica os referenciais da educação popular, e eram organizadas em três etapas: 1) leitura de realidade; 2) formação em orçamento público; 3) mobilização e *lobby*. Entre as estratégias de estímulo à participação, eram organizados trabalhos em grupo, pesquisas sobre as comunidades, diagnósticos participativos, confecção de peças de comunicação, exposição de fotografias, criação de paródias musicais e esquetes teatrais, etc. (CEDECA, 2017a).

As linguagens artísticas começaram a ter um papel nas metodologias da Instituição. Aspectos como os da ludicidade, da sensibilização e da expressão eram ressaltados pela equipe do CEDECA como sendo importantes para “construir uma poética das realidades dos sujeitos envolvidos”, bem como para a “concepção de um produto final que pôde ser apresentado de forma crítica em locais estratégicos no centro da cidade e nas comunidades dos adolescentes” (CEDECA, 2017a, P. 31). Além disso, o tema do orçamento público, tido como de difícil compreensão, sobretudo para as/os adolescentes, podia se tornar mais atraente e mais acessível a partir do trabalho com a fotografia, a poesia, a música, o teatro.

Renata Fernandes, arte/educadora e moradora do bairro Pirambu, que integrou a equipe do CEDECA como assessora comunitária, até o início de 2022, participou, em sua adolescência, da Rede de Adolescentes Orçamento e



Participação Ativa (Rede OPA), criada em 2005, e lembra o que a moveu a trabalhar com arte no contexto comunitário.

Chegar às comunidades como trupes mambembes, fazendo barulho, cantando e apresentando produções nossas que tratavam temas em que a todo o momento o povo foi ensinado a não debater, a não questionar, a esquecer por serem tidos como temas de alto grau de dificuldade de compreensão, é também levar ao povo a democratização da arte e cultura nas periferias e locais de vulnerabilidade social, onde a violação de direitos é o principal espetáculo a ser apresentado (CEDECA, 2017a, p. 57).

O depoimento de Renata nos lembra um trecho de um texto do Paulo Freire.

A experiência de unir; de falar um discurso diferente e proibido; de descobrir que esse discurso diferente é proibido; de descobrir que esse discurso é válido, embora proibido; de ver que esse discurso é bonito, embora alguns digam que ele é feio, são experiências culturais e pertencem à cultura do povo dominado (FREIRE, 2014, p. 75)

O acesso aos temas políticos e aos discursos diferentes e proibidos, bem como as condições de informação e formação para que os temas e os discursos sejam compreendidos e apropriados pelo povo, passa pelo desafio de um processo de democracia da cultura e da arte, que poderá nos levar a uma revolução, como nos lembra a afirmação de Augusto Boal que acredita que “a nossa libertação cultural coincide com nossa libertação popular” (1977, p. 48).

Isso porque as pessoas – crianças, adolescentes e jovens inclusos –, à medida em que se aproximam, apreciam, compreendem a cultura e a arte de sua comunidade e, além disso, têm a possibilidade de criar a sua cultura e a sua arte, são instadas a ler o mundo nas formas estéticas, desenvolvendo consciência crítico-política e, assim, podem mover-se na direção de sua emancipação.

O CEDECA seguiu realizando, ao longo dos anos, diferentes e exitosos projetos e ações, discutindo política e participação, em que utilizou as expressões artísticas como estratégia para atingir seus objetivos.

Em 2016, no entanto, entendo se estabelecer uma nova perspectiva de trabalho com as linguagens artísticas na instituição. É certo que as dimensões da



ludicidade, da sensibilização, da expressão, de tornar conteúdos mais atraentes e acessíveis, da democracia cultural permanecem, mas o projeto Essa ciranda é de todos nós: pela defesa do direito à proteção de crianças e adolescentes inaugura, no CEDECA, a compreensão de que a Arte, como linguagem, é um caminho em si para conhecer e transformar a realidade. Não à toa, o Núcleo de Formação da instituição passou a ser integrado, principalmente, por artistas e arte/educadoras/es.

Em abril de 2019, em entrevista realizada com a equipe do Núcleo de Formação do CEDECA Ceará⁵, que, à época, contava com Renata Fernandes, Eff Mendes, Douglas Severiano e Fernando Leão, todos artistas e arte/educadores⁶, parecia evidente que o trabalho com a Arte e suas diferentes linguagens ganhava um outro patamar no CEDECA.

O projeto Essa ciranda é de todos nós, financiado pela KNH, construído em parceria com a Sociedade da Redenção, com o Conselho Nova Vida (CONVIDA) e com o Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), teve início com a criação de oficinas de a) Teatro e Política, no Pirambu; b) Audiovisual e Educomunicação, no Jangurussu; c) Música, Percussão e Formação Política, no Bom Jardim.

Durante a entrevista, Douglas aponta que a ementa das oficinas no Bom Jardim foi organizada inicialmente pensando em atividades que buscavam relacionar ritmos musicais – e músicas conhecidas naqueles ritmos – a uma série de temas políticos, como exemplo, o samba-reggae associado à negritude, o baião aos direitos humanos, etc., e lembra que logo nos primeiros encontros percebeu que a poesia – principalmente, do rap –, dado o interesse demonstrado por adolescentes e jovens, também seria uma dimensão incluída nas oficinas do grupo, que veio a se chamar Tambores do Gueto.

Eff, tratando das oficinas no Jangurussu⁷, lembra os primeiros experimentos livres dos adolescentes com produção de roteiros para filmes de 1 minuto: “os

⁵ Entrevista conduzida por Fernando Leão, em 26 de abril de 2019, na sede do CEDECA Ceará.

⁶ Neste mesmo ano de 2019, foram contratadas para o Núcleo de Formação mais duas artistas e arte/educadoras, Joice Forte e Cianna Braga. E um outro artista e arte/educador, Gabriel Moraes, foi contratado por tempo determinado nos últimos meses do ano.

⁷ Esta ação durou apenas seis meses em razão dos conflitos entre facções, que geravam violência e risco para os adolescentes e para a equipe do CEDECA.



meninos pensaram quase um longa-metragem de terror, cópia de um filme americano”. De acordo com seu relato, a equipe do CEDECA fez as devidas mediações para a construção de um debate acerca dos roteiros produzidos e, ao fim do módulo, as/os participantes produziram dois curtas-metragens, um sobre o futebol e as relações ali construídas e outro sobre um caso de homofobia na escola.

Sobre o trabalho no Pirambu, junto a um grupo de adolescentes – que logo se reconheceu como um coletivo, TruPirambu –, Renata fala de um processo de criação cênica sobre a Chacina de 11 adolescentes no bairro Curió, em diálogo com o Movimento de Mães e Familiares do Curió⁸. A arte/educadora ressalta a importância que foi trabalhar técnicas do Teatro Didático, de Bertolt Brecht, de modo que o trabalho não se transformasse numa simples descarga de emoções e afetos, mas convidasse o público a pensar acerca do contexto político que possibilita crimes de extermínio por parte de agentes do Estado.

3. FREIRE, BOAL E O ENSINO DE TEATRO

Afirmar que entendemos o teatro como linguagem e que uma ação de ensino-aprendizagem em teatro – estética, educativa e política – é referenciada na educação popular é assumir um compromisso corajoso: o conteúdo da ação será construído num diálogo teatral com as/os participantes. Mas será que a técnica teatral que você considera importante seria relevante para a construção com aquele grupo? E aquela peça de teatro que você tanto gosta trataria de aspectos relacionados às experiências de opressão das pessoas que estarão no processo? As/Os teóricas/os que você tem estudado – e que estão na moda! – seriam capazes de favorecer uma redescoberta da cultura do lugar onde a ação acontece?

Aqui, Freire entra em cena. De acordo com Ghirdelli Júnior (2012), a pedagogia proposta por Freire tem como ponto de partida um combate à desvalorização e à deslegitimação da cultura das comunidades e dos indivíduos que chegam aos espaços de ensino. Não à toa, Freire se referiu aos oprimidos como “desenraizados”. Daí, a chegada no território onde a ação estética, educativa e

⁸ Cf. <https://cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Livro-ONZE-Site.pdf>



política vai se dar deve ser permeada de escuta, de curiosidade, de disposição ao aprendizado sobre aquele lugar e sua gente.

Então, o mais indicado, nesse caso, é esquecer momentaneamente as técnicas, as peças, as/os intelectuais; nada de cartilhas de educação, nem manuais políticos ou fichários de jogos teatrais. E manter um permanente interesse em identificar a realidade social, suas temáticas e suas situações de opressão, suscitadas no diálogo com o grupo, e que poderão ser organizadas em palavras ou temas geradores para a composição do conteúdo programático da ação.

Freire afirma que o propósito dos processos educacionais é tornar o ser humano integrado ao meio em que vive como sujeito, e não como objeto. Para ele, de acordo com Osowski (2010, p. 642), o sujeito é aquele que “exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age”. Assim, as/os participantes na ação devem ser, desde o início, respeitadas/os e valorizadas/os em sua autonomia, sua dignidade e sua identidade, de modo que cada atividade seja um convite para que todas/os possam assumir o processo de se constituírem como sujeitos.

Na prática, então, a ação de teatro/educação, na perspectiva da educação popular, deve começar por rodas de conversas, reuniões, perguntas e depoimentos sobre a realidade local? Não é o que vislumbro, exatamente. Em minha compreensão, “perguntas sobre a vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo, perguntas que emergem de uma vivência que começa a acontecer ali” (BRANDÃO, 2017, p. 17) devem ser suscitadas a partir do teatro, ou de um diálogo teatral. E o Boal, então, é convidado a contracenar com Freire.

Exercícios, técnicas e jogos, os mais variados, deverão ser utilizados no percurso metodológico para ampliar a percepção acerca das/os participantes, sua interpretação sobre si mesma/o, sobre a/o outra/o, sobre o mundo, ao mesmo tempo que insere o grupo numa experimentação de elementos da linguagem teatral (o



corpo no espaço estético; a relação com as imagens, com os sons e com as palavras; o lugar, a personagem e a ação; o conflito, etc.).

Como exemplo, após acolher as/os participantes e falar acerca da proposta geral do curso/grupo de teatro, bem como dos objetivos e das atividades que serão realizadas no encontro, podemos iniciar por um jogo bastante simples, “O tempo muda para quem?”. Os participantes devem ficar em pé, no círculo, com exceção de um participante que fica no centro. Os participantes do círculo devem marcar o lugar com um objeto (em geral, um calçado, um tênis, etc.). O objetivo de quem está no centro do círculo é voltar para o círculo, tomando o lugar de um participante. Assim, o participante do centro deve anunciar uma característica ou dar uma informação comum a ele próprio e possivelmente a outros participantes. Diz ele: - “O tempo muda para quem... trabalha e estuda”. Imediatamente, as pessoas que trabalham e estudam precisam mudar de lugar, e o participante do centro, então, poderá retornar ao círculo, enquanto outra/o participante, não encontrando lugar, ficará no centro e repetirá o ciclo do jogo.

Sendo um jogo de integração e de aquecimento, o/a professor(a) mediador(a) pode aproveitar para jogar também, trazer as suas perguntas, ser conhecido pelo grupo, diminuir a ansiedade comum entre as/os participantes em início de processo. O tempo muda para quem... “mora perto da praia”, “usa óculos”, “gosta de dorama”, “sofreu abordagem violenta da polícia”, “sabe dançar reggae”, “já passou por uma situação de racismo”, “é gay”, etc, são perguntas que podem ser feitas pelas/os participantes, espontaneamente, e que permitem uma boa percepção inicial dos indivíduos. O/A professor(a) mediador(a) deve estar atento/a para guardar essas informações e poder reintroduzi-las nos próximos jogos, de modo que o grupo possa ir se posicionando e demonstrando ou não o interesse em discutir certos temas.

Na sequência, podemos lançar mão de uma série de “caminhadas e esculturas”. Participantes devem caminhar, em diferentes velocidades, observando a melhor distribuição dos corpos na sala, ou seja, não permitindo que existam áreas com menor concentração de jogadoras/es. O/A mediador(a) deve pedir ao grupo para não falar ou se comunicar verbalmente, de modo a ampliar outras formas de



expressão. Pode ter uma música instrumental ao fundo, de modo a estimular o movimento. Diferentes formas de caminhada – sem flexionar ou flexionando muito os joelhos; sem mover ou movendo muito os quadris; com os braços soltos e leves ou com os braços muito pesados e presos ao corpo; etc. – além de favorecer o conhecimento do próprio corpo e despertar para a expressividade corporal, podem ajudar o grupo a manter um clima leve e bem humorado. Embora tratando de temas sérios, os encontros não devem nunca ser sisudos ou austeros. A alegria é um sentimento permanentemente requerido em ações embasadas da educação popular.

Em certo momento, o/a mediador(a) deverá indicar a construção de esculturas: - “turma, sem falar, individualmente, façam esculturas com os corpos de vocês que remetam a uma personagem de um dorama”. Percebam que um tema trazido pelo grupo, no primeiro jogo, e que teve um grande número de participantes que mudaram de lugar, isto é, de acordo com a pergunta, “gostavam de dorama”, pode ser retomado para ser um pouco mais aprofundado. Pode ser interessante fotografar as esculturas para serem retomadas depois. – “Turma, sem falar, coletivamente, façam uma escultura sobre... o racismo; o encontro com as/os amigas/os; a afetividade; a polícia; a dor; o trabalho; etc.”. Algumas vezes, o/a professor(a) mediador(a) pode insistir em uma tema de modo que a cada indicação, individual ou coletivamente, o grupo possa ir dando pistas sobre o que pensa.

O jogo intitulado “A máquina de ritmos”, com variações, pode vir em seguida. Participantes em pé, no círculo. Um participante vai ao centro, anuncia um tema e inicia um movimento e um som relacionados ao tema, de modo a dar início à máquina. Outros participantes, considerando o tema e a ação do primeiro participante, devem chegar para compor a engrenagem. Máquinas de... “a comunidade pela manhã”, “a comunidade à noite”, “a praia no domingo”, “o assalto no mercadinho”, “homofobia”, “vidas negras importam” podem ser sugeridas, espontaneamente, pelos participantes, oferecendo novas pistas para temas e percepções.

A depender da duração dos encontros, após a realização de 5 ou 6 jogos, algo em torno de 60 minutos de atividades práticas, o/a mediador(a) pode convidar o



grupo a conversar sobre os jogos, perguntar sobre algumas “esculturas” ou “máquinas”, buscar saber mais sobre um tema específico, identificar aspectos que podem ter surgido em uma “máquina” e não ter surgido no momento da fala ou vice-versa. O objetivo, neste momento, é ampliar as questões, suscitar mais perguntas, descortinar as contradições, plantar muitas dúvidas.

Percebamos que “o que se ‘descobre’ com o levantamento [de palavras ou temas geradores] não são homens-objeto, nem é uma ‘realidade neutra’. São os pensamentos-linguagens das pessoas” (BRANDÃO, 2017, p. 19). O teatro vai nos permitindo descobrir, de forma conjunta, o mundo. Reitero: os exercícios, os jogos e as técnicas teatrais não devem ter apenas a função de dar às/aos mediadoras/es um conjunto de informações sobre as/os participantes ou sua comunidade, mas devem ser um caminho, fecundo e afetuoso, para conhecer, traduzir e transformar a vida.

Nessa etapa inicial, momento de fazer uma releitura coletiva e mediada da realidade social, vamos entendendo, com Ghiraldelli Júnior (2012), que não são os conteúdos que devem envolver as/os participantes no processo educativo, mas o seu próprio envolvimento ou a sua motivação em descobrir, conhecer, atuar para a transformar que pode leva-las/os a aprender todas as coisas.

Nos encontros seguintes, tendo o grupo i) se apropriado de temas geradores e ampliado a capacidade expressiva, por meio do corpo, dos movimentos, dos sons, das imagens e das palavras; ii) iniciado um processo de “desmecanização” ou descondicionamento psicofísico, capaz de elucidar situações de opressões que se encontram turvas ou confusas para a percepção de quem está imersa/o no problema; iii) experimentado as duas formas humanas de pensamento (BOAL, 2009), a sensível – que se constrói por imagens e sons – e a simbólica – que se compõe de discursos verbais –; então, passaremos a recriar e a sistematizar o aprendido por meio da criação de cenas teatrais.

O ideal, nesta fase, é que as cenas sejam construídas a partir do trabalho com temas, imagens em forma de escultura, gestos, movimentos, sons, palavras e/ou fragmentos que surgiram na fase anterior.



É bastante conhecido o jogo do espelho, seja em Spolin (2006) ou em Boal (2004)⁹. Digamos que, na primeira fase de trabalho, realizamos o jogo e algumas de suas variações – espelho simples, quem é o espelho, espelho quebrado, espelho narcisista, etc.. Um dos caminhos para a criação de uma cena é conferir um significado a uma série de movimentos. Imaginemos, então, diante de movimentos de espelho acrescentarmos algumas perguntas: O que pensamos ao ouvir a palavra comunidade? Quem é a/o outra/o que compartilha as mesmas situações de opressão por mim vivenciadas? O que eu aprendo sobre mim ao estar diante da/o outra/o? Tais reflexões acerca do eu-tu, do indivíduo em relação com a/o(s) outra/o(s), que são base para a construção de uma ação dialógica, fundada no respeito e na solidariedade, caracterizada pela “co-laboração” (FREIRE, 2005), permite ao grupo desvelar uma cena teatral, ao tempo que desvela a si próprio. Existem compositoras/es, musicistas, bandas na comunidade? E se uma música, criada ou executada por artistas daquele lugar, compusessem a ambiência sonora da cena? E se outras perguntas, acerca de si, da/o outra/o e do mundo, feitas pelas/os participantes, fossem gravadas e também adicionadas à trilha sonora, de modo a revelar dimensões latentes nas imagens? E se durante a apresentação, as/os participantes em algum momento se dirigissem à plateia – possivelmente, formada por pessoas da comunidade – e propusessem o jogo?

E o/a professor(a) mediador(a) poderá propor textos, referências, músicas, filmes que estejam para além da comunidade? Claro que sim. E devem. A cultura do lugar, da comunidade e dos indivíduos, é o ponto de partida para o processo educacional, e não o ponto de chegada. Há, no saber, no modo de interpretar e dar significado, na postura e nos valores comunitários, elementos que podem ser considerados emancipatórios e outros que devem ser problematizados – conservadorismo, preconceitos, machismo, etc., podem ser percebidos, às vezes, com muita facilidade. E como problematizar tais aspectos? Obras artísticas podem ser trazidas para serem apreciadas, recriadas, contextualizadas de modo a confrontar diferentes olhares para o mundo.

⁹ Eu prefiro trabalhar com a sequência proposta por Boal, mas cada mediador(a) deve ter autonomia para escolher e jogos e adaptá-los às necessidades do grupo com o qual se está trabalhando.



Ratifico: são sempre atividades a serem experimentadas com imagens, sons, movimentos e palavras, em cena, num diálogo teatral, mais do que discutidas em rodas de conversa. Embora, tenhamos momentos dedicados a sentar e discutir os rumos do grupo ou da cena, é fundamental priorizar o trabalho com a linguagem teatral, seus modos de saber e fazer, sua dimensão estética, não subutilizando a linguagem apenas para ilustrar ou dar uma certa “forma artística” àquilo que foi construído verbal e intelectualmente.

A EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO DO “GRUPO DA TERÇA”

Na terça-feira, 11 de junho de 2019, no espaço da Sociedade Esportiva Cultural Arco-Íris - SECAI, no bairro Pirambu, um grupo de aproximadamente 20 adolescentes e jovens se reunia para ouvir uma proposta de ação do CEDECA Ceará. Eu integrava a equipe àquela época e participei do processo de criação do Grupo. A princípio, a ideia era a de ampliar o número de integrantes do coletivo já organizado, TruPirambu¹⁰, no entanto, as/os adolescentes e jovens, dos dois grupos, foram indicando que ali se gestava um outro coletivo, ainda sem nome, daí, o “Grupo da Terça”¹¹.

A organização do “Grupo da Terça”, como observamos na metodologia de outros projetos do CEDECA, embasada em princípios da educação popular, tem uma forte marca na dimensão da vivência. Aqui, chamo de vivência o saber experiencial de sujeitos do território que integram a equipe que irá elaborar, conduzir e/ou acompanhar o projeto. No caso dessa ação específica, essa dimensão se expressa em três perspectivas: a) a parceria com a Sociedade da Redenção, irmandade religiosa que já desenvolvia ações no bairro há muitos anos e integrava diferentes redes de organizações e entidades que atuam em frentes sociais; b) a presença na equipe do CEDECA de um jovem morador do Pirambu, Efferson Mendes, atuando como arte/educador e assessor comunitário, com forte potencial de mobilização de outros/as jovens do território pela sua atuação como professor de

¹⁰ Cf. <https://cedecaceara.org.br/index.php/2019/06/13/trupirambu-recebe-novos-integrantes/>

¹¹ Atualmente, o grupo se chama Alium Resistência.



teatro no bairro; c) a participação de adolescentes e jovens do coletivo TruPirambu, já organizados e com uma base de discussão política.

