

REVISTA  
**APOTHEKE**

Revista do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina

ISBN 2447-1267

V.8, n.1 (2022)

Estágio Supervisionado em Artes Visuais: poéticas e pesquisas docentes  
Supervised Internship in Visual Arts: poetics and teaching research  
Prácticas supervisadas en artes visuales: poética e investigación docente

# SUMÁRIO

<b>EXPEDIENTE</b>	<b>003-006</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>007-009</b>
<b>SEÇÃO TEMÁTICA</b>	<b>010</b>
<b>Entre conflitos, pandemia e proposições: o estágio na formação inicial de professoras e professores de Artes Visuais</b> Dr. Daniel Bruno Momoli; Dra. Sonia Tramuja Vasconcellos	<b>011-027</b>
<b>Estágio em artes visuais como campo de pesquisa</b> Juliano Reis Siqueira	<b>028-043</b>
<b>A docência em artes visuais como terreno autobiográfico: espaços de criação e pensamento no estágio curricular supervisionado</b> Aline Nunes	<b>044-054</b>
<b>“Existem artistas na periferia<sup>1</sup>, professora?!”: interseccionalidade e lugar de fala como elementos mobilizadores de práticas artísticas vivenciadas a partir do estudo de jovens artistas pernambucanas</b> Ana Flávia da Fonte Netto de Mendonça; Fabiana Souto Lima Vidal	<b>055-073</b>
<b>“Por que não?” - Para desestabilizar algumas certezas sobre espaços educativos e seus sujeitos</b> Juzelia Moraes Silveira	<b>074-085</b>
<b>O estágio supervisionado em artes visuais como campo de pesquisa na formação docente</b> Jéssica Maria Freisleben; Lutiere Dalla Valle	<b>086-095</b>
<b>Escola Popular de Artes: um relato de experiência</b> Darlan Gebing Scheid; Mara Aparecida Magero Galvani	<b>096-113</b>
<b>Projeto “Ver.e.tes.: educação em tempos de pandemia”: uma experiência no estágio curricular supervisionado</b> Tharciana Goulart da Silva; Elaine Schmidlin	<b>114-125</b>

<b>Seção Aberta</b>	<b>126</b>
<b>Familia, educación artística y contrato natural: el valor del arte y la familia en la educación del patrimonio natural</b> Martín Caeiro Rodríguez	<b>127-145</b>
<b>A aula ateliê como experiência de ensino e aprendizagem no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke</b> Marta Facco; Fábio Wosniak	<b>146-155</b>

## **EXPEDIENTE**

A Revista APOTHEKE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, relacionado ao Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Com periodicidade quadrimestral, tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre Artes Visuais, Educação e Pintura, em diálogo com diferentes aportes teóricos, visando enriquecer a discussão interdisciplinar do conhecimento nas áreas de Artes Visuais e Educação. Publica artigos, ensaios, narrativas visuais, resultados de investigações baseadas nas Artes, resenhas, entrevistas e traduções. A revista tem como objetivo servir de veículo, não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos.

### **Universidade do Estado de Santa Catarina**

Reitor: Prof. Dr. Dilmar Baretta

### **Centro de Artes – UDESC/CEART**

Diretora do Centro: Daiane Dordete Steckert Jacobs

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Elaine Schmidlin

### **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**

Coordenadora: Profa. Dra. Alice de Oliveira Viana

## **EQUIPE EDITORIAL**

### **Editora-Chefe**

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

### **Editor Associado**

Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

### **Corpo Editorial Técnico**

Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil

William da Silva, UDESC, Brasil

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Marta Facco, UDESC, Brasil

Tharciana Goulart da Silva, UDESC, Brasil

**Organizadores do volume 8, número 1, ano 8, Abril de 2022**

Prof. Dr. Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

Profa. Ma. Tharciana Goulart da Silva, UDESC, Brasil

**Conselho Editorial Nacional**

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Angélica D'Avila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil

Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil

Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil

Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

João Paulo Baliscei, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil

Juzelia Moraes Silveira, Brasil

Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil

Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

Maria helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil

Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil

Rosa lavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

### **Conselho Científico Internacional**

Alicia Candiani, Proyecto Ace, Buenos Aires, Argentina  
Glória Jové, Universidade de Lleida, Catalunha - Espanha  
Isabel Sabino, Universidade de Lisboa - Portugal  
João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa - Portugal  
John Baldacchino, Universidade de Wisconsin - Estados Unidos  
José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal  
Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos  
Ricard Huerta, Universidade de València - Espanha  
Rita L. Irwin, British Columbia - Canadá  
Rui Serra, Universidade de Lisboa - Portugal  
Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto - Portugal