Os sujeitos do território, porque estão imersos naquela cultura, experimentam o amor pela comunidade, sofrem as mesmas experiências de opressão, são os imediatos educadores/educandos da ação. Isto porque não precisam mais passar por um processo de transição que vai de um modelo do “professor transmissor” à concepção do “professor libertador” (FREIRE, 2013), mas já se encontram numa busca permanente que lhes permita a descoberta de caminhos para a transformação daquela realidade.

É, pois, a presença de sujeitos do território, que carregam fortemente a dimensão da vivência, que vai permitir uma realização mais precisa de uma importante etapa da ação: aquilo que Freire (2005) chama de “investigação temática”, ou seja, a busca de temas significativos para o grupo e que contém as situações de opressão. No caso, como se tratava da organização de um grupo de teatro, a representação do problema¹² se deu a partir de diálogos teatrais e da criação de cena-problema ou cena-geradora.

Em um dos primeiros encontros, após uma fala de sensibilização e jogos de integração/aquecimento, como os citados na sessão anterior, as/os participantes foram convidadas/os a conhecerem a técnica do Teatro-Imagem (BOAL, 1980; 2011) e, em seguida, divididas/os em pequenos grupos de quatro ou cinco pessoas, a criarem uma escultura (imagem estática) com seus próprios corpos, que traduzissem um problema de sua comunidade que desejavam discutir. Logo, as/os demais participantes foram convidadas/os a ver a escultura. Aqui, importante chamar a atenção para a diferença entre olhar e ver. Boal (2004) organiza toda uma categoria de exercícios e jogos, séries como a do “espelho”, a das “marionetes” ou a das “modelagens”, que possibilitam desmecanizar o olhar cotidiano, isto é, tirá-lo da atrofia a que é submetido em razão da condição de estar em um mundo que não lhe permite ser inteiro, e lhe restaurar a potência de “ver tudo que se olha”. Assim, ao ver a escultura e estabelecer uma relação de conhecimento com o problema ali

¹² Ver codificação em Freire (2005).



codificado, as/os participantes foram estimuladas/os a expressar sua opinião, sem usar a fala, apenas refazendo ou reorganizando as peças da escultura, num diálogo que devia se construir visualmente.

Essa primeira imagem-problema, a “imagem do real”, de cada um dos pequenos grupos, foi fotografada – também poderia ter sido desenhada, num exercício de ver ainda mais detidamente a escultura – e foi revisitada nos encontros seguintes.

A atividade se estendeu por vários encontros, buscando – seja com a utilização apenas dos corpos e da linguagem visual, seja aliando também o recurso da linguagem verbal – encontrar imagens/esculturas que poderiam ter antecedido a imagem ali construída, o que seria a “imagem do ideal”, quais seriam os movimentos de transição “da imagem do real à imagem do ideal”, como podemos descrever a situação apresentada, acrescentar palavras ou frases para cada um dos corpos presentes na escultura, etc..

A mediação que vai se fazendo com as imagens-problema vai construindo o caminho para uma nova etapa do processo: a problematização.

Vale ressaltar que é só nesta terceira etapa, da problematização, onde se faz mais importante a participação de outros sujeitos integrantes da equipe do CEDECA, além dos sujeitos do território ou dos “sujeitos da vivência”¹³. Arte/educadoras/es, assessoras/es comunitárias/os, assistentes sociais, psicólogas/os, entre outras/os, têm o papel de oferecer, a partir de suas formações, diferentes óticas para as imagens-problema, de modo a facilitar sua apreensão. O intuito é identificar fenômenos associados e a própria gênese do problema¹⁴, realizando dois movimentos: o primeiro, “como a câmera do cineasta que, ao se afastar do ponto cêntrico do objeto sendo filmado, inclui elementos que o circundam”; o segundo, fazer “subir ao estrutural: do fenômeno à lei que o rege, às suas causas” (BOAL, 2009, p. 189).

¹³ Esse termo é problemático, pois poderia dar a entender que aqueles sujeitos têm apenas o conhecimento vivencial, o que não acontece no caso do CEDECA. Decidi mantê-lo, no entanto, para demarcar a relevância desse tipo de conhecimento em ações que intentam uma integração com o território.

¹⁴ Ver descodificação em Freire (2005) e ascese em Boal (2009).



Apresentamos, como exemplo, uma escultura/imagem-problema construída por quatro participantes. A escultura mostra um assassinato de um(a) jovem da periferia, cometido por um(a) policial, acompanhado por um(a) repórter de um programa televisivo que entrevista a mãe desesperada da vítima. Por que cena tão bárbara acontece naquele bairro? Certamente, não é porque Deus quer!

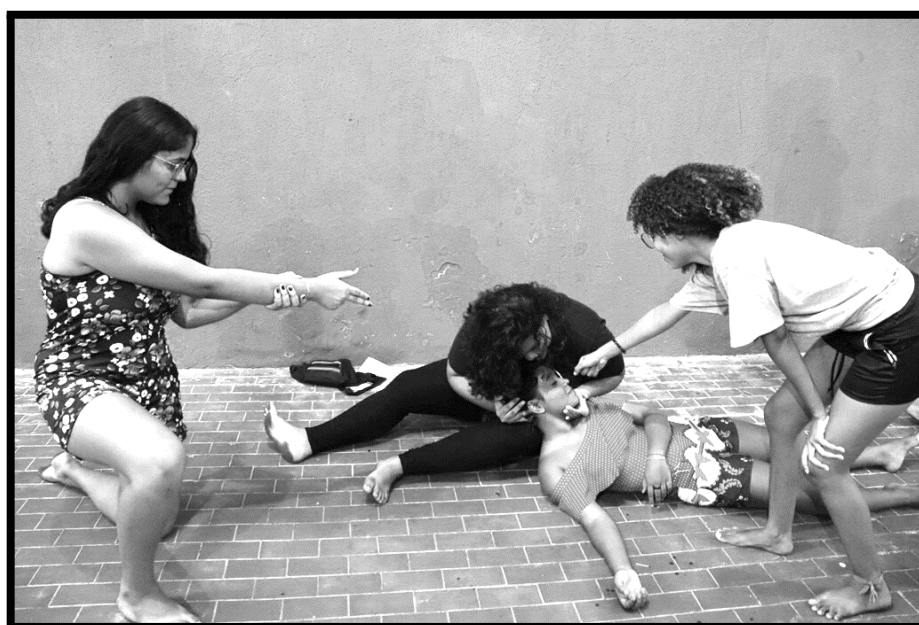


Figura 1 - Escultura corporal criada por participantes do "Grupo da Terça"
Fonte: Acervo do CEDECA Ceará, 2019.

Você sabia que, de acordo com o Atlas da Violência do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no ano de 2017, quase 1.000 crianças, adolescentes e jovens, com idade entre 10 e 19 anos, foram assassinadas no estado do Ceará? Qual a diferença de gastos do Estado, ao longo dos anos, em áreas como a da cultura e a da segurança pública? (CEDECA, 2019). Você sabia que a veiculação de programas policiais – Cidade 190, Rota 22, Barra Pesada, para citar alguns exibidos no Ceará – tem um forte papel na banalização da morte e do sofrimento das camadas populares? (FCDH; CEDECA, 2011). Perguntas como essas vão instigando o grupo, no processo de problematização, a ver o fenômeno de diferentes perspectivas, que induzem ao movimento que parte de um “saber de experiência feito” na direção de um “conhecimento crítico” (FREIRE, 2014).



É justo um certo distanciamento do problema, mediado por distintas leituras e pelo diálogo de conhecimentos diversos, que pode ensejar uma re-aproximação do sujeito com o fenômeno, agora num novo patamar da relação consciência-mundo. Esse é o momento da tomada de consciência (FREIRE, 1980). Para Freitas (2008), “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos” (p. 142).

O “Grupo da Terça” começou a ganhar certa autonomia para propor novas versões das esculturas/imagens-problema e para criar cenas ou pequenos esquetes teatrais, numa dinamização dos novos conhecimentos apreendidos.

Entendemos, com Boal (2009, p. 32-33), que “não são só coisas, em si mesmas, que são cultura, mas também o conjunto das condições sociais nas quais essas coisas se produzem e são usadas, nos objetivos e formas de produzi-las”. O que nos leva à compreensão de que, à medida em que as/os participantes do grupo (re)elaboram suas cenas-problema, elas/es são instadas/os a olhar para si mesmas/os em contexto, eleger aspectos que desejam dar visibilidade, buscar fortalecer certas qualidades necessárias ao movimento de fazer e se fazer no mundo, (re)criam uma cultura para sua comunidade.

A última etapa do processo podemos dizer que se trata da passagem da conscientização ao “quefazer” político, ou seja, à práxis. É o importante passo de, após problematizar e tomar consciência da realidade, agir no sentido da transformação.

Nos últimos quatro meses do ano de 2019, o “Grupo da Terça” começou a realizar uma série de ações como consequência do processo de formação no grupo de teatro: a) criação e apresentação de pequenas intervenções artístico-políticas na comunidade; b) produção e organização, juntamente com o Coletivo TruPirambu, dos Sábados de Arte, programação cultural, e importante espaço de fomento de arte e cultura, de iniciativa de adolescentes e jovens do bairro; c) participação na 7ª edição da Marcha da Periferia; d) participação na I Mostra de Cenas de Teatro do



Oprimido do CEDECA Ceará, realizada no dia 1 de dezembro de 2019, no Teatro Marcus Miranda, no Centro Cultural Bom Jardim.



Figura 2 - Apresentação na Mostra de Cenas – Teatro Marcus Miranda
Fonte: Foto de Darlene Andrade, acervo do Centro Cultural Bom Jardim, 2019.

Queremos fazer um destaque para a Mostra de Cenas de Teatro do Oprimido, pelo fato de que a) foi a primeira experiência das/os participantes do Grupo em outro bairro, apresentando em um teatro profissional, para uma plateia desconhecida; b) pela própria especificidade – e dificuldade – do que fizeram em cena.

Uma cena criada na perspectiva do Teatro-Fórum é pensada de modo a estimular o/a espectador(a) a sair da condição de objeto passivo e assumir o papel de sujeito ativo, convidando-o/a a entrar em cena para substituir o/a ator/atriz (BOAL, 2011). Isso quer dizer que, após a cena apresentada em sua primeira vez, o grupo irá rerepresentar a cena e um(a) espectador(a) poderá se dispor a substituir a/o atriz/ator que interpreta a personagem oprimida, a fim de propor um novo desfecho – não ensaiado, e experimentado pelo grupo no próprio ato de fazer a cena.

Adolescentes e jovens, com apenas seis meses de trabalho com teatro e formação política, assumirem o desafio diante de ação tão complexa, em espaço público, nos leva a concordar com a afirmação de Augusto Boal de que “pode ser



que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!” (BOAL, 2011, p. 237).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar na compreensão acerca da arte na atuação do CEDECA Ceará, se compararmos o modo como eram organizadas as oficinas do projeto Criança e Adolescente em Ação, em 2003, – considerando leitura de realidade, formação na temática do orçamento público e mobilização e *lobby* – com a metodologia utilizada na criação do “Grupo da Terça”, em 2019, – que, entendemos, levou em conta as dimensões de vivência, investigação temática, problematização, tomada de consciência e práxis –, vamos concluir que há permanência em termos de princípios, mas há também mudança no que concerne ao aprofundamento da perspectiva artística e política e da proposta metodológica.

O CEDECA Ceará deu um importante passo em seu trabalho com adolescentes e jovens ao se dispor a experimentar um “quefazer” que inter-relaciona arte, política e participação, não reduzindo as expressões artísticas a um instrumento, mas entendendo a arte como linguagem, capaz de possibilitar o entendimento e a transformação do mundo.

Entendo que a perspectiva de ensino-aprendizagem em teatro, aqui apresentada, orientada por um fim emancipatório – crítico e libertador –, pode estimular adolescentes e jovens a conhecer, a refletir, a se posicionar, a dialogar, a tomar decisões, sendo respeitadas/os e valorizadas/os em sua autonomia, dignidade e identidade, na mesma medida em que experimentam exercícios, jogos e técnicas teatrais, prenes de auto-conhecimento e conhecimento da/o outra/o, de ampliação da expressividade, de emoção, de afeto e de alegria.

Espero que as leitoras e os leitores, ao longo do texto, possam ter vibrado com o processo experimentado pelas/os participantes do “Grupo da Terça”; possam ter percebido que à medida em que elas/es mudavam a cena-problema, era a si mesmas/os que mudavam, que se (re)faziam em movimento, que se entendiam enquanto sujeitos capazes de compreender seus direitos, identificar as violações e



pronunciar o mundo da perspectiva de quem luta; possam, por fim, ter entendido a necessidade de todas/os nós, incluindo adolescentes e jovens, agirmos na cidade, de modo que possamos, em algum momento, sentir que vivemos em um regime verdadeiramente democrático, aberto à construção coletiva do inédito-viável de uma outra sociedade mais bela e justa socialmente.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BOAL, A. **Stop: c'est magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BRANDÃO, CR. **O que é método Paulo Freire**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora e Livraria Brasiliense, 2017. (livro eletrônico).

CEDECA. **Histórias e lutas**: sistematização da experiência da rede OPA - rede de orçamento e participação ativa. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017a.

CEDECA. **Manual para vítimas de violência institucional**: o que fazer quando o Estado viola seus direitos? Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017b.

CEDECA. **Monitoramento da política de segurança pública do Ceará**: de qual segurança pública precisamos? Nota técnica especial nº 07. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019.

FCDH; CEDECA. **Tele(visões)**: violência, criminalidade e insegurança nos programas policiais do Ceará. Fortaleza: Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – Cedeca-Ceará, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (livro eletrônico).

FREITAS, ALS. Conscientização (verbete). In STRECK, DR; REDIN, E; ZITKOSKI, JJ (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. (livro eletrônico)



GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **As lições de Paulo Freire**: filosofia, educação e política. Barueri-SP: Manole, 2012 (livro eletrônico).

GOHN, MG. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015. (livro eletrônico).

OSOWSKI, CI. Sujeito/Objeto (verbete). In STRECK, DR; REDIN, E; ZITKOSKI, JJ (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. (livro eletrônico).

SPOLIN, V. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Perspectiva, 2006.

Recebido em 28/09/2022

Aprovado em 19/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*



DESCOLONIZANDO SABERES EM DANÇA: A FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE DO COLÉGIO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES DE ITABUNA, BAHIA, EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE¹

DECOLONIZING KNOWLEDGE IN DANCE: THE PROFESSIONALIZING TECHNICAL TRAINING OF THE LUÍS EDUARDO MAGALHÃES COLLEGE IN ITABUNA, BAHIA, IN DIALOGUE WITH PAULO FREIRE

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182202278>

Thais Coelho e Sousa
Universidade Federal do Sul da Bahia
thaiscsousa@hotmail.com | [ORCID](#)

Tássio Ferreira
Universidade Federal do Sul da Bahia
tassio.ferreira@gfe.ufsb.edu.br | [ORCID](#)

RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise do currículo do Curso Técnico Profissionalizante em Dança do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna, Bahia, baseada nas teorias críticas e no ideário emancipatório de Paulo Freire, a fim de identificar a existência de conteúdos eleitos segundo os mecanismos de dominação advindos da colonialidade. Além disso, a pesquisa alerta para a urgência de construção de práticas que descolonizem o currículo para uma formação técnica profissionalizante em Dança pautada no respeito à diversidade cultural. A pesquisa quanto a sua abordagem, é qualitativa; quanto a sua natureza, básica; quanto aos objetivos, exploratória; e quanto aos procedimentos, bibliográfica. Para realizar a pesquisa, foram analisadas recentes teorias das ciências que versam sobre Educação (FREIRE, 1967; 1987; 1989; 1996), Dança (SANTOS, 2009) (SETENTA, 2017), Biopolítica (FOUCAULT, 1987; 1988; 1999) (AGAMBEN, 2009), Currículo (RANGHETTI; GESSER, 2009) (SILVA; 2010) e pensamento descolonial (COSTA; 2006) (GOMES, 2012) (KILOMBA, 2019) (MBEMBE, 2016). Concluiu-se que o currículo referido não foi elaborado a partir de uma construção participativa, colaborativa, e que sua lógica ainda é eurocêntrica.

Palavras-chave: Currículo; Emancipação; Pensamento Descolonial.

¹ Este artigo resulta de partes de minha monografia de especialização de mesmo título. Defendida no Programa de pós-graduação em Pedagogias das Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia sob orientação do Prof. Dr. Tássio Ferreira em 2020.



ABSTRACT

The present work proposes an analysis of the curriculum of the Vocational Technical Course in Dance at Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães in Itabuna, Bahia, based on critical theories and on the emancipatory ideas of Paulo Freire, in order to identify the existence of content chosen according to the mechanisms of domination arising from coloniality. In addition, the research alerts to the urgency of building practices that decolonize the curriculum for a professional technical training in Dance based on respect for cultural diversity. The research, regarding its approach, is qualitative; as to its nature, basic; as for the objectives, exploratory; and as for the procedures, bibliographical. To carry out the research, recent theories of science that deal with Education (FREIRE, 1967; 1987; 1989; 1996), Dance (SANTOS, 2009) (SETENTA, 2017), Biopolitics (FOUCAULT, 1987; 1988; 1999) were analyzed (AGAMBEN, 2009), Curriculum (RANGHETTI; GESSER, 2009) (SILVA; 2010) and decolonial thinking (COSTA; 2006) (GOMES, 2012) (KILOMBA, 2019) (MBEMBE, 2016). It was concluded that the mentioned curriculum was not elaborated from a participatory, collaborative construction, and that its logic is still Eurocentric.

Keywords: curriculum; emancipation; decolonial.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se a divulgar resultados de pesquisa de científica produto dos estudos empreendidos na Especialização em Pedagogia das Artes, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e tem como escopo tecer ponderações a respeito do currículo do Curso Técnico Profissionalizante em Dança, implantado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 2018, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna-BA. A pesquisa dedica-se à análise da grade curricular do referido curso, para identificar possíveis sinais da colonialidade e, também, da descolonização na eleição dos conteúdos e, para tanto, utiliza o ideário do pensador e educador Paulo Freire (1967; 1987; 1989; 1996) como suporte teórico para orientar tais reflexões.

O interesse pelo assunto surgiu da experiência profissional de um dos pesquisadores em lecionar no referido Curso Técnico em Dança e dos estudos realizados, na referida especialização, sobre o teórico da educação, Paulo Freire. Assim, este trabalho traz uma vivência dos pesquisadores que se dedicam a ensinar/aprender sobre as Artes imbuídos do amor à docência e que reconhecem possibilidades de diálogo entre suas práticas docentes e o pensamento de Paulo



Freire, para a construção de um currículo de formação técnica em Dança libertador e emancipatório.

Para introduzir a pesquisa, primeiramente busca-se o entendimento da concepção do referido curso, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016). Em seguida, descreve-se, em linhas gerais, o que é o curso, seus objetivos, sua duração e o perfil dos estudantes que já formaram.

Também sentiu-se a necessidade de abordar sobre as teorias de currículo, para situar no tempo o surgimento das correntes de entendimento e seus fundamentos principais, contextualizando o momento histórico.

Então, é que se analisa os componentes curriculares que compõem a grade curricular do referido Curso Técnico em Dança, para proceder aproximações e distanciamentos destes conteúdos com o ideário de Paulo Freire. Assim, expõe-se o propósito e relevância em se ressignificar o ensino e a aprendizagem da Dança, para reconhecê-la como estratégia emancipatória.

Esta investigação justifica-se no fato de que uma pesquisa sobre currículo no campo da Pedagogia das Artes dará mais visibilidade ao assunto, difundindo o conhecimento e problematizando este campo de estudo, algo importante para o avanço de estudos na área.

A presente pesquisa justifica-se, ainda, no desígnio imperativo de firmar as práticas artísticas, e sobretudo a Dança como âmbito de produção científica do conhecimento, que subsidia os estudos e compreensões sobre os processos de cognição, evolução e comunicação do corpo.

A pesquisa quanto a sua abordagem, é qualitativa; quanto a sua natureza, básica; quanto aos objetivos, exploratória; e quanto aos procedimentos, bibliográfica e envolveu como instrumento de coleta o levantamento bibliográfico.

Para realizar a pesquisa, foram analisadas recentes teorias das ciências que versam sobre Educação (FREIRE, 1967; 1987; 1989; 1996), Dança (SANTOS, 2009) (SETENTA, 2017), Biopolítica (FOUCAULT, 1987; 1988; 1999) (AGAMBEN, 2009), Currículo (RANGHETTI; GESSER, 2009) (SILVA, 2010) e pensamento descolonial (COSTA, 2006) (GOMES, 2012) (KILOMBA, 2019) (MBEMBE, 2016).



2 O CURSO TÉCNICO EM DANÇA DO COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES DE ITABUNA, BAHIA.

A oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio é disciplinada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016), instituído pelo Ministério da Educação em 2008. Este catálogo é um instrumento para orientar as instituições de ensino, subsidiando o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais técnicas de nível médio.

Segundo o CNTC, o curso Técnico em Dança, que integra o Eixo tecnológico Produção Cultural e Design, visa a construção e o aprimoramento de habilidades e competências que capacitem profissionais de dança para: a criação e interpretação de coreografias, espetáculos de repertório e performances; o desenvolvimento de práticas e técnicas corporais de criação em dança; a utilização de estratégias de improvisação em composições coreográficas; a realização de investigações de dança na interface com outras linguagens artísticas; a disseminação da arte em projetos socioculturais.

O CNCT indica, ainda, no campo de atuação para os profissionais técnicos em dança, um possível rol de locais de trabalho e atividades laborais: escolas, academias e centros de formação; corpos de baile; companhias, grupos e coletivos artísticos de Dança; teatros e casas de espetáculos; musicais e óperas; programas de TV; festivais e mostras de dança e eventos de naturezas diversas; eventos sociais e corporativos; instituições públicas e privadas; espaços de interação social, lazer e cultura; projetos socioculturais.

Assim, apesar de o perfil profissional do egresso do curso não visar a formação de professores e se afinar mais ao campo da atuação artística, o CNCT consente a presença desses profissionais em ambientes da educação formal e não formal – escolas, academias e centros de formação e projetos socioculturais, por exemplo.



O Curso Técnico em Dança, ora em análise, foi implantado em 2018, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna-BA, não havendo outro curso deste tipo neste município. A formação técnica profissionalizante oferecida neste curso é realizada na modalidade subsequente ao ensino médio e acontece no turno noturno, em 2 (dois) semestres consecutivos, tendo, assim, a duração de 1 (um) ano letivo. O curso possui uma turma única anual com 20 (vinte) vagas a serem preenchidas. Sua grade curricular é composta por 19 componentes que totalizam uma carga horária de 940 horas-aula.

O curso já teve duas turmas concluídas em 2018 e 2019 e o perfil dos estudantes que já formaram abrange dançarinos que compõem corpo de baile de conjuntos musicais, professores que atuam na educação não-formal, em projetos sociais e estúdios de dança e nas instituições de ensino da educação formal.

3 O CURRÍCULO E SUAS INTENCIONALIDADES IMPLÍCITAS.

Currículo é uma palavra que tem sua origem no latim, do verbo *currere* e significa caminho ou percurso a seguir, jornada, trajetória. Numa de suas acepções², o vocábulo currículo diz respeito ao conjunto de disciplinas que compõem um determinado curso, ou seja, um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos.

No entanto, analisar o currículo não se restringe a uma simples observação da etimologia da palavra, ou a sua definição a partir desta. A análise do currículo

² Definições de currículo segundo Santos e Paraíso (1996, *apud* RANGHETTI; GESSER, 2009, p. 20): **currículo oficial** é o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso; **currículo formal** abrange todas as atividades e conteúdos planejados para serem trabalhados na sala de aula; **currículo em ação** ou real são todos os tipos de aprendizagem que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados; **currículo oculto**, também tem sido utilizado, significando o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não-mencionados pelos professores ou não-intencionalmente buscados por eles; **currículo explícito** - representa a dimensão visível do currículo e se constitui nas aprendizagens intencionalmente buscadas ou deliberadamente promovidas através do ensino; **currículo vazio ou nulo** - Constitui-se dos conhecimentos ausentes, tanto das propostas curriculares (currículo formal), como das práticas da sala de aula (currículo em ação); abrangem conhecimentos significativos e fundamentais para a compreensão da realidade e para a atuação nela. Também chamado de “campos de silêncio” ou de “omissões”.



requer atenção para as doutrinas e conjunturas que orientaram, e ainda orientam, a sua construção. Por isso, antes de proceder a uma análise do currículo do Curso Técnico em Dança em questão, é necessário, anteriormente, remontar a história das teorias que embasam as estruturas curriculares, identificando as ideologias e as questões de poder nelas implícitas, pois são estas que orientam a concepção do currículo.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado.

[...]

Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?" (SILVA, 2010, p. 14-15).

Além disso, um currículo visa transformar aqueles estudantes que irão experienciá-lo. "As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal" (SILVA, 2010, p. 15).

Os estudos sobre currículo enquanto área específica da Educação surgiram no final do século XIX e início do século XX. A partir de 1900, em meio ao processo de industrialização, surgiram as chamadas teorias tradicionais de currículo.

Em síntese, esse modelo curricular é assim caracterizado: organizado por objetivos; delineado por especialistas; implementado pelos professores; focado na transmissão e memorização de conteúdos; o aluno é passivo e reprodutor; centrado na aprendizagem mecânica e repetitiva; com foco na avaliação que visa o alcance dos objetivos por meio de instrumentos de medida ou observação (RANGHETTI; GESSER, 2009, p.32).

Assim as teorias tradicionais do currículo têm caráter tecnicista e se preocupam em como elaborá-lo e organizá-lo.

Por volta de 1970, na conjuntura dos movimentos sociais pelos direitos civis que acontecia no Norte do mundo, e mais especificamente nos Estados Unidos – emancipação da mulher e combate ao racismo – surgiram as teorias críticas de currículo para contestar o modelo tradicional.



Nos anos 90, surgiram as teorias pós-críticas do currículo, inspiradas nas mudanças realizadas no contexto da pós-modernidade. Nesta perspectiva, o currículo tem abarcado temas emergentes tais como: gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, problemas sociais e justiça social ou equidade.

Na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, as teorias que a ele se dedicam estão envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2010, p. 16). Assim, o currículo é repleto de intencionalidades; não é um conjunto imparcial de conhecimentos; não é um suporte meramente técnico, que se restringe aos assuntos metodológicos, mas também traz consigo questões políticas e sociais. O currículo traduz os interesses de um grupo hegemônico que elege o que deve ser considerado como conhecimento legítimo num dado momento histórico. Por isso, ele revela as relações de poder que tornam o contexto educacional num espaço político.

Michael Foucault (1987) já reconhecia a existência de procedimentos institucionais de modelagem do indivíduo, ao se referir ao que chamou de disciplinas: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (1987, p. 118).

As disciplinas – que Foucault também chamou de anatomia política – nada mais são que uma mecânica de poder que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, para que façam o que se quer e para que operem como se quer; uma política das coerções que atuam sobre o corpo para manipular seus elementos, seus gestos e comportamentos (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Para Foucault, essa anatomia política se consubstancia numa multiplicidade de processos disciplinares de origens diferentes, que se repetem, apoiam-se uns nos outros, entram em convergência e esboçam um método geral. Eles se encontram em funcionamento nos colégios, nas escolas primárias; investiram o espaço hospitalar; e reestruturam a organização militar (FOUCAULT, 1987, p.119).

É forçoso reconhecer que todas essas instituições da sociedade estabelecem verdadeiros processos disciplinares que impõem restrições, proibições e coações.



No que se refere à escola, entre tantos outros regramentos que a gerem, o currículo também revela uma fórmula de dominação. A disciplina nele implícita exerce o controle de quem a ele se submete.

O próprio Foucault (1999, p. 298) reconheceu, ainda, que “as disciplinas sempre tendem, de fato, a ultrapassar o âmbito institucional e local em que são consideradas. E, depois, elas adquirem facilmente uma dimensão estatal”. E, neste contexto, vão constituir mecanismos regulamentadores gerais da população. “As disciplinas do corpo e o controle da população constituem os dois pólos em torno dos quais se espalhou a organização do poder sob a vida (FOUCAULT, 1988, p.131).

No que tange ao âmbito do ensino aprendizagem da Dança na Educação Formal, o currículo, entendido como um conjunto de conhecimentos eleitos como legítimos, também revela os discursos de poder que modelam o indivíduo.

Aproximando os processos disciplinares do corpo para o campo da Dança, Jussara Sobreira Setenta (2017, p. 29) assevera a existência de um entendimento de que há um modelo de dança eleito para ser aprendido, dançado e ensinado que impõe ao corpo um jeito, um modo de proceder e de se expor, a exemplo do Ballet Clássico e, até mesmo, das danças tradicionais:

Há, nessas danças, inscrição de princípios e procedimentos cuja tendência à rigidez de informações modela os corpos de certa maneira aprisionante, que controla e vigia “as verdades” estéticas presentes em cada uma delas. O que se expõe são impressões de mundo que correspondem a determinado tipo de política de corpo, ou seja, uma política dos efeitos do poder sobre os corpos. Nesses casos, vale o poder das informações sistematizadas para serem difundidas e repetidas continuamente.

[...]

Os corpos, então, são constituídos pelos efeitos do poder (SETENTA, 2017, p. 32).

Há um aspecto disciplinar imputado às práticas em dança, pois estas, através do exercício do poder, impõem implicações aos corpos. “Na circulação do poder, os corpos de modo geral, e corpos que dançam de modo específico, tanto exercem o poder quanto sofrem a ação de poderes” (SETENTA, 2017, p.36).



Daí, depreende-se a importância de compreender o currículo não apenas como um conjunto de disciplinas que compõem um determinado curso ou um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelos educandos, mas também como uma coleção de conteúdos intencionalmente selecionados para veicular ideologias que tem como objetivo formar um determinado perfil de indivíduos que constituirão a sociedade.

Neste sentido, o currículo é um suporte do que o Giorgio Agamben (2009, p. 40) chamou de dispositivos de poder. Ele traz o termo ‘dispositivo’ para nomear o mecanismo político contemporâneo que domina o comportamento da humanidade na sociedade capitalista, definindo-o como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”.

As teorias críticas trouxeram a consciência de que o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas das relações sociais de poder: ele transmite a ideologia dominante e, assim, atua para a manutenção da crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável e de que as diferentes classes sociais têm seus respectivos papéis nas relações sociais. Por outro lado, foram também as teorias críticas que despertaram para o fato de que o currículo é uma construção social, resultado de um processo histórico: em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. (SILVA, 2010, p. 147-148).

As teorias críticas de currículo examinam as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade, para a construção de propostas curriculares emancipatórias. Na perspectiva crítica, o currículo deve ser organizado por temas de fundo social, cultural e histórico, contexto que permite aos estudantes e professores reunir uma variedade de conhecimentos e possibilidades para resolver problemas, promover o pensamento crítico e privilegiar justiça social e equidade. (RANGHETTI; GESSER, 2009, p. 33).



Filiado à corrente de teorias críticas do currículo, Paulo Freire (1987, p.67) coaduna com o princípio de equidade ao conceber o que chamou de ‘conceito antropológico de cultura’. Para ele, cultura é toda e qualquer criação e produção humana, tudo aquilo que é resultado de qualquer trabalho humano. Em razão disso, não há que se falar em ‘cultura’, mas sim em ‘culturas’.

O desdobramento dessa concepção de cultura traz consigo uma relevante implicação para a construção do currículo, pois reconhece a cultura tradicional como conhecimento legítimo que deve compor o currículo, erigindo-a ao mesmo patamar de prestígio atribuído à cultura erudita pelas teorias tradicionais.

Ao prestigiar a cultura tradicional na composição do currículo, Freire problematiza as relações de poder nele implícitas e evidencia sua inclinação ao pensamento pós-colonialista.

O colonialismo refere-se à experiência concreta do que foi o período colonial: uma experiência histórica de controle político, econômico e cultural exercido pelos europeus e experimentado pelos povos das Américas, da África, do Oriente Médio e da Ásia, como a China e a Índia, por exemplo, e que se estende desde o século VII até meados do século XX.

A “ocupação colonial” em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o *status* de sujeito e objeto (MBEMBE, 2016, p.135).

Assim, o termo pós-colonialismo diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do



século XX. Temporalmente, refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo (BALLESTRIN, 2013, p.90).

Ocorre que, o pós-colonialismo possui um viés oculto: o colonialismo desenvolveu práticas aterradoras que engendraram lógicas de funcionamento das relações de poder que perduram para além do período colonial. Esse conjunto de lógicas remanescentes do colonialismo, chama-se colonialidade. Ela alude justamente a esse modo de organizar o exercício do poder segundo o colonialismo que instalou “formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o *status* de “mortos-vivos”” (MBEMBE, 2016, p.146).

Dessa forma, a colonialidade se concretiza e se expressa sob outras formas de subjugação conhecidas da modernidade, como o racismo e a xenofobia, por exemplo.

Assim, o pós-colonialismo compartilha, ainda, do caráter discursivo do social e da proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade. O ‘colonial’ do termo vai além do colonialismo para aludir àquelas situações de opressão definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais (COSTA, 2006, p.83-84).

Nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo, ainda que possam ser reforçadas ou ser, indiretamente, reproduzidas por ele, como, por exemplo, a história do patriarcado e da escravidão. Em um contexto globalizado, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora são categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, o que ratifica que os estudos pós-coloniais e os estudos culturais e multiculturais são convergentes (BALLESTRIN, 2013, p.90-94).

Paulo Freire aponta para a concepção de um currículo amparado neste pensamento pós-colonialista, no sentido mais amplo do termo, para abranger e prestigiar nos conteúdos curriculares os conhecimentos das culturas dos grupos



dominados – seja pelos efeitos do colonialismo, seja por outras formas de opressão reforçados por ele.

É imperioso reconhecer que, em razão das relações de dominação herdadas e/ou reforçadas do/pelo colonialismo, os “conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial” (KILOMBA, 2019, p.50).

De fato, a colonialidade subalterniza certos grupos de pessoas, assegurando sua dominação e ignorando seus conhecimentos e suas experiências, como bem explica Nilma Lino Gomes (2012, p. 102):

[...] não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

“O centro acadêmico não é um local neutro. Ele é um espaço branco, onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras” (KILOMBA, 2019, p. 50). As vozes negras, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido ou, então, representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se especialistas sobre cultura negra ou sobre os próprios negros. Neste sentido, a academia não é um espaço neutro, e constitui um espaço de violência. Essas circunstâncias possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia branca que determina quem pode falar (KILOMBA, 2019, p. 51).

O mesmo é possível afirmar a respeito dos povos originários das terras colonizadas: o colonialismo também impôs a autoridade eurocêntrica sobre os saberes e as culturas indígenas.



Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (KILOMBA, 2019, p. 53-54).

Por todo o exposto, em relação as teorias críticas e, sobretudo, após conhecer o pensamento de Paulo Freire, não se pode mais tratar sobre o currículo sem considerar os mecanismos do biopoder e os efeitos da colonialidade. O currículo é constituído de intencionalidades que vão muito além do ensino e da aprendizagem. Ele resulta dos interesses abrigados nas relações de poder.

4 PREMISSAS PARA UM CURRÍCULO DE DANÇA DESCOLONIAL E EMANCIPATÓRIO

Ainda que de forma sucinta e não exauriente do arcabouço de ensinamentos deixados por Paulo Freire, é possível elencar alguns deles que servem de orientação para a elaboração de um currículo, e, na circunstância de um currículo oficial, – como é no Curso Técnico referido – sua adaptação à realidade dos educandos durante o percurso formativo através de estratégias que visem benefício ou personalização para as especificidades das turmas.

Paulo Freire não teorizou diretamente sobre currículo, mas suas ideias propaladas seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) fornecem subsídios para a sua construção.

Na referida obra, Freire tece críticas ao que chamou de ‘educação bancária’, típica do currículo tradicional, segundo a qual o conhecimento é composto de informações transmitidas pelo professor ao aluno, à semelhança do que acontece no ato de depósito bancário.

Para contrapor a chamada educação bancária, Paulo Freire concebe o conceito de ‘educação problematizadora’, segundo a qual o ato de conhecer não é



um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. E é por meio dessa intermediação que as pessoas se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (SILVA, 2010, p. 59).

Assim, Freire (1987) não deixa de reconhecer como importantes os papéis desempenhados pelos especialistas que organizam os temas significativos ou temas geradores em unidades num conteúdo programático, e dos educadores que mediam tais temas na atividade pedagógica, mas alerta para o fato de que estes temas devem ser fundados na experiência dos educandos:

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p.98).

Neste sentido, não só ratifica o caráter dialógico do ato pedagógico, em que todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecer, como também demonstra e recomenda respeito aos saberes dos educandos. Tanto é que, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, dedica um item a isso, nos seguintes termos:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.15).

O respeito aos saberes dos educandos, patrocinado por Freire, também se relaciona, de certa forma, com o seu conceito de antropológico de cultura já ventilado neste estudo. Ao colocar as culturas erudita e tradicional num mesmo patamar de prestígio, valoriza os saberes tradicionais dos educandos, dando visibilidade aos seus conhecimentos e suas experiências que tanto sofrem



apagamento em virtude da colonialidade ou das situações de opressão reforçadas por ela.

À semelhança de uma locomotiva, em que seus vagões estão concatenados, ao falar sobre o respeito aos saberes dos educandos, Paulo Freire aproveita a oportunidade para associá-lo ao despertar da criticidade:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p.15).

Como o próprio nome diz, para a educação problematizadora de Freire, o currículo deve partir de problemas sociais visando a crítica desta realidade e, como consequência, a conscientização e libertação do indivíduo e da sociedade (RANGHETTI; GESSER, 2009, p. 24).

Paulo Freire apadrinha a educação como uma prática de liberdade: entende a prática educativa como maneira para possibilitar ao educando que ele se emancipe criticamente. A educação libertária freireana é uma concepção pedagógica que, por meio de uma ação dialógica e crítica, propõe libertar o pensar e, conseqüentemente, o agir.

Ante o exposto, Paulo Freire não só rechaça a chamada educação bancária, como também fornece instruções para o desenvolvimento de um currículo que coaduna com a educação problematizadora e libertária.

Ressalte-se ainda que Paulo Freire reivindica um currículo ‘descolonizado’ – mesmo não tendo usado tal termo – na medida que, por meio do conceito antropológico de cultura, admite a existência de culturas, todas elas igualmente resultadas do trabalho humano e, por isso, a todas elas deve ser dispensado o mesmo tratamento. Propõe assim, um currículo despido do eurocentrismo, que



resiste aos efeitos da colonialidade e que prestigia todas expressões culturais sem distinção:

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Eram afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História. Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam e mundo e, ao transformá-lo, se transformam.

A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha.

O calulu é cultura como a maneira de fazer o calulu é cultura, como cultural é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 1989, p. 42).

No contexto do Curso Técnico Profissionalizante em Dança, é necessário compreender a Dança como uma expressão artística comum a inúmeras culturas; sobretudo num país como o Brasil, onde as danças eruditas e tradicionais contam com contribuições culturais dos seus povos originários – os indígenas –, dos portugueses colonizadores e demais europeus que aqui povoaram, dos povos africanos trazidos coercitivamente em razão da escravidão e dos tantos outros povos de outros países que para cá vieram com os processos de imigração.

Para valorizar essas contribuições culturais que resultaram dessa intensa miscigenação, é preciso ressignificar o currículo oficial por meio de práticas, para que seus conteúdos contemplem os saberes dos educandos advindos da ancestralidade afro-brasileira e indígena.

Conhecer esta herança é uma forma de assumir as múltiplas influências da tradição, razões de existência e resistência, que nos fortalecem enquanto identidade e ajudam a compreender melhor a cultura brasileira como um todo, valorizando as nossas diversidades.



[...]

Desta forma, propõe-se uma arte da dança como linguagem do sensível, que possibilita uma vivência rica em conteúdos que norteiam o processo criativo, compreendendo a tradição e as memórias de uma herança cultural. Esses elementos dialogam com as diversidades, que influenciam a cultura brasileira com um todo (SANTOS, 2009, p.33).