### **Conselho de pareceristas**

**Revista Apotheke v.8, n.1, ano 8, Abril de 2022**

Ana Valéria de Figueiredo	Vanessa Freitag
Aline Nunes da Rosa	Tatiane Silva
Carla Juliana Galvão Alves	
Daniele Alves	
Daniele Novelli	
Darcisio Natal Muraro	
Filipe Rafael Gracioli	
Francione Oliveira Carvalho	
Gilvânia Pontes	
Juliano Siqueira	
Juzelia Moraes Silveira	
Liane Carvalho Oleques	
Lucia Gouvêa Pimentel	
Luciana Bittencourt Tiscoski	
Marcelo Forte	
Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza	
Michael Santos Silva	
Olga Maria Botelho Egas	
Rejane Galvão Coutinho	

### **Bolsistas**

Ana Zanette Marcon	Lisy Li Pires Fuhrmann
Caio Villa de Lima	
João Matheus da Silva	
Luana Gonçalves Santana	

## **Diagramação**

Raony Robson Ruiz

Henry Matos Tavares

## **Contato**

Av. Madre Benvenuta, 1907

Itacorubi, Florianópolis / SC - (48) 3321-8300

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: revistaapotheke@gmail.com

Apotheke e-periódico [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. v. 3, n. 2 (2016) – . – Dados eletrônicos. – Florianópolis : UDESC/CEART/PPGAV, 2015 -

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>>.

Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).

ISSN: 2447-1267

1. Artes Visuais. 2. Arte - Educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

CDD: 707 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UDESC

# EDITORIAL

## Estágio Supervisionado em Artes Visuais: poéticas e pesquisas docentes

Durante o percurso formativo nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, os estágios curriculares supervisionados se constituem em momentos onde as primeiras experiências no contexto da prática docente são delineadas. Os estudantes, com apoio do professor da instituição e professor da escola, realizam suas primeiras ações em unidades escolares. Esse exercício, indo além de uma questão prática ou instrumental, é uma possibilidade de desenvolver pesquisas sobre a própria formação, vivenciar modos de estar professor e construir formas de pensar-fazer-pensar sobre a pesquisa nas artes visuais e seu ensino.

O estágio supervisionado constitui-se em um momento em que ação e reflexão andam juntas e atravessam uma rede de apoio criada entre a universidade e a escola. Por meio dessa rede, o estudante de estágio tem a oportunidade de elaborar uma docência que reflita seus objetivos, que se coloque em diálogo com a realidade escolar encontrada e que enfrente os dilemas que envolvem o contexto da prática. No estágio, há a possibilidade de iniciar a construção de uma subjetividade docente, assumindo que esta não é fixa ou objetiva.

Para construção dessa subjetividade, compreendemos que a Licenciatura em Artes Visuais traz em sua especificidade um pensamento poético, e assim, consideramos que é urgente que tal questão atravesse as disciplinas de estágio. Ou seja, é necessário que o olhar poético seja exercitado e não apenas negligenciado na construção docente; e que assim, o estágio possa ser desenvolvido com a potência que cabe a área de Artes Visuais.

A pesquisa pedagógica, em diálogo com o pensamento poético artístico, coloca em questão como proposições de aula podem ser criadas a fim de proporcionar aos estudantes experiências singulares (DEWEY, 2010) sobre a arte e a vida ou modos de perceber como arte e ensino se relacionam. Considerando que este debate é amplo e precisa ser explorado, é que apresentamos o tema **Estágio Supervisionado em Artes Visuais: poéticas e pesquisas docentes** para este volume da Revista Apotheke. Com esta organização, objetivamos proporcionar uma percepção sobre práticas desenvolvidas por professores/as de universidades, professores/as de escolas e estudantes de Licenciatura; e assim, adensar as diferentes perspectivas atuais que envolvem esta relevante etapa da formação inicial.

Partindo da noção de estágio curricular supervisionado como um campo potencial para a formação inicial, recebemos trabalhos que apontam percursos

acerca de experiências significativas para construções onde este espaço possa, de fato, articular prática-teoria e experimentações docentes criativas *em/com/sobre* Artes Visuais.

Como pensar o estágio curricular supervisionado onde sejam propiciadas experiências que articulem prática artística e prática docente alinhadas a pesquisas que evidenciem o campo das Artes Visuais? É com base nesta pergunta que organizamos e apresentamos os artigos deste volume.

Iniciamos com o artigo intitulado **“Entre conflitos, pandemia e proposições: o estágio na formação inicial de professoras e professores de Artes Visuais”**. Neste trabalho os autores relatam estratégias que foram adotadas para superar o período pandêmico ocasionado pela COVID-19 e oportunizar vivências acerca da identidade docente e reflexões sobre cultura docente e docência compartilhada.

No artigo **“Estágio em artes visuais como campo de pesquisa”**, o autor propõe reflexões sobre o estágio como campo de pesquisa. Durante sua escrita são convocadas conexões entre pesquisa e educação, na intenção de observar a prática e possibilitar a partir destas ideias experiências colaborativas que rompam com a noção tradicional de pesquisas que envolvem a docência em Artes Visuais. Nesta perspectiva, o autor busca diálogos com autores como Foucault (2019) e Pey (2000).

**“A docência em artes visuais como terreno autobiográfico: espaços de criação e pensamento no estágio curricular supervisionado”**, traz um relato autonarrativo fundamentado em autores como: Nunes (2019; 2020), Mosé (2018) e Rodrigues (2017). Com esta escrita, a autora articula as perspectivas da autobiografia para a construção de uma formação inicial. Neste caminho, considera a noção de docência nômade como eixo para pensar modos de conceber e criar no percurso formativo dos estudantes de Artes Visuais.

Trazendo um relato de experiência, na perspectiva de uma educação decolonial e antirracista, o trabalho intitulado: **“Existem artistas na periferia, professora?!”: interseccionalidade e lugar de fala como elementos mobilizadores de práticas artísticas vivenciadas a partir do estudo de jovens artistas pernambucanas”**, relata as ações vivenciadas em um grupo de 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Neste trabalho são abordadas perspectivas teórico-práticas a partir do estudo de artistas em consonância com a linguagem da fotocolagem.

Outro trabalho que apresenta o resultado de experiências é **“Por que não?” - Para desestabilizar algumas certezas sobre espaços educativos e seus sujeitos**. Neste artigo, a autora apresenta suas reflexões a partir de dois lugares de atuação como docente: a Universidade e a Educação Básica. A partir da Cultura Visual e Estudos do Cotidiano, a autora pretende ampliar redes de aprendizagens e pensar os modos de atuação docente.

Voltando a pensar no campo de Estágio como potencial para a pesquisa, o artigo **“O estágio supervisionado em artes visuais como campo de pesquisa na formação docente”**, propõe discutir o campo de estágio percebendo-o não

exclusivamente como espaço para a formação docente, mas também, campo fértil para a poética artística. Decorrendo suas reflexões a autora dialoga com as seguintes autoras: Oliveira (2013), Oliveira e Lampert (2010), e, Pimenta e Lima (2005/2006).

O artigo **“Escola Popular de Artes: um relato de experiência”**, apresenta um estudo cartográfico acerca da experiência de um acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul (UCS) em um projeto social.

No último trabalho deste dossiê **“Projeto “Ver.be.tes.: educação em tempos de pandemia”: uma experiência no estágio curricular supervisionado”**, as autoras apresentam uma experiência na disciplina de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Neste trabalho, as autoras buscam uma profundidade na construção pedagógica e poética a partir de práticas artísticas – uma form[ação], sempre em devir.

Este é um volume que convida artistas professores pesquisadores e estudantes de Licenciatura em Artes Visuais para refletirem sobre suas práticas no tocante aos estágios como lugar potencial para a articulação entre prática artística e prática docente. Neste percurso de constantes reflexões, junto aos autores/as e artistas, acreditamos ser possível tensionar os modelos que insistem em existir e colocar o campo das artes visuais em padrões, principalmente de pesquisa, que costumam não dialogar com os modos de fazer/sentir/pensar que compõem as linguagens das artes.

Sendo assim, apresentamos mais dois trabalhos que corroboram com esta noção de fazer-pensar artes visuais, que são: **“Familia, educación artística y contrato natural: el valor del arte y la familia en la educación del patrimonio natural”**, onde o autor analisa o acompanhamento das famílias na educação de seus filhos, a partir da ótica das investigações educativas baseadas nas artes. E por fim, o artigo **“A aula ateliê como experiência de ensino e aprendizagem no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke”**, onde os autores relatam suas experiências de pesquisa na Pós-Graduação a partir do conceito de Aula Ateliê cunhado pela Profa. Dra. Jocielle Lampert, no contexto do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

Desejamos a todos/as uma excelente leitura.

Que este possa ser um caminho de experiências e aprendizagens!

Fábio Wosniak (UNIFAP)

Tharciana Goulart da Silva (UDESC)

Organizadores do Volume



# Seção Temática

# Entre conflitos, pandemia e proposições: o estágio na formação inicial de professoras e professores de Artes Visuais

The Internship classes on Visual Arts teaching education: Impacts, Covid-19 pandemic, and other propositions

Entre conflictos, pandemia y proposiciones: las prácticas docentes en la formación inicial de maestros y maestras de Artes Visuales

**Dr. Daniel Bruno Momoli<sup>1</sup>**

**Dra. Sonia Tramujas Vasconcellos<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Professor contratado da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP) no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Colíder do Arteversa-Grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq). Pesquisador do Grupo de pesquisa Flume-Educação e Artes Visuais (UERGS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Formação Docente/GAEFO (UNESPAR/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7701594143194418> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8400-9536> E-mail: [danielmomoli@hotmail.com](mailto:danielmomoli@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP), atuando como docente e coordenadora de estágio na Licenciatura em Artes Visuais. Colíder do Grupo de pesquisa Arte, Educação e Formação Docente/GAEFO (UNESPAR/CNPq) e participante do Grupo de estudo e pesquisa em Arte e Docência/ArteVersa (UFRGS/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7124035497111005> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0586-4874> E-mail: [soniatvasconcellos@gmail.com](mailto:soniatvasconcellos@gmail.com)