O corpo é construção cultural. Mas, as emoções, sensibilidades e sentido ético-estético que traz consigo não resultam apenas das relações históricas. O corpo também é uma construção social. Não só os fatores históricos, mas também os sociais definem a forma de ser, pensar e movimentar-se (SANTOS, 2009, p.33). A dança enquanto ação cognitiva constrói conhecimento, na medida que intensifica a relação do educando consigo mesmo e com o mundo que o cerca. Neste sentido, é preciso que o currículo que verse sobre danças seja posto em prática através de ações afirmativas que valorizem aquelas que estejam presentes no contexto social dos educandos, reconhecendo-as como conteúdo legítimo, e contribuindo para o empoderamento³ de seus representantes.

Nosso compromisso como professores de Dança se amplia ao pensarmos em nosso compromisso com a emancipação dos corpos. Ampliar os entendimentos dos corpos, quebrando as barreiras dualistas e hegemônicas de doutrinação e regulação, amplia o entendimento global da pessoa, acerca de tudo que o constitui e o representa (GONÇALVES, 2017, p.94).

O respeito aos saberes dos educandos perpassa, ainda, pela valorização das atitudes pessoais para o desenvolvimento da autonomia. É por meio do pensamento crítico que o indivíduo desenvolve sua autonomia, se fortalece frente ao poder do coletivo e se emancipa.

³ Em Ardila Osório (2015) encontra-se uma definição de Srilatha Batiwala para 'empoderamento': Empoderamento é tanto um processo quanto o resultado desse processo. É manifestado como uma redistribuição do poder entre nações, classes, etnias, gêneros e indivíduos. O objetivo do empoderamento é desafiar a hegemonia cultural para transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam a discriminação e a inequidade social (família, casta, classe, religião, educação, mídia, práticas e sistemas de saúde, leis e códigos civis, processos políticos, modelos de desenvolvimento e instituições governamentais) e permitir o acesso, controle e recursos tanto materiais quanto informativos.



5 UMA BREVE ANÁLISE DO CURRÍCULO DE DANÇA NA PERSPECTIVA DESCOLONIAL

Inspirado nas premissas acima delineadas, o presente artigo passa a realizar uma breve análise de alguns componentes curriculares do Curso Técnico em Dança do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna, Bahia. A grade curricular do curso é composta por componentes curriculares subdivididos em três grupos:

- A) Os componentes curriculares que compõem a base comum de todos os cursos técnicos implementados pela Secretaria de Educação da Bahia:
 - o Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho (40 horas-aulas);
 - o Metodologia do Trabalho Científico (40 horas-aulas).
- B) Os componentes curriculares voltados à formação profissional em Dança:
 - Relativos ao conhecimento do corpo humano:
 - o Condicionamento Físico e Anatomia (40 horas-aulas);
 - o Fisiologia e Cinesiologia (40 horas-aulas);
 - Relativos ao conhecimento específico em Dança:
 - o História, Análise e Crítica da Dança I (40 horas-aulas);
 - o História, Análise e Crítica da Dança II (40 horas-aulas);
 - o Danças Étnicas (40 horas-aulas);
 - o Danças Contemporânea, Moderna, Brasileiras (80 horas-aulas);
 - o Dança, Arte e Cultura Urbana (40 horas-aulas);
 - o Ética Aplicada à Dança (40 horas-aulas);
 - o Percepção e Contato (40 horas-aulas);
 - o Música Aplicada à Dança (40 horas-aulas);
 - o Aplicativos Informatizados à Dança (40 horas-aulas).
 - Relativos à produção artística e gestão cultural:
 - o Montagem de Espetáculo: Criação, Composição, Maquiagem, Figurino e Cenário (40 horas-aulas);



- o Montagem de Espetáculo: Projetos e Gestão de Atividades (40 horas-aulas);
- o Política e Gestão Cultural (80 horas-aulas);
- o Empreendedorismo e Intervenção Social (40 horas-aulas).

C) Os componentes curriculares referentes ao:

- o Trabalho de Conclusão de Curso (140 horas-aulas);
- o e Estágio (140 horas-aulas).

Dada a concisão que o artigo impõe, mas sem perder a consistência, a análise que aqui se propõe se restringe aos componentes curriculares que tratam, de forma mais veemente, sobre colonialidade, diversidade cultural da Dança, emancipação e descolonização do currículo em trechos de suas ementas e, conseqüentemente, nos seus conteúdos.

São objetos de apreciação tanto as cargas horárias dos componentes curriculares quanto os conteúdos descritos em suas ementas – elaboradas pela Diretoria de Organização Curricular e Pedagógica (DIROPE) e Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – a seguir transcritas e, logo depois, analisadas.

Dois componentes compartilham do mesmo nome 'História, Análise e Crítica da Dança' acrescidos dos números romanos I e II, pois um é a continuação do outro. Cursados em dois semestres consecutivos, já que o curso tem duração de um ano letivo, ambas possuem carga horária de quarenta horas-aula, totalizando 80 horas-aulas. Aparentemente, seria uma carga horária satisfatória. No entanto, o conteúdo descrito nas ementas compromete o melhor aproveitamento deste tempo:

Componente Curricular: História, Análise e Crítica da Dança I

Ementa: Panorama sobre a história da dança em sua relação com aspectos teóricos das artes e da cultura. A dança na pré-história, Grécia e Roma; balé e primórdios: renascença, dança de corte, balé barroco, ópera e comédia-balé, balé de ação, os pré-românticos, o romântico, dança cênica ocidental do final do século XIX. A revolução russa, balé moderno na Europa e Américas (BAHIA, 2018).

Componente Curricular: História, Análise e Crítica da Dança II



Ementa: Panorama sobre a história da dança em sua relação com aspectos teóricos das artes e da cultura. Dança moderna no século XX. Dança pós-moderna. Happening e performance. Novas danças (new dance norte-americana e nouvelles danses francesa, belga, canadense). Dança-teatro no mundo, novas tendências. Dança e novas mídias (BAHIA, 2018).

Apesar de começar contemplando as danças da Pré-História e das civilizações da História Antiga, quanto a essa última, o componente I prestigia apenas a dança das civilizações clássicas que compõem a Antiguidade Ocidental – Roma e Grécia – consideradas como base para as sociedades ocidentais modernas. Além disso, dá um salto no tempo para tratar do Balé, desde a sua origem na Itália, no séc. XV, até o seu desenvolvimento no séc. XIX, e, também, do Balé Moderno, na Europa e América (do Norte).

Da mesma forma, no componente II, prefere-se enfatizar conteúdos que referem apenas à Dança Moderna no século XX, à Dança Pós-moderna, e a tantos outros tipos e estilos de dança, sabidamente, da América do Norte e da Europa.

Assim, apesar de anunciarem um “panorama sobre a história da dança”, ambos os componentes prestigiam apenas as culturas Europeia e Norte-Americana. Há um apagamento de todas as outras culturas que existiram através dos tempos, em todos os outros espaços. Não há menção das danças orientais, nem das danças dos continentes do Hemisfério Sul. Desta forma, o currículo revela sua inclinação ao Eurocentrismo e sua aquiescência com o entendimento equivocado de que a Europa e América do Norte desfrutaram de uma posição de centralidade e hegemonia ante as outras histórias e culturas.

Diante disso, é cogente traçar novas narrativas que constroem a História da Dança para desconstruir as fronteiras verticais dos saberes; desfazer a errônea ideia de que a cultura Europeia é a única que produziu conhecimento em Dança durante a história da humanidade; e difundir que existiram outras culturas ‘não ocidentais’ que também produziram saberes em dança, mas foram marginalizadas, como, por exemplo, aquelas dos povos da África, da América Latina e da Ásia.



Ante essa demanda, o currículo deve ser âmbito de encontro das culturas hegemônicas e das culturas subalternas. Por meio da emergência de leituras mais plurais da História da Dança, a formação técnica profissionalizante nesta área também se torna mais plural.

O que mais importa é saber que a mera sequência de fatos não faz conhecer a história de maneira consistente, do mesmo modo que a dança não é somente uma sucessão de passos. É preciso estarmos atentos aos fatos (e aos passos!) sim, mas devemos sobretudo entender o contexto, as circunstâncias, o que move dos acontecimentos. Igualmente importante será refletir sobre referências e identidades a fim de nos reconhecermos como agentes históricos (NOGUEIRA, 2017, p. 31).

O componente curricular chamado Danças Étnicas, possui carga horária de 40 horas-aula, período de tempo padrão para a maioria dos componentes curriculares, o que denota uma tentativa de distribuí-lo de forma equânime entre eles. Mas, antes de analisar o componente curricular que leva o nome de Danças Étnicas, é preciso tecer uma reflexão em relação ao termo 'étnicas'.

Por dança étnica, os antropólogos pretendem comunicar a ideia segundo a qual toda forma de dança é um reflexo das tradições culturais no interior das quais elas são desenvolvidas. Utilizar a expressão 'dança étnica' de uma maneira diferente deste significado revela a limitação de conhecimento das formas não ocidentais de dança. (KEALIINOHOMOKU In: CAMARGO, 2013, p.123).

Segundo a opinião antropológica geral, entende-se por 'étnico' um grupo que possui laços genéticos, linguísticos e culturais comuns, portanto, um interesse mais particular pelas tradições culturais. Por definição, cada forma de dança deve, então, ser uma forma étnica (KEALIINOHOMOKU In: CAMARGO, 2013, p.136).

Neste sentido, todas as danças são étnicas, pois refletem as tradições culturais a partir das quais elas se desenvolveram, inclusive o Balé Clássico.

Analisando a ementa do componente curricular Danças Étnicas, é possível emitir algumas observações:



Ementa: Descreve os estudos prático-teóricos dos bailados populares brasileiros, a partir da influência das matrizes culturais indígena, africana e ibérica. [...]. Desenvolve habilidade para reinterpretação e reconfiguração do universo mítico a partir da identificação das figuras brincantes dos bailados brasileiros (BAHIA, 2018).

A primeira coisa a se observar é que a ementa faz o uso correto do termo ‘étnicas’, na medida em que reúne numa mesma categoria os bailados brasileiros, e a influência das matrizes indígena, africana e ibérica. Não faz distinção, nem estabelece uma hierarquia entre elas. De fato, como já afirmado, todas as danças são étnicas.

E ainda, considerando o entendimento antropológico, a ementa é acertada quando se refere aos bailados populares brasileiros na flexão gramatical plural. Não existe um protótipo da dança brasileira. Também são várias as danças de matrizes indígenas e africanas (também do plural); o termo ‘índio do Brasil’ é uma ficção e, para citar apenas alguns, existem as etnias Tikuna, Kaingang, Pataxó, Guarani, Tupinambá, dentre outras. Existem, sim, danças executadas pelos vários povos originários do Brasil e estas são muito diversas para satisfazerem a um estereótipo. O mesmo é possível dizer a respeito das danças de matrizes africanas:

Pensar em grupos de pessoas ou em suas danças como entidades monolíticas, revela um erro grosseiro. A “dança africana” jamais existiu; entretanto existem danças dahomênicas, danças haussa, danças massai, e assim por diante (KEALIINOHOMOKU In: CAMARGO, 2013, p.125).

Ao prestigiar as danças de matrizes indígenas e africanas, há o atendimento ao que determina a Lei 11.645/2008 que alterou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – para incluir, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Anteriormente, a Lei 10.639/2003 só observava a História e Cultura Afro-brasileira.

Para Nilma Lino Gomes (2012, p. 100) essa demanda legal exige descolonização dos currículos, mudanças de representação e de práticas e



questionamento dos lugares de poder; e indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional.

Ante o exposto acerca da análise da sua ementa, o componente Danças Étnicas demonstra intenção de cumprir a demanda de descolonizar os currículos.

Outro componente curricular – chamado Danças Contemporânea, Moderna, Brasileiras – também anuncia, com esse nome, tratar das danças brasileiras juntamente com as Danças Contemporânea e Moderna. Possui até uma carga horária bem extensa, 80 horas-aulas, que permitiria a exposição e prática de muitas danças.

No entanto, sua ementa deixa a desejar, omitindo as danças brasileiras em sua descrição:

Ementa: Fundamentos teórico-práticos da dança moderna. Conhecimentos das técnicas e sistemas. Estudo dos principais teóricos da dança moderna. Ensino introdutório das técnicas de dança moderna. Compreensão das técnicas de dança moderna como recurso de preparação técnica e investigativa para a Dança. Metodologias de ensino das diferentes propostas técnicas. Organização lógica e função dos exercícios. Estabelecimento de relações entre conteúdos específicos das diferentes propostas técnicas com a história, com outras experiências corporais, com o ensino da dança e com a cena. Observação de aulas (BAHIA, 2018).

Desta forma, o componente recai no mesmo contrassenso que os dois primeiros componentes analisados: insiste no entendimento equivocado de que a Europa e América do Norte desfrutam de uma posição de centralidade e hegemonia ante as outras histórias e culturas. A omissão cometida reforça a rechaçada hegemonia das danças europeia e norte-americanas em detrimento das danças brasileiras. Tão grande é o disparate que é mais admissível cogitar o erro de confecção do documento oficial que veicula as ementas do curso.

Já o componente Dança, Arte e Cultura Urbana, também com carga horária de 40 horas-aula, reconhece as danças presentes no contexto social dos educandos como conhecimento legítimo e como importante recurso para autoafirmação dos mesmos. Neste sentido, ao valorizar os saberes construídos no contexto social, o



currículo do Curso Técnico em Dança inclina-se para uma proposta emancipatória deste grupo da sociedade:

Ementa: A disciplina abrange os componentes da atividade pedagógica para o ensino da dança e suas relações com o processo histórico-social. Investiga as condições, formas e dinâmicas dos processos didáticos que vigoram no ambiente urbano. [...] Propõe pensar a dança e as práticas corporais como manifestação popular urbana (BAHIA, 2018).

Por fim, existe, ainda, um componente curricular muito apropriado numa formação profissional: Ética aplicada à Dança. Este componente também dispõe de uma carga horária de 40 horas-aula, pois acontece em apenas um semestre e sua ementa encontra-se transcrita a seguir:

Ementa: Ética, moral e condição humana. Ética e cidadania no universo da dança. O futuro da ética e da cidadania numa sociedade cheia de contradições. [...]. Relações étnico-raciais. [...]. Percalços e conquistas na busca de uma cidadania aplicada ao universo da dança. Ética e temas transversais ao universo da dança como diversidade cultural e religiosa, gênero, saúde e meio ambiente (BAHIA, 2018).

É possível apreender a importância desse componente curricular para uma formação profissionalizante a partir da etimologia da palavra ética e de seu conceito.

Ética deriva da palavra grega *éthos*⁴, que quer dizer “caráter”. Ela era utilizada para representar os modos de agir de uma pessoa, ou seja, suas ações e comportamentos. Refere-se ao comportamento individual e refletido de uma pessoa com base em um código de conduta que deve ter aplicabilidade geral. A ética se dedica a entender e a refletir as ações humanas e a classificá-las enquanto certas ou erradas. Ela promove um estilo de ação que procura refletir sobre o melhor modo

⁴ Uma variante de *éthos* era a palavra *éthos*, que significa “costume” e pode ser aplicada a uma sociedade. O termo latino que designa *éthos* é *moris*, de onde retiramos a palavra moral. A moral é uma espécie de conjunto de hábitos e costumes de uma sociedade. Devido ao caráter cultural da moral, algo que é permitido em uma determinada moral, pode ser proibido em outra. A moral muda constantemente, pois os hábitos sociais são renovados periodicamente e de acordo com o local em que são observados (PORFÍRIO, 2021).



de agir que não abale a vida em sociedade e não desrespeite a individualidade dos outros (PORFÍRIO, 2021).

O fato de a grade curricular possuir um componente que trate de ética, revela a intenção do currículo de provocar reflexões no futuro técnico em dança em formação a respeito de sua conduta em sociedade. A sua ementa traz ainda a previsão de discussão de temas como as relações étnico-raciais e a diversidade cultural, o que denota o respeito às etnias e culturas plurais e a preocupação com prevenção de discriminações em razão de raça ou etnia.

Da análise empreendida é possível concluir que, o currículo do Curso Técnico em Dança analisado preserva uma ideologia eminentemente eurocêntrica, branca, ocidental, hegemônica, e que, apesar de sinalizar um rompimento desse paradigma, trazendo saberes outros que não sejam o europeu e o ocidental, sua descolonização apenas se iniciou, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento descolonial ainda enfrenta dificuldade para penetrar no âmbito da Educação Formal. Seja em razão de interesses políticos, seja em razão do racismo estrutural, as culturas subalternizadas pela colonialidade são, frequentemente, negadas e silenciadas nos currículos.

No caso do Curso Técnico em Dança em questão, a eleição dos conteúdos para compor seu currículo ainda é regulada pela hegemonia de saberes em Dança notadamente eurocentrados e não há uma preocupação efetiva com o ideal descolonizador.

A existência de uma quantidade minoritária de componentes curriculares que abrangem, vez por outra, saberes que não sejam os eurocentrados não significa que houve o cumprimento de ideais de descolonização do currículo; eles apenas anunciam o início de uma longa jornada contra os efeitos da colonialidade no âmbito dos saberes em Dança.



Esse início de descolonização dos currículos surge como uma demanda fruto das mudanças sociais e da ampliação do acesso à educação, presenciada nos últimos anos. Sujeitos antes invisibilizados adentram o ambiente escolar/acadêmico, trazendo com eles seus saberes, operando críticas aos currículos colonizados e reivindicando propostas emancipatórias.

A análise do currículo do Curso Técnico em Dança aqui realizada baseia-se tão somente na avaliação dos conteúdos de alguns dos seus componentes curriculares, numa modesta tentativa de perquirir as doutrinas e conjunturas que o orientaram sua construção. De certo, a análise somente das ementas dos componentes curriculares não dá conta da tarefa de investigar a estrutura curricular inteira.

Porém, diante do que foi exposto a respeito dos componentes analisados, é possível afirmar com segurança que o currículo referido foi construído 'de cima para baixo': não foi elaborado a partir de uma construção participativa, colaborativa, junto com os professores do curso e os dançarinos do território em que o curso acontece; sua lógica curricular ainda é eurocêntrica, não busca prestigiar em seus conteúdos os corpos que se movimentam e produzem conhecimento e arte no território onde o curso se situa, Itabuna, Bahia.

Para que haja sua eficaz descolonização, o currículo deve estar pautado na comunidade para qual serve; descolonizar o currículo perpassa pela necessidade de diálogo entre o currículo e a realidade social.

A maneira como o currículo é gerido também é relevante. Daí a importância de empreender ações afirmativas que possam adaptar o currículo para a construção e o exercício de relações igualitárias ante a diversidade cultural. A gestão do currículo no âmbito da Dança também tem essa responsabilidade de fazer pensar os saberes por uma lógica não europeia, evidenciando a existência da diversidade de povos, culturas e formas de se produzir saberes, sobretudo, saberes produzidos a partir do corpo.

Por essa razão, é necessário que seja conferida especial atenção à proposta de uma formação crítico-reflexiva e emancipatória do profissional técnico em Dança:



uma formação que se preocupe com a concepção de Dança que será sedimentada, baseada na equidade entre culturas e saberes e afastada da perspectiva eurocêntrica.

Vislumbra-se como possibilidade de desdobramento da atual pesquisa investigar os efeitos da Colonialidade e do Orientalismo sobre as Danças Orientais e o conseqüente apagamento destas nos currículos dos Cursos de Graduação em Dança no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARDILA OSORIO, Gina Paola. **Possibilidades e limites da dança para o empoderamento das mulheres: Um olhar da saúde coletiva**. 2015. 128 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo (USP), 2015.

BAHIA. **Plano de Curso - Técnico em Dança. Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães / Itabuna – BA**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação, 2016.

COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 20ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade – A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª Edição São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Camila Correia Santos. **Dança no ambiente escolar – por um conhecimento com ações emancipatórias.** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado -Programa de pós-graduação em Dança) -Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2017.

KEALIINOHOMOKU, Joann. Uma antropóloga olha o *Ballet* Clássico como uma forma de dança étnica. In: CAMARGO, Giselle Guilhon Antunes (org.). **Antropologia da Dança I.** Florianópolis: Insular, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** Trad. Jess Oliveira. 1ª. Ed. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: BARTHOLOMEU, Cezar, TAVORA, Maria Luisa (Org.). **Arte & Ensaios**, n. 32. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, 2016.

MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Campinas: Papyrus, 2006.

NOGUEIRA, Isabelle Cordeiro. **Referenciais Históricos da Arte e da Dança.** Salvador: UFBA, Escola de Dança, Superintendência de Educação a Distância, 2017.

PORFÍRIO, Francisco. **Diferença entre ética e moral;** *Brasil Escola.* Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/diferenca-entre-etica-moral.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2021.