## **RESUMO**

O texto apresenta percursos reflexivos e relacionados a um conjunto de ações realizadas nas disciplinas vinculadas aos estágios durante o período pandêmico da COVID-19 em um curso de Licenciatura em Artes Visuais. A construção da identidade docente se vincula às singularidades das relações das e dos discentes com os estágios no território das Artes Visuais e os percursos formativos realizados nesse espaço/tempo da disciplina. Ao articularmos tais questões com as reflexões sobre cultura docente e docência compartilhada, pretendemos evidenciar escolhas, conflitos e movimentos que perpassam os estágios na formação inicial de docentes para além de situações marcadas pela pandemia da COVID-19. São gestos de escuta e de partilha, com mudanças de percursos, que foram feitos em contextos educativos e formativos, em um exercício que envolveu acolhimento e construção de estratégias para a formação profissional na universidade.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Licenciatura; Estágio; Artes Visuais; Docência compartilhada; Ensino de arte.

## **ABSTRACT**

This article shows reflexive processes developed in classes of teaching practices on Visual Arts education program during the COVID-19 pandemic. The construction of the teaching identity is linked to the singularities generated between the students' relationships with the teaching practices in Visual Arts, in addition to the learning carried out in the teaching learning classes. We articulate these questions with reflections about cultural aspects that involve teaching and an idea of Shared Teaching. We propose to show issues that go beyond the impositions made on the COVID-19 pandemic, like choices, conflicts and movements that are made during teaching practices on the Art Visual education program. The listening and sharing exercises, with some changes in the itinerary, were carried out in educational and internship contexts, as exercises that involve welcoming and building of strategies for the professional education training at the university.

## **KEY-WORDS**

Graduation; Teaching practices; Visual Arts; Shared teaching; Art Education.

**RESUMEN**

El texto presenta recorridos reflexivos relacionados con un conjunto de acciones realizadas en las disciplinas vinculadas a las prácticas durante el período de la pandemia de COVID-19 en un grado de formación de profesores de Artes Visuales. La construcción de la identidad docente está ligada a las singularidades de las relaciones de los estudiantes con las prácticas en el territorio de las Artes Visuales y los caminos formativos realizados en este espacio/tiempo de la disciplina. Al articular estas cuestiones con reflexiones sobre la cultura docente y la enseñanza compartida, pretendemos evidenciar opciones, conflictos y movimientos que permean las etapas de formación inicial de docentes, además de las situaciones marcadas por la pandemia de COVID-19. Son gestos de escucha y de compartir, con cambios de ruta, que se realizaron en contextos educativos y de formación, en un ejercicio que implicó acoger y construir estrategias de formación profesional en la universidad.

**PALABRAS-CLAVE**

Graduación; Prácticas de enseñanza; Artes Visuales; Enseñanza compartida; Enseñanza del arte.

O estágio curricular é parte intrínseca nos currículos das licenciaturas, pois parte-se da compreensão de que esta etapa de formação, com suas práticas, reflexões e diálogos entre contextos educativos e universidade, permite o entendimento das relações e tensões entre conhecimento acadêmico, cultura docente, contextos educativos e exercício da atividade profissional. Conjunto de elementos que contribuem para a constituição da profissionalidade docente. No curso de Licenciatura em Artes Visuais (LAV) do Campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), os estágios são anuais e realizados na 3ª e 4ª série. O curso é ofertado em dois turnos, manhã e noite, sendo que na 3ª série as/os estudantes realizam o Estágio Supervisionado I<sup>3</sup> com foco em determinados níveis escolares: ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. No Estágio Supervisionado II da 4ª série, as ações privilegiam espaços não escolares, também chamados de espaços não-formais, mas podem ocorrer atuações em níveis escolares não contemplados no ano anterior (como o ensino fundamental anos iniciais, educação infantil, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, entre outros). Essa setorização por série visa apresentar diferentes cenários de atuação e as repercussões na análise, na crítica e na proposição de ações.

Em ambas as séries é ofertada uma disciplina conjugada ao estágio com o intuito de ampliar as discussões e fortalecer os vínculos entre estudantes e docentes responsáveis pelos estágios. Na 3ª série ocorre a disciplina Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, cujo foco é o entendimento da instituição escolar, a organização e gestão dos processos educativos, o trabalho docente e a cultura escolar. Na 4ª série, a disciplina em questão é denominada Cultura, Currículo e Avaliação em Arte, atrelada ao estudo de dinâmicas culturais e educacionais, práticas de avaliação e às relações entre arte e currículo.

Esses componentes curriculares foram acrescentados ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em uma reformulação realizada no ano de 2017. Aproveitamos a necessidade de ampliação da carga horária para os cursos de licenciatura instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica (Resolução n. 02 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação)<sup>4</sup>. Sendo assim, ampliamos o rol de disciplinas do curso (entre obrigatórias e optativas), revisamos ementas e adicionamos novos conteúdos relacionados à profissão docente.

A LAV da UNESPAR, Campus Curitiba II/FAP, é organizada a partir da inter-relação de três campos de conhecimentos, situados como núcleos curriculares. No núcleo específico estão reunidos os componentes curriculares para a aprendizagem

---

3 Ao longo do texto utilizaremos a grafia com letras iniciais maiúsculas ao nos referirmos ao componente curricular Estágio, composto pelo Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. Nas demais situações a grafia será em minúscula.

4 Em 2019 foi aprovada nova resolução que vincula à formação de professores à adequação dos cursos frente às normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que definem o "conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>). Há vários questionamentos sobre esta resolução e a LAV do campus de Curitiba II/FAP da UNESPAR tem até 2023 para se ajustar a este documento.

das linguagens artísticas, os saberes disciplinares. Já no núcleo reflexivo situam-se os componentes curriculares que enfatizam as aprendizagens relacionadas às áreas de ciências humanas e de comunicação, com ênfase na psicologia, filosofia, ética, estética, história da arte, semiótica e pesquisa no ensino das artes visuais. No núcleo pedagógico estão os componentes curriculares que auxiliam na construção da fundamentação teórica e prática da educação, relacionada à área profissional e à docência em artes visuais. É neste núcleo que os estágios estão abrigados, junto com outros componentes curriculares que estão distribuídos em todas as séries do curso.

A construção e discussão da identidade profissional docente não está restrita ao núcleo pedagógico (ainda que este se mantenha como o espaço de maior debate) e permeia todo o percurso formativo das e dos estudantes em diferentes graus de envolvimento e tendo como orientação curricular o PPC. A nossa intenção, neste texto, é relatar caminhos e escolhas realizadas no período pandêmico e relacionado à COVID-19<sup>5</sup>.

Queremos destacar algumas reflexões sobre a produção da subjetividade e das culturas docentes a partir de práticas realizadas na disciplina de estágio da 4ª série em 2021, entremeadas com apontamentos sobre a natureza social do conhecimento, relatos de si e formas colaborativas de docência. Como professores formadores que necessitaram rever e transformar suas práticas durante a pandemia - e para além deste período que se constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) - queremos contribuir para a discussão e fortalecimento da formação inicial de professoras e professores de artes visuais, evidenciando movimentos, relatos e posturas que friccionam os fundamentos e a natureza do trabalho docente em artes visuais.

## **Ações educativas no estágio: o que aprendemos com e durante a pandemia?**

Tivemos que nos adaptar, os encontros pessoais se tornaram a última opção e as salas de aula ficaram vazias pelo perigo iminente de contágio. Migramos a nossa realidade social para as redes virtuais, algo que já vinha ocorrendo de maneira simbiótica com o surgimento de dispositivos tecnológicos móveis. Mas a realidade aqui foi, quase completamente, outra. (Fragmento do Relatório de Estágio-Estudante 2: 2021)

Desde 2020, quando as atividades educacionais presenciais foram suspensas em decorrência da pandemia da COVID-19, tivemos que repensar as práticas formativas realizadas no âmbito da educação superior, assim como ocorreu no contexto da educação básica. Tal como descrito no relato feito por um/a estudante do curso, a adoção de modelos de ensino remoto para cursos de graduação pensados para o

---

<sup>5</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade. (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/>). Esta infecção se alastrou pelo mundo e uma das consequências foi a suspensão de diversas atividades presenciais em 2020 e 2021.

formato presencial foi um desafio que nos levou a refletir sobre as práticas pedagógicas e formativas que temos utilizado na formação inicial de professoras e professores.

Na LAV foram elaboradas propostas de ensino baseadas nas orientações institucionais para o ensino remoto, com sistemáticas discussões sobre o uso de plataformas digitais, adaptações das disciplinas, novas possibilidades de estágio e os possíveis impactos na formação docente. Após uma primeira ação de adaptação no início de 2020, com a transposição das aulas presenciais para o formato remoto, resolvemos ousar e transformar a dinâmica do curso. Frente à expressiva evasão de estudantes, procuramos assegurar o que considerávamos valioso: o sentido Poético+Político+Pedagógico na formação para a docência em artes visuais.

Elaboramos um percurso formativo em 2020 alicerçado por Eixos<sup>6</sup> e que foi redimensionado para o ano seguinte. Neste texto não vamos detalhar esta dinâmica, mas destacar que as discussões e elaborações de propostas educativas no formato remoto alteraram o itinerário do curso durante a pandemia, nos fazendo observar conflitos e proposições que até então não tínhamos percebido. Frente às inseguranças e conflitos no uso de plataformas digitais, procuramos instaurar proposições interdisciplinares centradas em temáticas que favorecessem a constituição das identidades docentes a partir dos pressupostos indicados no PPC.