RANGHETTI, D. S.; GESSER V. **Estruturas Curriculares – Inter e Transdisciplinariedade.** Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. Dança e Pluralidade Cultural: Corpo e Ancestralidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 31-38, jan. / jun. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

SETENTA, Jussara Sobreira. **Referências Múltiplas da Dança.** Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Recebido em 03/10/2022

Aprovado em 19/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*



ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA NA BDTD

ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DOCENTES A PARTIR DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA EN LA BDTD

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781822022107>

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

Universidade do Estado da Bahia

afreitas@uneb.br

Fabiana Souto Lima Vidal

Universidade Federal de Pernambuco

fabiana.vidal@ufpe.br

RESUMO

O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica sistemática, realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com recorte temporal entre 2010 e 2020, com o objetivo de identificar o que se tem produzido em relação às práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil. Foram encontrados 8 trabalhos que apontam para a presença de práticas retrógradas em relação às Artes Visuais na etapa inicial da educação. A formação docente se apresenta como um dos fatores geradores de tal processo, somado ao pouco convívio com artefatos e espaços artísticos por parte dos docentes. Verificou-se a necessidade da formação inicial e da formação continuada para os docentes, mas também a necessidade de investimento pessoal, público, legal e científico em prol do reconhecimento das Artes Visuais como importante área de conhecimento a ser explorada em busca da formação integral e cidadã das infâncias do Brasil.

Palavras-chave: Artes Visuais; Educação Infantil; Prática Docente; Revisão Bibliográfica.

RESUMEN

El presente artículo presenta una revisión bibliográfica sistemática, realizada en la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), con recorte temporal entre 2010 y 2020, con el objetivo de identificar lo que se ha producido en relación con las prácticas docentes en Artes Visuales en la Educación Infantil. Fueron encontrados 8 trabajos que apuntan para la presencia de prácticas retrógradas en relación con las Artes Visuales en la etapa inicial de la educación. La formación docente se presenta como uno de los factores generadores de tal proceso, sumado al poco convivió con artefactos y espacios artísticos por parte de los docentes. Se verificó la necesidad de la formación inicial y de la formación continua del profesorado, pero también la necesidad de inversión personal, pública, jurídica y científica en favor del reconocimiento de las Artes Visuales como importante área de



conocimiento a ser explorada en busca de la formación integral y ciudadana de las infancias en Brasil.

Palabras clave: Artes Visuales; Educación Infantil; Práctica Docente; Revisión Bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

Em todos os tempos e espaços, ao nascerem, os bebês entram em contato com infinitas texturas, cores, formas, sons, gestos, luzes. Tais estímulos provocam, de forma planejada ou não, inúmeras sensações, transmitem mensagens que, paulatinamente, vão sendo decodificadas e compreendidas em sua totalidade ou parcialidade, literalmente ou aleatoriamente. O que pode contribuir para uma aquisição crítica dos conteúdos e sentidos atribuídos aos estímulos recebidos se elabora num processo cuidadoso e amoroso de ensino-aprendizagem.

Assim, pensar, estudar, pesquisar questões ligadas ao ensino e à educação, seja formal ou não formal, em relação às suas abordagens, técnicas, influências, consequências, conteúdos, história, políticas públicas ou, ainda, em relação aos indivíduos que compõem e habitam seus espaços, será sempre um universo de possibilidades e necessidades imprescindíveis para a construção de uma sociedade justa que se pretenda evoluída.

Desta forma, o que nos move nesta jornada é a busca sobre o que se tem pesquisado, identificado e construído sobre as práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil. Este foco se justifica por três questões que permeiam nossas preocupações como professoras do campo da arte no curso de Licenciatura em Pedagogia. Em primeiro lugar, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e tornada obrigatória, a partir da Lei nº 12.796/2013, para crianças de 4 e 5 anos, nas instituições de ensino infantil de todo o país. Assim sendo, todas as crianças, obrigatoriamente, a partir dos 4 anos, estarão nos ambientes educacionais, acompanhadas por docentes nas fases iniciais de seu desenvolvimento, o que nos remete à segunda preocupação: a atenção às práticas docentes desses(as) profissionais que organizarão e mediarão as relações de ensino-aprendizagem das



crianças pequenas e que, certamente, influenciarão nas formas de lidar com os estímulos que forem disponibilizados às crianças, não mais espontaneamente, como acontece no ambiente familiar em que a criança está inserida, mas de forma intencional, pensada, planejada, com objetivos e atenção que são determinados pelos conceitos, crenças, conhecimentos, formação e comprometimento do(a) profissional que ali estiver.

Nossa terceira preocupação se refere ao trato das Artes Visuais no ambiente da Educação Infantil, por serem as artes, de forma geral, e as Artes Visuais de forma específica, ricos e férteis veículos de autoconhecimento, autoestima, resistência e percepção crítica do meio ou ricos e férteis veículos de apagamento, doutrinação e condução de comportamentos preconceituosos e acríticos.

Artes Visuais, como o próprio termo nos remete, se refere ao que é visto e, segundo Araújo (2019, p.1, grifos da autora), esse conceito “[...] surgiu após a **Segunda Guerra Mundial** (1939 - 1945) justamente para designar a percepção visual das formas de manifestações artísticas”, incluindo às tradicionais artes plásticas

[...] (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), [...] modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p. 45).

Assim, um vasto campo de possibilidades se acende ao abrir dos olhos, imagens que precisam ser produzidas, mas também identificadas, analisadas, aprendidas em suas formas, cores e significados.

Desde a promulgação da LDB nº 9.394/96, documentos são elaborados com o objetivo de contribuir com as reflexões a respeito dos rumos que devem ser tomados na educação brasileira como um todo e, para nossa análise, especialmente na Educação Infantil. Sem querer aqui avaliar tais produções, por não ser nosso objetivo neste momento, apenas recordamos que, nos três principais documentos elaborados pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais



para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), as Artes Visuais estão presentes como área de conhecimento a ser explorada junto às crianças.

A partir destes breves apontamentos, pretendemos acenar a relevância dos estudos direcionados às práticas docentes em Artes Visuais com crianças pequenas. É preciso garantir que o desenvolvimento integral da criança, como nos aponta a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), seja construído sobre alicerces sólidos, críticos e seguros do importante papel de cada ser e, também, de cada área de conhecimento.

Diante disto, voltamos nossa atenção às práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil, apresentando uma revisão bibliográfica sistemática com o objetivo de conhecer o que vem sendo produzido nesse campo de conhecimento em pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação, Mestrados e Doutorados, no território nacional.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PRIMEIROS ACHADOS

Segundo Zamboni (2001, p. 43), “pesquisa é a busca sistemática de soluções [...] Por ser atividade sistemática, requer sempre um método, que implica premeditação, e esta está normalmente ligada ao tipo lógico e racional de pensamento”.

Talvez pelo intenso convívio nos ambientes educacionais ou pelo direcionamento de interesse, temos a impressão de que existe uma vasta produção científica voltada para as práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil, afinal, não seria errôneo afirmar que uma parte muito significativa das atividades desenvolvidas com crianças pequenas envolvem, de alguma forma, as Artes Visuais, seja nas ilustrações dos livros literários, nos desenhos produzidos ou apresentados, na decoração das salas, nos materiais elaborados pelos(as) professores(as), nas imagens de obras de arte, fotografias ou produtos utilizados nas salas com os mais diferentes objetivos, enfim, uma infinidade de ações no ambiente educacional que atrai os olhares dos bebês e das crianças.



Entretanto, entendendo a necessidade de compreender o que está, de fato, sendo produzido neste campo de conhecimento, nos propomos a elaborar esta revisão bibliográfica sistemática, inspirada pelas palavras de Zamboni (2001), inicialmente com olhar direcionado às dissertações e teses. Para tanto, tomamos como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por ser um portal que compila e disponibiliza os textos de teses e dissertações produzidos nas instituições nacionais, permitindo buscas simples e avançadas, que apresenta, inicialmente, dados resumidos como título, autor e data, que permitem uma primeira triagem dos trabalhos encontrados, seguindo para a visualização dos resumos e a disponibilização dos trabalhos completos através de links que direcionam aos repositórios das instituições em que foram defendidos. Tomamos como recorte temporal os últimos 10 anos, ou seja, de 2010 a 2020, por considerarmos um importante período que envolve a obrigatoriedade da presença de todas as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil, sendo 3 anos imediatamente anteriores à já referida Lei nº 12.796/2013 e os 7 anos que se seguem após sua promulgação. Esperamos, assim, compreender as contribuições da pós-graduação brasileira nas discussões presentes no meio educacional anteriores e posteriores à obrigatoriedade das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, a partir dos três descritores seguintes: Artes Visuais, Educação Infantil e Práticas Docentes.

Como primeiro resultado da busca, obtivemos 11 trabalhos e, após a leitura de seus títulos, cinco foram descartados, uma vez que dois se referiam ao ensino da música e da dança na Educação Infantil; um ao campo da química; e outros dois às práticas docentes em Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental, se afastando, portanto, do interesse deste estudo. Para melhor visualizar os resultados obtidos, elaboramos o Quadro 1 com os seis trabalhos que se aproximam do nosso interesse de pesquisa.



Quadro 1- Resultado dos trabalhos encontrados a partir de três descritores:
 Artes Visuais, Educação Infantil e Práticas Docentes.

Título	Autor	Orientador	Ano	Tipo M/D ¹	Programa	Região
Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de	Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo	2010	M	PPGE PUC – SP	SE
“Em todos os desenhos coloridos vou estar...” As artes visuais na educação infantil municipal de João Pessoa/PB	SOUSA, Idália Beatriz Lins de	Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento	2011	M	PPGAV UFPB/UFPE	NE
Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN	MARANHÃO, Dominique Cristina Souza de Sena	Prof. Dr. Marcos Alberto Andruchak	2016	M	PROF-ARTES UFRN	NE
A reinvenção da imagem de si. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais.	SIQUEIRA, Charles Farias	Prof. ^a Dr. ^a Maria das Vitórias Negreiros do Amaral	2016	M	PPGAV UFPB/UFPE	NE
Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis	COSTA, Alexandre Santiago da	Prof. ^a Dr. ^a Fátima Vasconcelos da Costa	2017	D	PPGE UFC	NE
Professorartista agires espirais: horizonte do provável	SOUZA, Raquel Teixeira de	Prof. ^a Dr. ^a Rita Luciana Berti Bredariolli	2018	M	PROF-ARTES UNESP	SE

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Antes de dar o próximo passo desta revisão sistemática de literatura, e mais uma vez recorrendo aos ensinamentos de Zamboni (2001, p. 43), entendemos que

Como em qualquer atividade humana, pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional; o que é racional é a consciência do desejo, a vontade e a predisposição para tal, não o processo da pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo. (ZAMBONI, 2011, p. 43).

¹ Legenda: M= trabalhos escritos para defesa de Mestrado; D= trabalhos escritos para defesa de Doutorado.



Assim, racionalmente, deveríamos agora seguir com as análises dos 6 trabalhos encontrados e listados no Quadro 1, entretanto, intuitivamente nos dispomos a uma nova busca na BDTD IBICT, utilizando agora apenas dois descritores, sendo eles Artes Visuais e Educação Infantil, mantendo o mesmo recorte temporal da última década.

Nesta nova busca, o resultado obtido foi de 40 trabalhos. Após a leitura dos títulos, percebemos que os 11 trabalhos da pesquisa anterior estavam incluídos e um trabalho estava duplicado, dos 28 que restaram, 19 foram descartados por não interessarem ao estudo proposto, pois três se referiam à formação docente; uma pesquisa era relacionada ao ensino não formal; sete à literatura infantil; três ao ensino em museus; um estudo sobre o ensino da educação física; um voltado para as Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental; e outros três relacionados ao ensino da música, da poesia e da dança na Educação Infantil. Assim sendo, nove trabalhos foram selecionados, dentre os quais quatro se encontravam indisponíveis tanto na plataforma como nos repositórios das instituições em que foram defendidos. Não sendo possível ter acesso aos conteúdos pesquisados, decidimos por também descartá-los deste estudo, restando apenas cinco trabalhos a serem analisados, conforme podemos ver a seguir:

Quadro 2 - Resultado dos trabalhos encontrados a partir de dois descritores:
 Artes Visuais. Educação Infantil.

Título	Autor	Orientador	Ano	Tipo M/D	Programa	Região
Experiência sensível na educação: um encontro com a arte	ULIANA, Dulcimar da Penha Pereira	Prof. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste	2014	M	PPGE UFES	SE
Táticas de uma professora pedagoga para desenvolver práticas artísticas na educação infantil	LAFORET, Rita Patrícia Caceres de	Prof. Dra. Eduarda Azevedo Gonçalves	2015	M	PPGAV UFPel	S
As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte	SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da	Prof.ª Dr.ª Iza Rodrigues da Luz	2015	M	PPGE UFMG	SE



A construção do projeto estético da criança na primeira infância	FRANZINI, Lucília Helena	Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano	2016	M	PPGE Unicamp	SE
Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas	OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas	Prof. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste	2016	M	PPGE UFES	SE

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Na continuidade, realizamos a leitura dos resumos das pesquisas elencadas nos Quadros 1 e 2, para melhor compreensão de seus conteúdos e, nesta etapa, verificamos que os seis trabalhos listados no Quadro 1 apresentam importantes análises para nosso campo de pesquisa e dos cinco trabalhos encontrados na segunda busca (Quadro 2) apenas dois, realizados no ano de 2015, se aproximavam do nosso interesse de estudo, deste modo, apresentamos, no Quadro 3, as pesquisas enfim selecionadas. As demais, embora tratassem das Artes Visuais na Educação Infantil, se distanciavam de nosso objeto de estudo por terem seu foco na experiência estética das crianças, sem um olhar voltado à prática docente. Assim, certas do valor intuitivo no processo científico, incluímos os dois trabalhos da segunda busca aos encontrados na primeira.

Ressaltamos que, para o entendimento das conexões entre o desejo de pesquisa e a temática de cada estudo encontrado, procuramos pistas sobre a formação inicial de cada pesquisador(a), conforme sinalizamos no Quadro 3, juntamente com os trabalhos que analisamos mais detidamente a partir da leitura de sua introdução, metodologia e conclusão, além de outras análises que forem pertinentes.



Quadro 3 - Resultado dos trabalhos selecionados para análise.

Título	Autor Graduação/ano	Orientador	Ano	Tipo M/D	Programa	Região
Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de Lic. Educação Artística (1984)	Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo	2010	M	PPGE PUC – SP	SE
“Em todos os desenhos coloridos vou estar...” As artes visuais na educação infantil municipal de João Pessoa/PB	SOUSA, Idália Beatriz Lins de Lic. Educação Artística (2006)	Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento	2011	M	PPGAV UFPB/UFPE	NE
Táticas de uma professora pedagoga para desenvolver práticas artísticas na educação infantil	LAFORET, Rita Patrícia Caceres de Bel. Direito (2001) Lic. Pedagogia (2009)	Prof. Dra. Eduarda Azevedo Gonçalves	2015	M	PPGAV UFPE	S
As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte	SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da Lic. Artes Visuais (2008)	Prof.ª Dr.ª Iza Rodrigues da Luz	2015	M	PPGE UFMG	SE
Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN	MARANHÃO, Dominique Cristina Souza de Sena Lic. Pedagogia (2006)	Prof. Dr. Marcos Alberto Andruchak	2016	M	PROF-ARTES UFRN	NE
A reinvenção da imagem de si. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais.	SIQUEIRA, Charles Farias Lic. Pedagogia (2001) Lic. Artes Visuais (2018)	Prof.ª Dr.ª Maria das Vitórias Negreiros do Amaral	2016	M	PPGAV UFPB/UFPE	NE
Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis	COSTA, Alexandre Santiago da Lic. Pedagogia (2002)	Prof.ª Dr.ª Fátima Vasconcelos da Costa	2017	D	PPGE UFC	NE
Professorartista agires espirais: horizonte do provável	SOUZA, Raquel Teixeira de Lic. Artes (2009)	Prof.ª Dr.ª Rita Luciana Berti Bredariolli	2018	M	PROF-ARTES UNESP	SE

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).



O levantamento realizado demonstrou que, entre as oito pesquisas selecionadas, quatro foram propostas por professoras licenciadas na área de arte, uma pedagoga, um pedagogo, um pesquisador licenciado em Pedagogia e em Arte e uma pesquisadora Bacharel em Direito e Licenciada em Pedagogia, demonstrando que tanto pedagogos(as) quanto licenciados(as) têm se interessado pela pesquisa em Artes Visuais nas salas da Educação Infantil. Ainda no Quadro 3, identificamos seis pesquisadoras e dois pesquisadores, um interesse maior das mulheres em relação ao tema, certamente por haver, como é facilmente observado nas instituições, uma maioria de profissionais do gênero feminino nessa etapa da educação básica. O levantamento ainda demonstrou que, em 10 anos, apenas uma tese foi defendida sobre o tema, sendo as outras sete dissertações de mestrado.

Quanto aos programas em que se encontram alocadas as pesquisas temos três mestrados em Educação, três mestrados acadêmicos em Artes Visuais e dois mestrados profissionais em Arte. Ao observarmos a distribuição geográfica dos estudos, é possível perceber algum equilíbrio, uma vez que quatro foram defendidos em programas da região Nordeste do país, três no Sudeste e um no Sul, entretanto, vale ressaltar que dos quatro programas do nordeste, três são da área de Arte, o que nos permite perceber uma ação significativa dos programas de pós-graduação em artes na região nordeste com atenção à prática docente na Educação Infantil.

No que se refere à abordagem de pesquisa e às escolhas metodológicas para coleta de dados, a maioria dos estudos encontrados utilizaram a perspectiva de pesquisa qualitativa com estratégias que conduziram os(as) pesquisadores(as) ao *lócus* da pesquisa por meio de observação participante, pesquisa-ação ou pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados evidenciou-se o uso de observações, entrevistas e registros fotográficos.

3 DOS ENCONTROS E PISTAS DEIXADAS PELOS ESTUDOS

Após a leitura parcial dos trabalhos, os separamos em três categorias. Na primeira, alocamos quatro pesquisas em que as pesquisadoras se dirigiram a uma



instituição de Educação Infantil e realizaram suas análises a partir das práticas docentes ali existentes. Nesta categoria incluímos os trabalhos de Carvalho (2010), Souza (2011), Silva (2015) e Maranhão (2016).

Carvalho (2010), a partir de inquietações geradas em seu percurso profissional, busca, em sua dissertação, intitulada “Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública”, compreender como o ensino das artes, com ênfase para as visualidades, é desenvolvido em uma escola pública infantil da cidade de Campos do Jordão - SP, dando especial atenção às necessidades da criança e às concepções culturais e educacionais do(a) professor(a). Para tanto, elegeu como sujeitos de pesquisa três professoras que atuavam na Educação Infantil do município estudado e utilizou de entrevista semiestruturada, observação com registros em diário de campo, além de fotografias. A pesquisadora percebeu, no decorrer de seu trabalho, que as professoras tinham dificuldades de lidar com atividades que envolvessem expressão e fruição, geradas pela não familiaridade com as artes, o que as levou a reproduzir, nas salas de aula, ações já elaboradas, sem o exercício autônomo de suas próprias construções, em busca de uma suposta segurança em suas ações. Além disso, destaca que outro fator gerador desse comportamento estava relacionado ao intenso volume de trabalho que as impedia, inclusive, de um maior contato com atividades culturais que poderiam colaborar com sua autonomia em arte.

Carvalho (2010) também relata preocupação, por parte das professoras, com os resultados nas salas de aula, gerada pelas cobranças exercidas, o que direcionava o trabalho para uma concepção utilitarista da arte que ora era apresentada como entretenimento, ora como relevante aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos em outras áreas, tornando-a um recurso didático. Diante disso, sugere que a arte deveria atender às necessidades de contato cultural e fruição das crianças e dos(as) professores(as), possibilitando a ambos enfrentamentos desafiadores e imaginativos, tornando-se uma experiência transformadora e produtora de conhecimento.



Com a dissertação intitulada “Em todos os desenhos coloridos vou estar...” as artes visuais na educação infantil municipal de João Pessoa/PB, Souza (2011) pretendeu conhecer como o ensino das Artes Visuais estava sendo concebido e praticado por professores(as) licenciados(as) em Educação Artística, na Educação Infantil de João Pessoa/PB. Tal preocupação se deu a partir de sua própria experiência nesta etapa da educação básica e a identificação da escassez de estudos nesta área, no Brasil. Como campo de pesquisa, selecionou cinco unidades de Educação Infantil do município nas quais atuavam professores(as) especialistas, totalizando cinco sujeitos de pesquisa.