As propostas de trabalho da LAV para os estágios durante o ensino remoto procuraram assegurar o contato das e dos estudantes em formação com distintos espaços educativos<sup>7</sup>. No Estágio Supervisionado I (3ª série), as ações formativas ocorreram no formato síncrono e assíncrono, expressivamente em escolas públicas via núcleos regionais de educação e envolvendo turmas do ensino fundamental anos finais e do ensino médio. No contexto do Estágio Supervisionado II (4ª série), as e os estudantes realizaram um conjunto de atividades relacionadas ao trabalho docente, como a análise e construção de materiais didáticos; participação e docência em disciplinas do curso e em projetos de extensão; estudo, elaboração e oferta de cursos em plataformas digitais (vinculados ou não aos Trabalhos de Conclusão de Curso), para citar alguns exemplos. Procuramos, desta maneira, preservar o espaço de planejamento e execução de práticas de estágio, vinculado a análises e fundamentações, favorecendo a constituição da subjetividade docente e da “estética da professoralidade”, em que a/o estudante é propositor de experiências e se projeta em práticas profissionais catalizadoras de reflexões sobre si mesmo (PEREIRA, 2016).

Vale ressaltar, contudo, que as atividades de estágio sempre foram marcadas por relatos e transbordamentos afetivos feitos pelas/os estudantes, envolvendo desejos e frustrações frente às primeiras vivências com os processos de ensino e

---

6 O colegiado do curso decidiu elaborar uma proposta de ensino para 2020 baseada em eixos: pesquisa/extensão, repertório, mediação e criação. Após avaliações de estudantes e professores, em 2021 a proposta foi alterada e os eixos foram ofertados bimestralmente com a seguinte sequência: repertório, mediação e criação.

7 A LAV, Campus de Curitiba II/FAP da UNESPAR, aprovou planos de trabalho para os estágios durante a pandemia da COVID-19. O plano foi elaborado para o ano de 2020 e, com a continuidade da pandemia, reformulado para 2021. A proposta previu a revisão da carga horária de atividades das e dos estudantes nos contextos educativos, a ampliação de campos de atuação e de formas de realização das práticas docentes. Em ambos os anos (2020 e 2021), as aulas da LAV e seus estágios foram no formato *online*, com oferta de atividades síncronas e assíncronas.

aprendizagem. O processo formativo de docentes é gradual e envolve uma relação entre universidade, escolas/contextos educativos e conhecimentos que possibilitam reflexões, transformações e aprendizados mediados por saberes e práticas. Além disso, o estágio é uma ação que envolve coletividade e compartilhamento entre estudantes e docentes-orientadores, estudantes e docentes-supervisores, estudantes e comunidades escolares, apenas para citar alguns exemplos.

Mas em um período pandêmico, esta ação foi tensionada e as primeiras interações foram desanimadoras, como podemos perceber neste relato de um/a estudante da 4ª série:

O mais complicado da atuação docente nesse contexto foi a fadiga das telas, a dificuldade de chegar nos(as) estudantes através das plataformas que temos e incentivar a participação de qualquer atividade fora do horário de aula. (Fragmento do Relatório de Estágio-Estudante 3: 2021)

No contexto da disciplina de estágio, os encontros presenciais foram substituídos por salas virtuais em plataformas digitais. Nas telas dos computadores, tablets e aparelhos telefônicos, o corpo foi substituído pelo busto, sendo que muitas vezes o busto foi substituído por um ícone imagético de uma câmera fechada. As vozes nem sempre se apresentavam em sua plenitude, constantemente interditadas pela qualidade do sinal de internet. O tempo das aulas *online* foi reduzido e as extensões das aulas, centradas nos aprofundamentos e compartilhamento de tarefas e atividades do *Google Classroom*<sup>8</sup>, que mais pareciam “comentários para ninguém ler”.

Mas, aos poucos foi se materializando um estranhamento. As escolhas didático-pedagógicas utilizadas nas atividades com as e os estudantes estavam sendo “moldadas” pelas plataformas digitais. Foi quando paramos e pensamos: “o que poderia ser uma aula de estágio durante a pandemia?” As conversas, escutas e reflexões em torno desta questão trouxeram uma vontade, um desejo: que as atividades formativas não fossem simplesmente definidas e demarcadas por plataformas digitais e sim elaboradas por pessoas que escolhem, transformam e alteram os usos das ferramentas tecnológicas para suas atividades educacionais, na perspectiva da docência como uma prática de criação.

## Das transformações do classroom às Rodas Virtuais de Diálogo

Estágio é sempre uma experiência desafiadora, pois exige muita dedicação e empenho, além de ser uma pequena preparação para a vida docente. Pequena, pois são só algumas horas de aula se comparadas a real carga horária de um professor em atuação. Essa experiência me fez refletir sobre as

---

8 Após uma experiência na plataforma Moodle, sistema de código aberto utilizado pela UNESPAR, optamos por utilizar o Google Classroom tendo em vista um acordo da Google com o Estado do Paraná e que ampliou o uso das ferramentas dessa plataforma para professores e estudantes.

infinitas possibilidades da aprendizagem bem como sobre os seus infinitos formatos, principalmente, em propostas online. (Fragmento do Relatório de Estágio-Estudante 4: 2021)

É certo que no ano de 2020 fomos tomados de surpresa pela suspensão das aulas presenciais e o maior exercício foi aprender a usar as plataformas digitais disponibilizadas pela universidade para encontrar modos de utilização e de engajamento de professores e estudantes. No caso dos estágios em escolas, ocorreram diversos atrasos até que órgãos responsáveis pela gestão dos sistemas públicos de educação como secretarias e núcleos de educação, professoras e professores da educação básica, assim como os setores da universidade, encontrassem formas e procedimentos para viabilização do acesso de estudantes estagiários aos campos de estágio.