Para proceder com a investigação, Souza (2011) utilizou a pesquisa bibliográfica para compreender as concepções das áreas de educação e Artes Visuais, associada à pesquisa de campo, o uso de questionários e a observação de aulas dos(as) professores(as) selecionados. Também realizou análise documental procurando reconhecer as articulações existentes nos documentos oficiais e leis que envolvem a Educação Infantil no Brasil e em João Pessoa - PB. Ao final do estudo, detectou algumas concepções e práticas de ensino em Artes Visuais que, segundo a autora, dialogavam com o RCNEI e com as noções de arte como conhecimento. Contudo, algumas ações e pensamentos ainda apresentavam o ensino de arte como atividade e como sensibilidade, aspectos já superados, em teoria.

Em decorrência de seus achados, Souza (2011) aponta a importância de adequação do currículo de formação dos(as) profissionais licenciados(as) em Educação Artística também para esta etapa inicial da educação básica, bem como para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil voltem seus esforços para uma vivência consciente em Artes Visuais, de modo a colaborar com a aprendizagem das crianças. Por fim, destaca a continuidade da formação docente com aprofundamento conceitual em Artes Visuais e atenção às diversidades espaciais e culturais.

No terceiro estudo analisado, Silva (2015) desenvolve sua pesquisa em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da cidade de Belo Horizonte - MG, com o objetivo de analisar e compreender as práticas definidas pelas professoras



como práticas em Artes Visuais e os significados que elas atribuem a estas. Movida por suas experiências e observações na área, Silva (2015) se questiona sobre o quê, de fato, deve ser proposto e construído em relação às artes na Educação Infantil, sendo assim, inicia seu percurso pelo entendimento teórico dos campos referentes à Educação Infantil, Educação, Artes Visuais e suas interseções, por meio de uma revisão de literatura, análise dos documentos oficiais e das propostas para as artes nas UMEIs.

Na pesquisa de campo, Silva (2015) observou a rotina na instituição pesquisada e percebeu como eram desenvolvidas as práticas em Artes Visuais, complementando com entrevistas, a partir das quais pôde identificar como as sete professoras e o professor do espaço compreendiam e avaliavam suas práticas, desse modo, a autora conclui que no campo pesquisado:

[...] prevalecem três visões sobre Arte que influenciam as práticas em Artes Visuais: Arte como livre expressão de sentimento; Arte como representação das coisas do mundo; e Arte como ferramenta e suporte para outras atividades escolares. (SILVA, 2015, p. 201).

Na sequência do texto, a autora supracitada apresenta uma análise dos documentos oficiais estudados que, segundo sua visão, influenciam as práticas pedagógicas das(os) docentes, e aponta quais seriam os pontos positivos, bem como outros que deveriam ser repensados pelas(os) docentes, tendo sempre o cuidado de cruzar os achados nos documentos com as observações realizadas no espaço. Silva (2015) conclui seu estudo apontando questões que deveriam ser observadas na busca de práticas que atendessem as demandas docentes, assim como das crianças.

Já Maranhão (2016) trata, em sua dissertação, dos saberes e práticas dos(as) professores(as) no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil pública de Natal. A autora inicia sua discussão através da retomada histórica sobre os caminhos da arte/educação no ensino formal e volta seu olhar, especificamente, para as Artes Visuais e a Educação Infantil em uma instituição pública de Natal. O trabalho adota o estudo de caso como estratégia, procurando identificar as



concepções e saberes de uma professora pedagoga, sujeito da pesquisa, sobre o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil, seguindo para a observação de aulas.

A conclusão deste trabalho aponta que “[...] o entendimento sobre essa área e a prática docente está ligado à formação do professor, que é influenciada por aspectos determinantes, relacionados à carência de disciplinas de Artes Visuais no Curso de Pedagogia” (MARANHÃO, 2016, p. 85), dentre outras questões. A autora destaca ainda a necessidade de profissionais com formação específica em Artes Visuais na etapa inicial da educação básica e ressalta que a preocupação com a alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática direcionam os esforços dos(as) professores(as) para o aprofundamento e disponibilização de maior volume de carga horária, no currículo, para estas áreas, em detrimento de outras. Por fim, Maranhão (2016, p. 88) acrescenta que há necessidade de investimento e presença das Artes Visuais nesse seguimento com “[...] práticas reais e vivências efetivas para que promova[m] resultados” significativos e, de fato, a formação integral das crianças.

Dando continuidade, na segunda categoria, organizamos as pesquisas autonarrativas, aquelas em que os(as) pesquisadores(as) buscaram em suas próprias práticas a compreensão dos percursos do ensino das Artes Visuais na Educação Infantil. Aqui, analisamos as pesquisas de Laforet (2015), Siqueira (2016) e Souza (2018).

Laforet (2015) inicia seu texto por uma narrativa pessoal, em formato de “diário de bordo”, que possibilita ao(à) leitor(a) se aproximar de sua caminhada, que inclui um bacharelado em Direito, passando pela licenciatura em Pedagogia para, só então, aportar na investigação dissertativa em Artes Visuais, justificada por sua trajetória como docente, que despertou a percepção de que, na Educação Infantil, as linguagens artísticas e, especialmente, as Artes Visuais, eram amplamente utilizadas pelos(as) professores(as) sem um conhecimento aprofundado sobre suas especificidades e potencialidades.

A autora supracitada se propõe a analisar o “Projeto pequenos pintores, grandes artistas”, elaborado por ela e desenvolvido juntamente com outros(as)



professores(as) na Educação Infantil de uma escola de sua cidade, o qual pretende provocar as crianças a “[...] descobrir, através de sua expressividade, sua capacidade de criar, de poder partilhar suas descobertas, suas preferências, percebendo-se como sujeito sensível e racional único que o é, com suas particularidades perante os outros” (LAFORET, 2015, p. 30).

No desenvolvimento da pesquisa, Laforet (2015) constrói seu diário descrevendo detalhadamente, com inserção de fotografias, tanto o percurso do projeto desenvolvido como o percurso de desenvolvimento de sua pesquisa, que durou aproximadamente 10 meses.

Laforet (2015) concluiu que o projeto obteve sucesso ao proporcionar experiências pictóricas significativas a todos(as) os(as) envolvidos(as), apontou, como destaque do sucesso, o envolvimento com o mestrado que lhe proporcionou um diálogo vivo entre a teoria e a prática. Por fim, destaca a importância de reapplicar o projeto em outros contextos e realidades, a partir de novas proposições que coloquem o(a) docente como protagonista de sua prática por uma educação sensível e artística.

Siqueira (2016), em seu estudo dissertativo, utiliza da autonarrativa, partindo de suas experiências como pedagogo que ministra aulas de Artes Visuais, para analisar as dificuldades e necessidades de um docente não especialista no trato das Artes Visuais na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, o pesquisador procura, no decorrer da investigação, compreender a complexidade de sua formação cultural e artística e como estas puderam contribuir para um pedagogo que ensina Artes Visuais.

Siqueira (2016) relata que, em suas experiências profissionais, sentiu a necessidade de fazer a Licenciatura em Artes Visuais, constatando que o curso de Pedagogia foi insuficiente para construir o aporte necessário para ministrar as aulas. Para o autor, vivenciar experiências nas Artes Visuais e não possuir uma formação específica lhe gerava sensações de incompletude e, diante disto, afirmou ser importante levar para as salas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental os(as) profissionais especialistas em Artes Visuais.



Em suas considerações, Siqueira (2016) apontou que o(a) pedagogo(a) que ensina Artes Visuais deve nutrir sua educação estética e artística e experimentar suas próprias produções no campo das artes. Finaliza sua dissertação sinalizando a importância de o(a) professor(a) (re)conhecer os processos de expressividade das crianças pequenas e preservar seus trabalhos, pois são registros de sua educação estética e artística.

A partir de uma pesquisa autobiográfica, Souza (2018, p. 8) apresenta sua trajetória em “[...] busca da grafia das Artes Visuais no ateliê de uma Escola Pública de Educação Infantil, na cidade do Rio de Janeiro”. A experiência desenvolvida foi em três meses, através da qual problematiza as desigualdades reforçadas pelos processos educativos a serviço da sociedade capitalista, meritocrata, que precariza a escola pública, produzindo, segundo a autora, “seres sem empatia” e ampliando as desigualdades sociais (SOUZA, 2018, p. 109). Assim, a pesquisadora aponta, a partir de suas vivências/experiências como docente, a Arte como um possível caminho de esvaziamento daquele modelo, em busca de indivíduos que reconheçam e se reconheçam na valia e colaboração do/com o outro, num processo de construção poética das Artes Visuais que provoque ações estéticas, éticas e potentes na quebra do circuito competitivo/mercadológico tornando-o reconhecidamente colaborativo e empático.

Por fim, como terceira categoria, localizamos a única tese encontrada em nossa revisão na BDTD, uma investigação realizada por Costa (2017), em que o pesquisador investiga as práticas pedagógicas em Artes Visuais de professores(as) na Educação Infantil, intervém junto aos(às) docentes através de uma formação realizada pelo pesquisador para, em seguida, voltar ao campo para investigar possíveis mudanças ocorridas.

Costa (2017, p. 6) investigou “Os impactos e as transformações de uma formação ludoestética em contexto na prática pedagógica do educador infantil no trabalho com as artes visuais” por meio de uma abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa-ação. Elaborou seu objeto de pesquisa a partir de práticas como educador de crianças e de docentes e sua percepção de desvalorização das



áreas de arte e ludicidade, tanto na escola básica quanto nos cursos de formação docente que as tratam “como atividade extra e de ornamento e de lazer”, embora ambas apareçam como eixos centrais da educação infantil nas DCNEIs (COSTA, 2017, p. 17).

A pesquisa se desenvolveu em um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado em um dos bairros mais violentos de Fortaleza e com professoras lotadas na unidade lócus da pesquisa, mas não moradoras da comunidade, não tendo, portanto, relação direta com o local. Durante a pesquisa, Costa (2017) identificou que as professoras não consumiam, intencionalmente, produtos ou frequentavam espaços artísticos e percebeu também que o ensino de Artes Visuais praticado era centralizado nas atividades artesanais, datas comemorativas e livre expressão das crianças com uma compreensão de estética como algo ornamental, técnico, belo e sem reflexão. Assim, iniciou um processo de alfabetização estética através de mediações e visitas a exposições contemporâneas, ressignificando os espaços.

Costa (2017) concluiu que a formação inicial é indispensável, entretanto, não suficiente, sendo necessária uma formação mais individualizada, buscando adequação ao contexto pessoal e vivencial da prática docente, para torná-la significativa para os indivíduos, ação constatada no percurso de pesquisa, através das mudanças nas práxis das professoras, participantes da pesquisa. Para o pesquisador, a formação em contexto deve ser pensada em termos de uma metodologia que una teoria, prática e mediação ludoestética, promovendo a ampliação cultural e o convívio consciente do(a) docente com os espaços artísticos.

4 CONCLUSÕES

Os caminhos percorridos nesta revisão bibliográfica sistemática, trilhados na plataforma da BDTD IBICT nos conduziu, após algumas paradas, idas e vindas a oito trabalhos, cujos focos são as práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil.



A partir da leitura dos textos, verificamos que os trabalhos analisados são inquietações despertadas a partir das experiências dos(as) pesquisadores(as) como profissionais atuantes na Educação Infantil. Quanto aos procedimentos metodológicos, percebemos a utilização da abordagem qualitativa, com estratégias que variam entre a pesquisa de campo, autonarrativa, autobiografia, pesquisa-ação, estudo de caso, observação participativa e não participativa.

Essas pesquisas, ao analisar as práticas docentes, voltam o olhar para os(as) professores(as), apontando a importância da nutrição estética, do convívio consciente com artefatos e espaços culturais e da formação continuada em Artes Visuais como possibilidades de sobrepujar práticas que já deveriam ter sido superadas, a exemplo da identificada presença de desenhos prontos para colorir, da livre expressão de sentimentos ou da arte como ferramenta didática que apenas auxilia outros conteúdos. Assim, os estudos reforçam nossa visão de que ainda é necessário um forte investimento pessoal e profissional que permeia não somente as formações, mas também a exploração e vivência com as artes.

Todos(as) os(as) pesquisadores(as) estudados reconhecem a Educação Infantil como importante porta de entrada para o universo de aquisição de conhecimentos também em arte e apontam a escassez de pesquisas na área, constatada por esta investigação.

Vale ressaltar que a Educação Infantil foi incluída como etapa inicial da Educação Básica na LDB publicada em 1996, entretanto, a matrícula das crianças pequenas, de 4 e 5 anos, se tornou obrigatória com a Lei 12.796/2013. Assim, observando as datas das publicações, encontramos apenas seis trabalhos em 7 anos, ou seja, desde a obrigatoriedade de frequência infantil nos espaços educacionais, o que aponta pouca produção de pesquisas voltadas para esta área de conhecimento nesta etapa da educação, como já constatado por Souza (2011) e, ainda não alterado, sob nosso ponto de vista, dez anos mais tarde.

Outro ponto que nos chamou a atenção é a formação docente. Em cinco investigações, os(as) professores(as) sujeitos da pesquisa eram pedagogos(as) e todos(as) destacaram essa formação como insuficiente, por não possuir, inclusive,



carga horária satisfatória no curso para subsidiar o(a) docente no trato com as Artes Visuais no espaço escolar infantil.

Apenas um estudo foi realizado observando professoras licenciadas em Artes Visuais atuando na Educação Infantil, neste, embora já se identifique algumas ações que aproximam a arte entendida como conhecimento, ainda se percebe práticas retrógradas, apontando a formação específica como também insuficiente para o trabalho nesta etapa da educação. Os dois trabalhos restantes também fazem menção à formação docente como importante questão a ser analisada.

Por fim, pretendemos, nesta caminhada, identificar os rumos que os(as) pesquisadores(as) têm tomado em busca do entendimento das práticas docentes em Artes Visuais na Educação Infantil, por entendermos ser esta uma estrada necessária de ser percorrida no reconhecimento das Artes de forma geral como importante área de conhecimento a ser explorada pelo sistema educacional brasileiro em busca da formação integral e cidadã das infâncias do Brasil.

Constatamos ser este um campo fértil, dada sua importância formativa, mas que contraria nossas impressões iniciais, já que há produção ainda limitada, necessitando, ainda, muitas investidas em busca da superação de paradigmas impregnados no corpo docente, os quais não foram superados ou apagados apenas através da formação inicial. É necessário, portanto, maior investimento pessoal, público, legal e científico.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Andréa. Formas de manifestações artísticas que têm a visão como principal forma de apreciação. Artes Visuais. **Educa Mais Brasil**, 14 fev. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/artes-visuais>. Acesso em 21 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 202.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

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

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. **Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2010.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ludicidade, estética e formação em contexto: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis**. 2017. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2017.

FRANZINI, Lucília Helena. **A construção do projeto estético da criança na primeira infância**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/967222>. Acesso em: 18 dez. 2022.

LAFORÉ, Rita Patrícia Caceres de. **Táticas de uma professora pedagoga para desenvolver práticas artísticas na educação infantil**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_3186127a7c694d572124054238f19554. Acesso em: 18 dez. 2022.

MARANHÃO, Dominique Cristina Souza de Sena. **Os saberes das artes visuais na educação infantil: o olhar de uma professora numa Escola Pública Municipal de Natal/RN**. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23243>. Acesso em: 19 dez. 2022.

OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas. **Arte na Educação Infantil: uma experiência estética com crianças pequenas**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo,



Vitória - ES, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8588>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SILVA, Márcia Dárquia Nogueira da. **As Artes Visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2015. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2015.

SIQUEIRA, Charles Farias. **A reinvenção da imagem de si**. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8390?locale=pt_BR. Acesso em: 18 dez. 2022.

SOUSA, Idália Beatriz Lins de. **Em todos os desenhos coloridos vou estar...** as artes visuais na educação infantil municipal de João Pessoa/PB. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3883?locale=pt_BR. Acesso em: 19 dez. 2022.

SOUZA. Raquel Teixeira de. **Professorartista Agires Espirais: Horizonte do Provável**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo - SP, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/11373/Raquel_Teixeira_de_Souza_16189452167699_11373.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência Sencível na Educação Infantil: um encontro com a arte**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1340>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

Recebido em 27/08/2021

Aprovado em 21/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*



O LABOR CRIATIVO DE AUGUSTO RODRIGUES NA CRIAÇÃO DAS ESCOLINHAS DE ARTE DO BRASIL E DO JORNAL ARTE & EDUCAÇÃO

THE CREATIVE LABOR OF AUGUSTO RODRIGUES IN THE CREATION OF THE LITTLE ART SCHOOLS OF BRAZIL AND THE ART & EDUCATION NEWSPAPER

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781822022128>

Regiane Rodrigues Araújo
Universidade Federal do Ceará
regianearaujo@hotmail.com

Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará
patriciaholanda2003@yahoo.com.br

RESUMO

A primeira *Escolinha de Arte do Brasil* e o jornal *Arte & Educação*, representam o “labor criativo” de Augusto Rodrigues, intelectuais, artistas e professores que fizeram da citada *Escolinha* e do periódico em foco, espaço de informação e formação no campo da Educação através da Arte na segunda metade do século XX. O objetivo é compreender esse “labor criativo” e formativo, bem como o legado artístico, educacional e cultural desse período. A metodologia contou com a investigação bibliográfica de acordo com Gil (2002), além de fonte hemerográfica situada nos estudos de Jucá (2003). O referencial teórico desta análise está alicerçado nos seguintes autores: Herbert Read (1986, 2007); Dewey (2010); Barbosa (2015); Bachelard (2003); Britto e Palma (2019); Miranda (2009) e outros. A pesquisa trouxe como resultado as seguintes conclusões: Augusto Rodrigues influenciou toda uma geração de arte-educadores e educadoras no Brasil e em outros países que tiveram conhecimento acerca da sua vida, obra e trabalho. O *Arte & Educação*, foi um dos primeiros periódicos de circulação de ideias voltadas ao campo não somente da educação através da Arte, mas da educação em diversos contextos formativos e expressivos.

Palavras-chave: *Escolinha de Arte*; Augusto Rodrigues; *Arte & Educação*.

ABSTRACT

The first *Escolinha de Arte do Brasil* – EAB (Little Art School of Brazil) and the newspaper *Arte & Educação* (Art & Education) represent the “creative labor” of Augusto Rodrigues, scholars, artists and teachers. All of whom transformed the school and the newspaper in a space of information and development in the field of education through art during the second half of the 20th century. The objective is to understand this developmental and “creative labor”, as well as the artistic, educational and cultural legacy of this period. The methodology consisted of bibliographic investigation, in line with Gil (2002), in addition to a source of periodical catalogs around the work of Jucá (2003). The theoretical framework of this analysis is supported by the following authors: Herbert Read (1986, 2007); Dewey (2010);



Barbosa (2015); Bachelard (2003); Britto and Palma (2019); Miranda (2009), among others. The research reached the following conclusions: Augusto Rodrigues has influenced a whole generation of art educators in Brazil and other countries that have had knowledge of his life, opus and labor. The *Art & Education* was one of the first periodicals to spread ideas not only of education through art but also of other developmental and expressive contexts.

Keywords: Little Art School; Augusto Rodrigues; Art & Education.

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação estabelece uma articulação histórica entre a Arte e a Educação por meio da criação da primeira Escolinha de Arte do Brasil - RJ (1948). Aponta as contribuições culturais, educacionais e formativas do Jornal *Arte & Educação* – o jornal da Escolinha. Aborda, também, a importância do Artista e poeta brasileiro Augusto Rodrigues – expoente no Movimento Escolinhas de Arte.

Nessa perspectiva, Read (1986, p. 21) leciona que “A Arte, pode-se dizer, é um modo de educar – não tanto como matéria de ensino como método de aprendizado de toda e qualquer matéria”. Portanto, pensamos que era assim o trabalho de Augusto Rodrigues através da criação das Escolinhas, era como método de aprendizado de toda e qualquer matéria.

Nesse sentido, surgiu a problemática deste estudo: quais as contribuições formativas da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro e do Jornal *Arte & Educação* para o desenvolvimento da Educação através da Arte no Brasil?

Quanto ao objetivo da presente investigação, esse consistiu em compreender o “labor criativo”, ou seja, o trabalho criativo e formativo de Augusto Rodrigues na criação das Escolinhas de Arte do Brasil (EAB) e do periódico *Arte & Educação*, bem como o legado educacional e cultural desse movimento para as futuras gerações.

A metodologia contou com o uso da pesquisa biográfica a respeito do Artista plástico e educador Augusto Rodrigues. Contou, ainda, com a estruturação do quadro teórico que compõe nossos estudos, considerando as contribuições teóricas feitas por Gil (2002) ao apontar que o estudo bibliográfico é elaborado com base em materiais concretos, tais como livros e artigos científicos. Nessa perspectiva, a



investigação bibliográfica nos permite o contato teórico com outros fatos e, assim, ajuda a ampliar nosso conhecimento acerca do objeto de pesquisa.

Quanto à hemerografia, Jucá (2003, p. 63) diz que “[...] é bom não esquecer que os jornais, embora constituindo uma valiosa fonte de consulta, representam, em especial, um canal transmissor de um posicionamento ideológico [...]”. Para o historiador retrocitado, esse posicionamento ideológico vai ao encontro dos objetivos estabelecidos pela entidade de comunicação à qual pertencem. Ante essas considerações, tivemos o cuidado em observar os limites e os avanços nos discursos contidos no periódico referendado nessa investigação.

Vale destacar que tivemos acesso à boa parte das informações acerca do início da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) por meio de três principais fontes teóricas: a primeira delas, a mais recente contribuição, trata-se do livro *Escolinha de Arte do Brasil: memória e legado*, publicado em 2019 pela editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e organizado pelos professores Jader de Medeiros Britto – editor do primeiro número do Jornal da Escolinha de Arte, o *Arte & Educação*, em 1970 – e Alexandre Palma, ambos ligados à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O volume em foco dispõe de depoimentos de pessoas que fizeram e fazem parte da Escolinha, gente que vivenciou o Movimento da Educação pela Arte no Brasil.

A segunda fonte de pesquisa é essencialmente hemerográfica, uma vez que nos reportamos à *Coletânea do Jornal de Arte e Educação*, organizada por Orlando Miranda – que também foi Presidente da Escolinha de Arte do Brasil – e publicada no ano de 2009 pela Editora Teatral. Logo na apresentação da citada Coletânea, o organizador da edição explica que, ao reler os exemplares do respectivo jornal, percebeu juntamente com outras pessoas que fazem parte da Escolinha que se tratava de um vasto e precioso material, cujo conteúdo nos auxilia nas respostas a muitas questões que afligem atualmente a Educação brasileira.

A terceira refere-se a um documentário produzido e disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo título é *Escolinha de Arte do Brasil* (1980). No citado documento, reúnem-se



diversos depoimentos de pessoas que contribuíram e vivenciaram o Movimento Educação pela Arte no Brasil. O documentário sobre a EAB aborda também a contribuição e a atuação de grandes mestres, além de Augusto Rodrigues.

Destacamos, ainda, que este ensaio é resultante de uma tese de doutorado, defendida em 2020 junto a um programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública cearense.

A relevância da presente investigação aponta a essencial reconstituição dos valores humanos defendidos pela Escolinha de Arte e publicados pelo Jornal *Arte & Educação*. Além disso, estudar o Movimento Escolinhas de Arte aguça em nós a vontade de compreensão acerca das raízes identitárias do que hoje conhecemos como Educação pela Arte no Brasil.

Ademais, Araújo *et al.* (2020) chamam a atenção para a necessidade de experiências artísticas geradoras de reflexão acerca do contexto cultural e social em que estamos inseridos, tendo as manifestações genuinamente artísticas como fio condutor para a ação e a formação de educadores.

Em complemento a esse debate, é fundamental compreender que “[...] a arte fornece palavras e imagens; bem como fornece imagens a partir de palavras e palavras a partir de imagens” (NEVES, 2019, p. 88).

2 AUGUSTO RODRIGUES: ARTISTA, POETA E EDUCADOR

Augusto Rodrigues nasceu a 21 de abril de 1913, no Recife, filho de uma família tradicional e economicamente bem-sucedida. Foi Artista plástico, desenhista, pintor, Arte-educador, caricaturista, fotógrafo e poeta. Em 1934, na Associação dos Artistas Brasileiros, no Rio de Janeiro, expôs pela primeira vez ao lado de Candido Portinari, Guignard e outros artistas.

Vale ressaltar algumas experiências profissionais de Rodrigues, pois ele começou a trabalhar como ilustrador no *Diário de Pernambuco*. Logo após esse período de experiência, por volta dos vinte e quatro anos de idade, ele se transferiu para o Rio de Janeiro, pois, naquela época, a cidade do Recife não lhe



proporcionava ascensão profissional. Salientamos que, nos anos de 1920, a família Rodrigues já era conhecida na imprensa carioca, a começar pelo tio de Augusto Rodrigues, o então Mário Leite Rodrigues, proprietário de vários jornais, dentre os quais *A Manhã e Crítica*.

É importante mencionar que Augusto Rodrigues colaborou com diversos jornais brasileiros. Foi um grande caricaturista de Arte marcada pela irreverência e pelos traços do seu comportamento também.

Não podemos deixar de mencionar a Arte de Augusto Rodrigues como produto de resistência política e contestação perante o modelo cultural brasileiro difundido durante o Estado Novo, que teve vigência de 1937-1945. Rodrigues, também, utilizou a criação de charges para combater o nazifascismo.

O Artista recifense se notabilizou por ter sido o caricaturista brasileiro mais atuante durante o período da Segunda Guerra Mundial. Suas caricaturas tinham como personagem principal o nazista Adolf Hitler. Augusto Rodrigues fez da sua Arte instrumento de luta e comunicação e, assim, descreveu, de maneira tragicômica, o que estava acontecendo no Brasil e no mundo.

Dentre tantos legados desse Artista, destaca-se o pioneirismo no Movimento Escolinhas de Arte do Brasil em 1948. Conduziu um movimento nacional que anos mais tarde culminaria na inclusão da Arte no ensino público brasileiro; a essência desse Movimento era arrimada em princípios de liberdade.

O seu projeto auxiliou na expansão da Educação pela Arte neste país, pois o Brasil chegou a contar com pelo menos 150 Escolinhas de Arte no seu semicontinental território. Além disso, Rodrigues apoiou a criação de Escolinhas de Arte na América Latina e na Europa – especificamente em Portugal (1949). Desse modo, temos nesse Artista a referência histórica para aqueles que pesquisam ou desenvolvem a Educação pela Arte, bem como as experiências estéticas ocorridas no Brasil desde os anos de 1940.

Augusto Rodrigues prezava pela capacidade de expressão da criança por meio da Arte, porquanto “A livre expressão engloba uma vasta gama de atividades corporais e processos mentais” (READ, 2007, p. 136). Todavia, o mencionado Artista



plástico sempre valorizou a criação infantil, visto que as Escolinhas de Arte tinham como público majoritário as crianças.

Zoladz (1990) entrevistou Augusto Rodrigues em seu *atelier* e escreveu, de maneira poética, a biografia do Artista. Logo de início, a pesquisadora ressalta a autobiografia (etnobiografia) como necessária à fruição do pensamento, do deixar sentir, para que, dessa maneira, seja possível se desapegar dos aspectos puramente racionais.

Em relato biografado à citada professora para a composição do livro *Augusto Rodrigues: O Artista e a Arte, poeticamente*, publicado no ano de 1990, o Artista narra sobre a ausência de apreço para com a escola como instituição, pois suas memórias “dos tempos de escola” não eram as mais agradáveis, principalmente pelas várias vezes em que foi expulso das escolas por onde passou. Para tanto, o seu maior vínculo era com a cidade, com a rua. Ele dizia que aprendeu muito com a rua, que foi de grande importância para ele, de maneira que naquele ambiente “Encontrava pessoas as mais inimagináveis que só poderiam ter a rua como sua expressão [...]”. (ZOLADZ, 1990, p. 22). O Artista acrescenta que o seu interesse era o de observar as pessoas, como viviam e o que faziam na rua, ou seja, os sobrados, as casas e a paisagem imóvel da cidade concreta vinham em segundo plano.

Sobre a escola, Augusto Rodrigues foi categórico ao dizer: “A escola não coube em mim. Não deu” (ZOLADZ, 1990, p. 31). Associa, ainda, a experiência negativa com a escola a um professor que tivera: de acordo com as suas palavras, “[...] havia um professor que, quase maniacamente, quando me avistava, ia logo dizendo para que eu me retirasse da sala de aula [...] eu ficava surpreso e tive meus momentos de desespero” (ZOLADZ, 1990, p. 31). Segundo ele, o desespero era motivado pela comparação que fazia entre aquele procedimento docente/escolar com o tratamento que lhe era dado em casa, visto que seu pai propunha uma relação não tão rígida com os filhos.

Em suma, das amargas experiências escolares e das doces vivências familiares, nasceu o projeto Escolinha de Arte do Brasil. Assim, o Artista e poeta falou em relato biografado dizendo que a Escolinha “[...] se atém sobretudo a



respeitar a criança” (ZOLADZ, 1990, p. 31). Na mesma narrativa, o Artista se refere à Escolinha transpondo um interesse biográfico.

Em contraposição ao modelo educacional disciplinador, o Artista recifense deixou transparecer o quão seu modo de vida se aproxima do sentimento de liberdade proporcionado pela Arte. No que concerne a essa, porém, como valor estético necessário à formação, Augusto Rodrigues encontrava no seio familiar o apoio de que precisava para transitar entre a liberdade artística e a educação assentada na rigidez das instituições escolares.

Desse modo, a Arte nos transporta para fora de nós mesmos, e, como diz Bachelard (2003, p. 218), “Por vezes, é estando fora de si que o ser experimenta consistências”. Resistências e consistências são marcas do trabalho de muitos artistas.

A vida e a obra de Augusto Rodrigues são dotadas de imagens do cotidiano da cidade. Sua Arte acontece em meio à complexidade das relações do espaço urbano, como sua vida sucede no trânsito entre as duas cidades, Recife e Rio de Janeiro. Desse modo, o Artista atribui às duas metrópoles o sentido de “possibilidade”, eis que sua visão urbanizada se revela em memória afetiva, “[...] mais pelos seus significantes do que por seus significados”, como disse Roland Barthes (2012, p. 340). Para tanto, esses espaços estabelecem no Artista territórios de comunicação.

Sobre a relação com as pessoas e a cidade, Augusto Rodrigues fala acerca da sua “experiência urbana” em relato biografado a Zoladz:

É justamente dessa experiência que obtive uma visão menos fragmentária da cidade – basicamente subjetiva – resultando do isolamento que suscita. O que fiz foi incluir nas próprias formas de subjetividade os outros que, juntamente com os prédios, as praças, a movimentação das ruas, as vistas e os cheiros da cidade se integraram na minha experiência urbana (ZOLADZ, 1990, p. 23).

A progressiva experiência constituída pelo Artista entre as pessoas e a cidade transformam sua Arte em “traços esteticamente vivenciados”, demonstrando haver ordenação simbólica. Neste sentido, Rodrigues lembra o passado não como algo



pertencente apenas ao estado de nostalgia, mas também como uma maneira pela qual é possível sentir uma experiência longínqua.

Desse modo, as experiências são fontes de autoconhecimento, daquilo que somos e do que está por vir. As recordações, portanto, aguçam o imaginário e recriam o presente. Sendo assim, evidencia-se que, entre o artista e a obra de Arte, há íntima relação com as experiências, os acontecimentos de então e o cotidiano que o cerca. Para tanto, em se tratando das experiências acumuladas e da capacidade em aguçar os sentidos da percepção, Augusto Rodrigues descreve da seguinte maneira:

É útil se acrescentar que as experiências acumuladas aguçam a capacidade perceptiva. Tanto assim que, nos velhos, a memória vai como que desabrochar. Através dela dá-se a verificação da riqueza informativa que ela contém e eles passam a atender o que os permite fazer o novo, ligado a sua experiência (ZOLADZ, 1990, p. 29).

Em concordância com o relato de Augusto Rodrigues, o novo está ligado às experiências adquiridas por meio das imagens do passado. Em síntese, *a priori*, o ineditismo pode ser inexistente, porquanto o novo carrega em si vivências já experienciadas. Complementando o encadeamento lógico, Deleuze e Guattari (2010) comentam que todo conceito nasce de outro conceito, ou seja, as memórias do passado, o imaginário e as experimentações do cotidiano nos auxiliam no ato da criação. Rodrigues, todavia, assinala que “A intensidade das experiências é que vai marcar o homem criativo” (ZOLADZ, 1990, p. 29). Em resumo, o Artista está na obra à medida que a obra está no artista.

O Artista cita a Psicanálise como conhecimento que dá voz e sentido às reminiscências: “O que é a psicanálise, senão tornar o passado retroativo? Os passos dados para trás fazem caminhar para frente. Aí o passado e presente estão unificados e focalizados na memória que os clarifica” (ZOLADZ, 1990, p. 30). A memória, entretanto, retém aquilo outrora experimentado pelos sentidos.

3 O SURGIMENTO DA PRIMEIRA ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL (1948)



A primeira Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 08 de julho de 1948, na cidade do Rio de Janeiro, pelo seu idealizador Augusto Rodrigues. A princípio, a Escolinha funcionava no centro do Rio, especificamente no jardim da Biblioteca Castro Alves, espaço onde o Artista e educador recifense começou a dar vida ao seu projeto, principiando a Educação por intermédio da Arte para um grupo de crianças.

Em depoimento, Augusto Rodrigues explica acerca do surgimento do nome “Escolinha”. Segundo ele, quando a Escolinha começou suas atividades, a propensão era que se chamasse Escolinha Castro Alves, visto que funcionava nas dependências da citada biblioteca, no entanto, inicialmente, Rodrigues não quis impor nome à Escolinha e preferiu deixar que a necessidade de dar um nome viesse naturalmente; e assim aconteceu: foram as crianças que deram o nome de “Escolinha”, conforme anota:

[...] Aí é que surgem as crianças que já começavam a dizer: amanhã eu venho à Escolinha, e elas só chamavam de escolinha. Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de Escolinha. Escolinha, no diminutivo, com o componente afetivo. Uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome (BRASIL, 1980, p. 39).

Com base no depoimento em destaque, fica evidente o valor expressivo da Escolinha para a criança. Como bem disse Augusto Rodrigues, o nome era chamado no diminutivo acompanhado de afetividade. Para as crianças, era como se houvesse duas escolas, uma institucionalizada onde se aprendia aquilo que era preestabelecido por normas e regras, e a outra, no caso a “Escolinha”, onde se expandia a criatividade, vivendo e experienciando o mundo com liberdade.

Nesse sentido, cremos que as crianças gostavam de frequentar a Escolinha, principalmente pelo fato de haver uma certa agitação naquele espaço de maneira que o exercício da criatividade causa um estado de turbulência interna e, por vezes, externa. De modo complementar, “Não há expressão, sem agitação, sem



turbulência” (DEWEY, 2010, p. 148). Consequentemente, expressar-se é expulsar, seja algo de si para si ou para outrem.

Britto e Palma (2019) referem-se acerca das ideias que antecederam a criação da EAB, dizendo que, em 1941, o Conselho Britânico trouxe ao Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro uma exposição de desenho e pintura das crianças inglesas, cuja temática era a paz, pois naquele período os ingleses vivenciavam o horror da Segunda Guerra Mundial. Segundo eles, o crítico de Arte Herbert Read (1941) foi um dos articuladores da citada exposição, visitada por Augusto Rodrigues, Margareth Spencer, Mário Pedrosa, Lourenço Filho e outros. Neste aspecto, Britto e Palma dizem que “Segundo Augusto Rodrigues, um menino, observando os trabalhos, disse: *Isto eu também sei fazer*” (BRITO; PALMA, 2019, p. 20). No nosso entendimento, foi também por ocasião da visita à exposição de desenhos das crianças inglesas que Augusto Rodrigues ampliou suas ideias acerca da criação da Escolinha de Arte.

Para tanto, “Mais tarde, a convite da Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Augusto desenvolveu atividades artísticas e recreativas com crianças e especiais em 1945” (BRITO; PALMA, 2019, p. 20). A educadora Zoé Chagas Freitas, em depoimento, complementa o que fora dito há pouco:

Para falar da Escolinha de Arte do Brasil, tem-se antes que falar de D. Helena Antipoff. Foi ela que, na década de 40, (por volta de 1945), chamou Augusto Rodrigues para um trabalho conjunto (BRASIL, 1980, p. 19).

Zoé fala, ainda, que, naquela época, a D. Helena (como a chamava) comparava escolas brasileiras com quartéis e hospitais, portanto teve a percepção da importância do projeto de Augusto Rodrigues e, assim, ajudou o Artista recifense a desenvolver seus ideais de Educação pela Arte, pois ela defendia que “[...] a Arte, como expressão livre e criadora, era o meio de educação por excelência, e que o artista tinha papel fundamental na educação – maior que o dos pedagogos e psicólogos” (BRASIL, 1980, p. 19). Finaliza dizendo que Augusto Rodrigues foi também professor das crianças adultas na Pestalozzi de D. Helena.



A proposta pedagógica da Escolinha foi se ampliando, suas ideias e experiências foram ganhando notoriedade até mesmo na imprensa e, portanto, foi necessário um espaço físico maior para dar continuidade as suas atividades. Britto e Palma (2019) explicam que a Escolinha foi para um espaço na rua México, porém, mais tarde, recebeu ordem de despejo e, em seguida, veio a se instalar “[...] na cobertura do prédio do Ministério de Viação e Obras Públicas, na Avenida Marechal Câmara, mediante articulação de Augusto Rodrigues e Zoé Freitas com o ministro Lúcio Meira” (BRITO; PALMA, 2019, p. 20). Neste aspecto, começamos a observar a itinerância da Escolinha em busca de espaço físico. De tal modo, percebe-se ainda a atuação de Zoé Freitas ante a criação da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro.

O educador brasileiro Anísio Teixeira, admirador e apoiador do movimento da criação das Escolinhas de Arte do Brasil, em depoimento ao *Jornal Arte & Educação* de nº 1, de setembro de 1970, exalta o projeto do Artista recifense ao expressar que “A criação de Augusto Rodrigues cai já no conceito mais amplo de nosso século, representando inovação corajosa, que a sensibilidade do artista procurou disfarçar na designação mimosa e feliz de escolinha de Arte” (BRASIL, 1980, p. 64). Em seguida, descreve que a citada instituição se espalhava pelo Brasil, cujo principal objetivo era ofertar à criança momentos para atividades de criação artística. Ele diz ainda que a proposta da EAB representa no país “[...] alguma coisa que se podia considerar óbvia, e que, entretanto, é, no gênero, talvez, o que de mais significativo se faz entre nós no campo da educação infantil” (BRASIL, 1980, p. 64).

Anísio Teixeira, de maneira poética, fala da importância da Escolinha de Arte do Augusto Rodrigues:

Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as escolinhas de Arte são oásis de sombra e luz, em que as crianças se encontram consigo mesmas e com a alegria de viver [...] (BRASIL, 1980, p. 64).

Viver deliberadamente! e, como disse o educador ao *Jornal*, [...] “banida das escolas” convencionais de “retalhos de informação”, secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas” (BRASIL, 1980, p. 64). Para o educador há pouco citado, a Escolinha não é apenas uma inovação pedagógica. É, sobretudo,



inovação inerente ao conceito de Arte, visto não se tratar somente de uma atividade especial pertencente a criaturas excepcionais, mas atividade que tem relação com o senso humano da vida (BRASIL, 1980).

Para tanto, Anísio Teixeira continua o seu raciocínio acerca do que ele chamou de “senso humano da vida”, algo facilmente encontrado nas crianças, pois esse “senso” “[...] felizmente, ainda se pode encontrar nas crianças que não foram completamente deformadas pelos condicionamentos inevitáveis da instrução morta e fragmentada das escolas convencionais” (BRASIL, 1980, p. 64). Neste sentido, o educador afirma qual o verdadeiro propósito das Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues. Segundo ele, a EAB não intenciona “[...] ‘treinar’ artistas, mas a dar às crianças oportunidade para a mais educativa das atividades, a atividade da criação artística” (BRASIL, 1980, p. 64).

Fica evidente na definição, por meio das palavras do educador baiano Anísio Teixeira, que o objetivo da Educação pela Arte é o de ensinar às crianças o contato com a criação artística, uma vez que, para ele, essa atividade é classificada como a mais educativa.

Para Herbert Read (1986, p. 109), “A Arte é um princípio de crescimento vital, um desdobrar de aptidões interiores propiciando a experiência perceptiva, encarando essa experiência cognitivamente para dar-lhe unidade de forma”. Com base no que foi expresso, surgem outras reflexões no tocante à Arte como necessidade do homem contemporâneo de maneira que ela é capaz de dar conformação e materialidade à criatividade.

Dessa forma, finaliza-se essa seção sobre a criação da Escolinha de Arte do Brasil, destacando que, dentro da normalidade temporal, a EAB mudou de endereço algumas vezes. Atualmente, está localizada na Avenida Carlos Peixoto/RJ desde sua reinauguração em 20 de julho de 2000.



Figura 1 - Fachada da Escolinha de Arte do Brasil (RJ)



Fonte: Arquivo particular (2019).

Foram muitos os projetos e as campanhas realizados pela Escolinha de Arte do Brasil, nos quais se buscavam parcerias com diversos canais, sejam eles pertencentes à iniciativa pública ou privada, uma vez que a Escolinha era e ainda é uma instituição independente, mantendo-se por meio de muitas parcerias e ajuda mútua dos seus colaboradores e associados, pessoas que deram vida, identidade e materialidade à Escolinha de Arte do Brasil.

Dentre essas parcerias, citamos um trabalho realizado em 1959 em conjunto com a Nestlé - uma campanha natalina, a qual propunha: “Faça você mesmo o seu cartão de Natal”. Para tanto,



A visão panorâmica dos projetos e campanhas desenvolvidos pela Escolinha de Arte do Brasil e pelas entidades que a ela se associaram, aponta para o aprofundamento dos valores mais arraigadamente humanos e nacionais [...] (BRASIL, 1980, p. 102).

Neste aspecto, durante todos esses anos de existência, a EAB buscou manter seus fundamentos, arrimados em uma filosofia de “[...] respeito pela criança e liberdade de expressão. Da combinação desses elementos, um leque enorme de possibilidades: projetos para hoje e amanhã [...]” (BRASIL, 1980, p. 102). Basicamente, os trabalhos realizados pela Escolinha de Arte estiveram direcionados ao público infantil, sempre na defesa da liberdade da criança.

4 ARTE & EDUCAÇÃO – O JORNAL DA ESCOLINHA (1970)

Para falar da criação do *Jornal Arte & Educação*, certamente a pessoa mais indicada é o primeiro editor do citado jornal, o professor Jader de Medeiros Britto. Vale destacar o fato de que o depoimento a seguir faz parte do documentário divulgado pelo INEP, o qual é de domínio público e encontra-se nas referências dessa investigação.

Jader Britto explica como se deu a primeira publicação do jornal de número zero em setembro de 1970. Começa descrevendo que foi necessário reunir a matéria para composição desse número, que, por sua vez, continha:

[...] (artigos, relatos de experiências, entrevistas, notícias, desenhos de crianças, fotografias) e definiu sua programação visual, em que pode contar com a assistência estimulante de Ziraldo, fui com Zoé à oficina gráfica de O Dia, onde o jornal *Arte & Educação* passou a ser composto e impresso. Contribuíram para esse número, com artigos especiais, o professor Anísio Teixeira, a prof^a Maria Helena Novaes Mira, o Dr. Pedro Ferreira, a Dra. Nise da Silveira e outros. Em setembro de 1970 circulou o número zero (BRASIL, 1980, p. 104).

Para ilustrar esse diálogo, mostramos a imagem da primeira edição do Jornal:



Figura 2 - Número zero do Jornal *Arte & Educação* da EAB - setembro de 1970



Fonte: *Coletânea do Jornal de Arte e Educação* (MIRANDA, 2009, p. 07).

O exemplar há pouco demonstrado compõe a primeira página da Coletânea organizada por Orlando Miranda. Daí o motivo da nossa opção pela imagem, visto que ela marca o início da periodização do Jornal *Arte & Educação*. Além disso, o conteúdo da edição em destaque traz um texto escrito por Augusto Rodrigues, em que ele exhibe os principais objetivos da Escolinha. Segundo ele, as Escolinhas de Arte davam sequência aos princípios de uma nova Educação por via da Arte, já sistematizada na obra clássica do inglês Herbert Read (2007). Vale destacar que o desenho reproduzido no periódico é de autoria da menina Virgínia, de apenas seis anos de idade e aluna da Escolinha, conforme descrição disposta no próprio periódico.



No jornal retrocitado, Augusto Rodrigues informa que a matriz do Movimento Escolinhas de Arte do Brasil se esforçava na formação de crianças e jovens, auxiliando na renovação do sistema de ensino, mediante a oferta de cursos e estágios para professores em diversos níveis e âmbitos da atividade artística, sempre inter-relacionado com a Educação.

O Artista revela que a criação do periódico *Arte & Educação* tinha a intenção de promover o intercâmbio das Escolinhas de Arte do Brasil e do exterior, cuja pretensão era, ainda, documentar o que ele chamou de “labor criativo”, ou seja, o trabalho criativo propiciado pelo fazer artístico, e assim compartilhar vivências por meio da socialização de pesquisas, bem como comunicar o público acerca das experiências atuais da educação, assentadas nos ideais de liberdade e criatividade, que deveriam estar, também, a serviço da paz.

Nossas reflexões transportam-nos ao entendimento de que o Jornal *Arte & Educação* contribuiu para informar e formar os professores brasileiros. Esse argumento encontra respaldo nas palavras do prof. Paulo Alberto Monteiro de Barros (nome real do jornalista que adotou o pseudônimo de Artur da Távola) – membro do Conselho Editorial do respectivo jornal:

Faço parte do Conselho Editorial do jornal *Arte & Educação*, que considero muito importante por ser a única contribuição para o professorado do Brasil que liga todas as ciências, técnicas e Artes que estão relacionadas com a educação. É um repositório da reflexão brasileira sobre esse tema [...] O curioso desse jornal é que ele tendo uma tiragem pequena, é simplesmente devorado pelas professoras, tal a carência de publicação especializada (BRASIL, 1980, p. 104).

O que está posto acima revela a rica contribuição formativa do jornal da Escolinha. Como dito na citação, o jornal tinha uma tiragem reduzida, porém era simplesmente “devorado pelas professoras” de maneira que, naquela época, como o Brasil não dispunha de publicação especializada e direcionada ao público docente, o *Arte & Educação* assumiu essa função, embora não fosse o objetivo inicial do periódico em foco. Para Ferraz e Fusari (2009, p. 140), “Os conteúdos escolares têm origem nos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela



humanidade”. É essencial que se reflita sobre os distintos saberes que compõem a formação dos professores.

Para Ana Mae Barbosa (2015, p. 55), “A Arte serve a instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação”. Portanto, formar e educar por meio da Arte devem estar ausentes de preconceitos, mas a Arte é um valor humano e deve ser requerida nos espaços formativos.

O *Arte & Educação* abordava a temática da Arte mediante diversas áreas do conhecimento e da cultura, pois as pessoas que contribuía com o Jornal buscavam tratar o tema Educação pela Arte por meio de uma visão que não fosse somente eurocêntrica, buscando, porém, interligar os saberes que eram também produzidos em terras brasileiras, reunindo elementos culturais e etnográficos das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Foi desse repertório de notícias e sensibilidades que o Jornal *Arte & Educação* ganhou notoriedade e tornou-se o maior veículo de informação no terreno da Educação e de formação de professores nos anos de 1970. Para tanto, esse Jornal também noticiou um rico projeto realizado pela Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte (SOBREART), entretanto estamos falando do projeto “O Brasil visto por Suas Crianças”.

A proposta da Sobreart era criar uma iniciativa em que crianças de todo o país representassem o Brasil em seus aspectos culturais e socioeconômicos. Na fase final do projeto, seriam selecionados 400 desenhos da citada representação para composição e publicação de um livro intitulado “*O Brasil Visto por Suas Crianças*”.

A iniciativa ora mencionada estabeleceu que, em decorrência da complexidade do projeto, a Sobreart resolveu começar a proposta por um estado brasileiro, sendo o Piauí o escolhido, o que se deu mediante a receptividade do governo piauiense no tocante ao projeto e seus objetivos, visto que classificou a proposta como incentivo ao desenvolvimento dos seus planos renovadores no âmbito da Educação.



Vejamos, portanto, no quadro a seguir, breve esboço da estrutura técnica do projeto:

Quadro 1 - Esboço do Projeto *O Estado visto por suas Crianças*

OBJETIVOS	TEMAS INCENTIVADORES
Principal: obter um conjunto de 10.000 desenhos representativos da realidade de cada Estado; fazer uma seleção de 60 trabalhos para a publicação de um livro: <i>O Estado... Visto por Suas Crianças</i> .	Os professores devem considerar os vários aspectos de sua região.
Objetivos Complementares: Promover a integração da criança em seu meio através de sua experiência criativa e incentivada pelo educador-professor, pais e elementos da comunidade.	Sugestões quanto ao Material: Em parte, o material para as atividades – desenho e pintura – será dado pela coordenação do projeto: bloco de desenho, lápis-cera (em cores), tinta guache, pincéis (trincha e redondos), canetas hidrográficas, pincéis atômicos, papel almaço sem pauta.
OBJETIVOS	TEMAS INCENTIVADORES
Despertar a família e a comunidade para os problemas peculiares da infância e de seu mundo.	Organização e Desenvolvimento: Representatividade e participação das crianças; preparação dos colaboradores; outras atividades a serem desenvolvidas; seleção dos desenhos; exposições; folheto e livro.
Estimular a atualização do educador para que possa, através da Arte, animar as várias áreas do ensino fundamental.	O Estado ... visto por suas Crianças: Para essa promoção, a imagem da criança será a grande contribuição. Serão selecionados 60 desenhos representativos dos objetivos do projeto.
Colaborar com os professores na integração dos princípios e métodos de educação criadora na dinâmica criadora.	O livro terá um aspecto didático aliado ao poético, sempre inerente à infância.
NÚCLEO DO PROJETO:	
Ideias Básicas: Criatividade do homem; motivação na educação criadora; função integradora das experiências criativas; participação interessada sem competição.	Duração: A implantação do projeto na escola ou em outros locais, nas diferentes regiões e sub-regiões, poderá ser desenvolvida entre 20 e 30 dias.

Fonte: *Coletânea do Jornal de Arte e Educação* (MIRANDA, 2009, p. 234).

Assim, o projeto foi bem estruturado, conduzindo em seu escopo a orientação da publicação de um livro, bem como clareza nos objetivos e nas ideias básicas. O projeto *O Brasil visto pelas suas Crianças*, contudo, tinha como intento obter imagens representadas por crianças com idade de seis a doze anos. Na ocasião, eram aceitos desenhos de crianças escolarizadas e não escolarizadas, envolvendo a participação de pais, professores e demais membros da comunidade.

Ao refletirmos sobre essas ações em prol da inclusão da Arte na infância, percebemos o quanto o *Jornal Arte & Educação* foi fiel aos ideais difundidos pela



Escolinha de Arte do Brasil, bem como pelo seu idealizador Augusto Rodrigues. Neste sentido, a proposta do projeto ora mencionado vai ao encontro daquilo que deve ser o verdadeiro sentido da Arte na infância: “A Arte infantil precisa ser respeitada e compreendida na própria medida em que constitui a extensão de seu “eu” e a organização de suas relações com o mundo [...]” (DUARTE JR., 2008, p. 116). Além disso, a Arte infantil comporta em si o desenvolvimento da consciência do ser e da formação da personalidade.

Por meio do projeto maior – *O Brasil visto pelas suas Crianças*, surgiram outros, como “O Rio visto pelas suas Crianças”. Conforme matéria do Jornal *Arte & Educação*, os desenhos foram exibidos em uma exposição do professor Augusto Rodrigues na data de 27 de dezembro de 1974. A referida exposição foi inaugurada na sede do Banco do Estado da Guanabara, patrocinada pela Secretaria de Educação com o apoio da Escolinha de Arte do Brasil e da Sobreart. Na ocasião, Augusto Rodrigues classificou os objetivos pedagógicos do projeto que deu origem à exposição, “destacando a interação da criança com o meio natural e cultural, o conhecimento que ela desenvolve da realidade externa e sobretudo de seu próprio corpo” (COLETÂNEA DO JORNAL ARTE & EDUCAÇÃO, 2009, p.72).

A elaboração esquemática do projeto “O Estado visto pelas suas Crianças” nos direciona a uma compreensão acerca do papel da Arte como socializadora de sentimentos. Para Vygotsky (1999, p. 315), “[.] a Arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser”. Para o citado psicólogo bielorusso, o correto seria afirmar que o sentimento não se torna social, porém é o contrário, de maneira que ele se torna pessoal, pois “[...] quando cada um de nós vivencia uma obra de Arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social”. (VYGOTSKY, 1999, p. 315). A Arte, todavia, não se limita à única função social, uma vez que ela mexe com os nossos aspectos mais íntimos.

Em continuidade ao diálogo acerca do jornal da Escolinha, não podíamos deixar de mencionar um acontecimento histórico que marcou a fase de ouro da Escolinha: a visita do pioneiro do Movimento da Educação pela Arte no mundo, o



britânico Herbert Read, à Escolinha de Arte do Rio de Janeiro no ano de 1953, que, por sua vez, foi noticiada no Jornal *Arte & Educação*.

A médica psiquiatra Nise da Silveira escreveu um artigo cujo título é *Herbert Read: em memória*, escrito que se encontra no jornal em foco. A psiquiatra, ao falar do trabalho de Read, leciona que

Se é válida a tese apresentada por Herbert Read de que ao longo da história da Humanidade a Arte ajudou o pensamento a estruturar-se e a consciência a desenvolver-se, poderemos admitir que a atividade artística seja também um instrumento útil para a reestruturação da vida psíquica fragmentada devido a condições patológicas (BRASIL, 1980, p. 85).

De acordo com o que foi expresso, acolitado por nosso entendimento, Nise acreditava no potencial da atividade artística como um meio pelo qual se faz viável a reestruturação da vida psíquica fragmentada por fatores patológicos, conforme bem descreveu. Para Nise da Silveira, na realidade contemporânea, Herbert Read se assemelha a Jung no que diz respeito à contracorrente às ideias dominantes. Isso porque as obras dos citados pensadores dão ênfase “[...] aos poderes do inconsciente, representam compensação e contrapeso para um mundo que valoriza de modo quase exclusivo a razão consciente. E por isso mesmo é insensato” (BRASIL, 1980, p. 85).

Nesse mesmo raciocínio, Herbert Read (2007, p. 241) leciona: “Somos ameaçados por um caminho assustador, por guerras e revoluções que não são mais do que epidemias psíquicas”. A vida psíquica exerce poder sobre o mundo e, por vezes, excede esse poder, superando e ceifando todas as outras modalidades de vida. Em outro trecho do artigo publicado no Jornal *Arte & Educação*, Nise da Silveira defende o ponto de vista conforme o qual “[...] as emoções que não aprendemos a exprimir nem a purgar (catarse), manifestam-se quase sempre distorcidas e, não raro, irrompem violentas produzindo situações que depois são lamentadas” (MIRANDA, 2009, p. 11).

Por este motivo, compreendemos o quanto a Educação pela Arte e a imaginação são fundamentais à constituição da vida interior das pessoas. Elas são



capazes de harmonizar as emoções, auxiliando na organização das atividades psíquicas dos sujeitos.

Nesse aspecto, o filósofo e poeta francês complementa: “Com sua atividade viva, a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro” (BACHELARD, 2003, p. 18). Nesse mesmo raciocínio, acrescentamos que a vida criativa depende dos substratos do passado, da realidade, da Arte e da imaginação.

Em meio a tantas contribuições para o periódico da Escolinha, o primeiro editor do *Arte & Educação* Jader Britto acentua que “O número zero teve uma distribuição de 3 mil exemplares, esgotada. Depois, com Augusto como editor, passou a 5 mil exemplares” (BRASIL, 1980, p. 104). O citado editor diz recordar-se da maior tiragem do jornal, que foi cerca de 8 mil exemplares, referente à temática educação pré-primária.

Destaca-se o fato de que, para o número sobre Educação pré-primária, foi solicitada uma tiragem maior para um congresso que aconteceria em São Paulo, coordenado pela Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) (BRASIL, 1980). Então, cumpre-se afirmar a função social e educativa do Jornal *Arte & Educação*, de maneira que a circulação do citado periódico não visava apenas a informar, mas, sobretudo, formar, desenvolver o conhecimento por intermédio da Arte e fazer circular as ideias pelo Brasil e mundo afora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Augusto Rodrigues influenciou toda uma geração de Arte-educadores e educadoras no Brasil e em outros países que tiveram conhecimento acerca da sua vida, sua obra e seu trabalho. A Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, que tivemos a oportunidade de conhecer, é um recanto da identidade e da memória desse Artista, poeta e professor. Portanto, a EAB é parte significativa da nossa história e luta em defesa da Educação pela Arte.



Por meio dos estudos e pesquisas, foi possível compreender que Augusto Rodrigues foi um incentivador da criatividade infantil. Reconhecia na criança os princípios de uma educação criadora, alicerçada em ideais de liberdade.

Em complemento ao exposto, ressaltamos, ainda, a importância do Movimento Educação pela Arte, movimento esse que revolucionou o modo de pensar a Educação na perspectiva do fazer criativo. Assim, abriu fronteiras para se pensar em uma nova e diferente modalidade de educar, cujo principal meio é a linguagem da Arte.

No tocante ao Movimento Escolinhas de Arte do Brasil, esse texto exprimiu, por via de dados teóricos e hemerográficos, evidências acerca do pioneirismo do Brasil em relação aos demais países que também criaram suas Escolinhas de Arte.

Por tal pretexto, trazemos a narrativa acerca de alguns achados dessa investigação, além de outras conclusões que foram surgindo à medida que fomos nos apropriando do nosso objeto de estudo:

- o *Jornal Arte & Educação* é um dos maiores legados da Escolinha de Arte do Brasil, essencialmente, para quem desenvolve pesquisas no âmbito da História da Educação, Arte-Educação, Psicologia da Educação e das Ciências Sociais de modo geral.
- o periódico da Escolinha, todavia, ainda que indiretamente, foi se engendrando para um campo formativo, principalmente, por tratar de pontos relacionados à cultura popular, à Psicologia da Educação e outros enfoques geradores de debate no âmbito da realidade educacional brasileira.
- de acordo com essa pesquisa, o *Arte & Educação* foi um dos primeiros periódicos de circulação de ideias voltadas ao campo não somente da Educação através da Arte, mas da Educação em diversos contextos formativos e expressivos. Para fins comparativos e comprobatórios, vale destacar que a primeira edição da renomada *Revista Nova Escola* ocorreu em março de 1986, ou seja, dezesseis anos após o número zero do *Jornal da Escolinha*. Tal fato revela o legado, a



importância e a contribuição do periódico da EAB para a história e a memória da educação brasileira.

O Jornal da Escolinha é uma fonte inesgotável de conhecimento, repleto de experiências formativas de Arte e afeto. Os textos escritos e imagéticos contidos no jornal nos apontam um Brasil culturalmente heterogêneo, miscigenado, onde a Arte é dialogada tanto no âmbito da erudição como também na linguagem popular, que está nas mais diversas regiões desse país. Por tal pretexto, resumiremos nossas reflexões acerca deste segmento por meio das palavras de Bachelard (2003, p. 116) ao lecionar que “O ninho do homem, o mundo do homem, jamais termina. E a imaginação ajuda a continuá-lo!”.

Por fim, acrescentamos que o movimento da criação das Escolinhas de Arte do Brasil foi um acontecimento específico, diferenciado dos demais movimentos voltados para o campo da Arte, porém um movimento que não merece ser soterrado pela amnésia histórica e cultural que parece tomar conta das pessoas e das instituições educacionais do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regiane Rodrigues *et al.* Contribuições do patrimônio cultural da arte cearense para a formação de professores na dimensão estética da docência. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 13, p. 72-85, mai. 2020 (Dossiê – Educação, Patrimônio e Paisagens Culturais). Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3453>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980. (Estudos e Pesquisas). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002413.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.

BRITTO, Jader de Medeiros; PALMA, Alexandre (org). **Escolinha de Arte do Brasil: memória e legado**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.



DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da educação.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

MIRANDA, Orlando (org). **Coletânea do Jornal de Arte e Educação.** (Ilustração de Ziraldo). Rio de Janeiro: Teatral, 2009.

NEVES, Libéria Rodrigues. Arte e conhecimento: uma abordagem para o teatro na educação. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, V. 15, n. 2, p. 78-98, Abril/Junho. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13175>. Acesso em: 12 jul. 2021.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte.** Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

READ, Herbert. **Educação pela Arte.** Tradução de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZOLADZ, Rosza W. Vel. **Augusto Rodrigues: O Artista e a Arte, poeticamente.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1990.

Recebido em 17/03/2022

Aprovado em 19/12/2022



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*