Chegamos em 2021 mais confiantes e queríamos que as disciplinas de estágio e os encontros com as e os estudantes tivessem mais sentido. Os modos de apresentação e discussão de conteúdos, e as práticas de avaliação, foram repensados. Aos poucos fomos ampliando a interação com o ambiente virtual e fortalecendo a construção de territórios de encontro, diálogo e escuta. “Um ambiente de ensino-aprendizagem não como marco de transmissão de conteúdos, mas como espaço de referência para compartilhar e negociar identidades” (HERNÁNDEZ, 2015, p, 18). Possibilidades que se nutriam das mudanças propostas para o curso em decorrência da pandemia. Na especificidade do estágio da 4ª série, os limites e possibilidades eram determinados pelo plano de ensino da disciplina em fricção com desejos e vontades de professoras, professores e estudantes.

As aulas *online* tinham duração de 90 minutos, com possibilidade de acréscimos para orientação individual ou em dupla. Deste modo foram pensadas estratégias levando-se em consideração a autonomia e a responsabilidade das e dos estudantes, uma vez que deveriam - para além do tempo *online* - realizar leitura de textos, organizar percursos e preencher documentos. Os encontros semanais *online* se tornaram momentos de reflexões coletivas e uma vez por mês era realizada uma proposta denominada Roda Virtual de Diálogos. O *classroom* se tornou, em grande medida, em uma *Ágora*, lugar de construção de entendimentos comuns.

As Rodas Virtuais de Diálogo foram inspiradas em Paulo Freire. Queríamos que as e os estudantes pudessem “dizer a sua palavra” como falava Freire (1987), ou seja, que ao narrar suas vivências, pudessem objetivar as realidades que constituíam seus percursos formativos nas ações realizadas antes, durante e após os estágios. “Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade” (FREIRE, 1987, p.10).

Entre maio de 2021 a fevereiro de 2022 (integrando o calendário acadêmico de 2021), aconteceram seis Rodas de Diálogo. Cada uma delas relacionada a um tema que convidava as e os estudantes a narrarem suas impressões, seus pontos de vista. Os temas foram: 1) O que eu gostaria de ensinar a outras pessoas? 2) Como estou elaborando minha proposta de estágio? 3) Como tenho construído minha ação/

atuação docente? 4) O que aprendi durante a vivência das propostas de estágio? 5) Como tem sido meu percurso formativo nos/com os estágios? 6) O que aprendi e desaprendi com os estágios?

A escuta e a sistematização de percepções se configuraram como momentos de aprender consigo e com as outras pessoas sobre as (im)possibilidades da docência e as transformações de processos educativos em/com/sobre arte em contextos não-escolares, foco maior de atuação nos estágios das 4as séries. “O ato de lembrar abre um espaço possível para escaparmos da compulsão da repetição” (SOUZA, 2021, p.36), situando-se como um elemento que pode contribuir na constituição do sujeito-professor. Ao expormos estranhamentos, problemas e possibilidades nos/dos estágios na formação inicial, é vital a reflexão das experiências das e dos estudantes “e a elaboração por parte deles, de suas ideias, interrogantes, concepções etc.” (HERNÁNDEZ, 2015, P. 21), se queremos ampliar espaços de construção da subjetividade docente.

Em nossos imaginários, o estágio na formação de docentes é uma etapa marcada por presenças e por andarilhagens em diferentes lugares e contextos. Com o distanciamento físico, esse novo tipo de presença instituído durante a pandemia, deslocou-nos para o exercício de tecer redes virtuais, nas quais ouvir a outra pessoa é um gesto de atenção consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Ninguém sabe como se aprende, como é possível reter para si a propriedade da língua, que trajetória ou travessia se convertem em acertos e desacertos na escolha de uma palavra, uma cadência, uma descrição. Acontece que tudo ocorre ao contrário, talvez como lembrança e não como propagação de uma ideia. (SKLIAR, 2014, p.127)

O estágio, na licenciatura, não se reduz a ministrar aulas ou elaborar planos de aulas, nem mesmo experimentar avançadas técnicas, métodos e abordagens de ensino<sup>9</sup>. Trata-se de uma etapa da formação em que a constituição da professoralidade, com seus desafios, escolhas e limites, ganha maior visibilidade na trajetória formativa e de preparação para a docência. A articulação entre as vivências nos espaços de estágio e as discussões teóricas, filosóficas e conceituais são necessárias para que as e os estudantes possam elaborar e compreender escolhas e valores relacionados à profissão. A cultura docente envolve prática reflexiva, ideias e valores sobre processos de ensino, pluralidade cultural e concepções de conhecimento, entre outras (OLIVEIRA; LAMPERT, 2007), sendo que a ação profissional do estágio aproxima essas questões do/da estudante, como podemos perceber neste registro:

Com o Estágio Supervisionado II aprendi também a observar os pequenos detalhes e as pistas que cada aluno e aluna deixa sobre si mesmo ao entregar uma atividade e como é fundamental para uma boa convivência, a troca e a escuta. O docente transmite conhecimento, ao mesmo tempo em que

---

9 Apresentar, discutir e experienciar diversas abordagens de ensino faz parte dos objetivos da disciplina de Fundamentos e metodologias de ensino das artes visuais (FEAV) na 2ª série do curso. A intenção é conhecer e refletir as diferentes propostas de ensino e as relações com distintas concepções de educação e de sujeito.

aprende, das mais diversas maneiras. Com isso, passei a refletir sobre outros trabalhos feitos ao longo dos anos na Universidade e como em cada um deles falei dos meus gostos, preferências e de como me via no mundo. (Fragmento do Relatório de Estágio-Estudante 5: 2021)

Ao final da disciplina de Estágio, na 3ª e 4ª série do curso, as e os estudantes desenvolvem seus relatórios como parte da formação profissional, envolvendo narrativas, análises e críticas. Ao olharmos para esses registros elaborados por cada estudante, encontramos um “processo de produção de si” (PEREIRA, 2016, p. 50), um registro reflexivo sobre os percursos, etapas e experiências vivenciadas não somente nos estágios, mas ao longo de toda a trajetória no curso. As narrativas revelam percepções, valores e posturas, situando-se como pistas que nos levam a estudar constantemente as articulações feitas nas disciplinas de estágio para compreender a constituição das identidades docentes no âmbito da Licenciatura em Artes Visuais.

Não foi fácil e nem simples construir e vivenciar essas articulações em um período pandêmico. Em uma comunicação mediada por telas (computadores, tablets e aparelhos telefônicos) e por sinais de internet nem sempre estáveis, foi preciso construir novos sentidos para as estratégias de aprendizagem sem se submeter à lógica das plataformas, com seu conjunto de padrões e condicionantes. Fazer do *classroom* uma *Ágora* foi um tipo de desordem em um modelo didático adaptado para as plataformas digitais e para o ensino remoto.

A *Ágora* era um termo utilizado nas e pelas sociedades gregas como lugar de reunião das pessoas. A nomeação do espaço de reunião está relacionada diretamente com a noção de convivência e de comunidade, pois é onde se constroem os entendimentos comuns de quem vive no/com o coletivo ou em coletividade. As atividades desenvolvidas em uma turma se configuram como um exercício de comunidade. As pessoas se encontram regularmente durante um período para falar sobre os interesses que as aproximam. Nosso interesse era a prática profissional, a elaboração e realização de estágios, os processos educativos em/com/sobre arte em diferentes contextos. Na impossibilidade de se estar juntos presencialmente, tomamos o *classroom* como um lugar de encontro contínuo. As angústias, possibilidades e incertezas das e dos estudantes nas diversas etapas que constituem as práticas de estágio eram transformadas em texto que ficava à disposição para todos na plataforma.

Nas aulas online, discutíamos os textos e elaborávamos novos entendimentos sobre o exposto, sobre o estágio realizado no ano anterior e sobre as atividades que estávamos desenvolvendo. “A consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores”, recusando “uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática” (SACRISTÁN, 1995, p. 78). Foram construídas reflexões sobre o sentido formativo dos estágios, o que pode constituir uma ação educativa, os processos de observação, de corregência<sup>10</sup> e de atuação. Reflexões sobre as diversas aprendizagens que se materializam nos

---

10 A corregência envolve a atuação da/do estudante estagiário/a em determinados momentos da aula, em parceria com o/a professor/a supervisor/a do espaço de atuação, e antecede à regência.

registros, nos relatórios, nas memórias de estágio.

O estágio é uma experiência em primeira mão da docência que está por vir, um espaço seguro, por contar com o amparo dos professores orientador e supervisor, mas não menos desafiador. Após o Estágio Supervisionado I, repensei muito a minha relação com o planejamento de aulas e regências e agora no Estágio Supervisionado II me vejo aprofundando minha intencionalidade poético-pedagógica, principalmente no que tange aos espaços não-formais de educação, e as possibilidades de aprendizagem e resistência no exercício da docência. (Fragmento de Relatório de Estágio-Estudante 6: 2021)

As experiências dos estágios realizados no ano anterior (2020) e a perspectiva frente a esta nova etapa formativa, entremeadas de leituras, exercícios e debates, situavam-se como norteadores dos encontros semanais. Um exercício de pensar sobre os modos de ser docente de cada estudante em relação a essas experiências. Os encontros com a turma eram preparados a partir de itinerários que orientavam nossos deslocamentos durante o tempo da aula. A gravação e o itinerário de cada aula ficavam à disposição para consulta das e dos estudantes para que pudessem acessar a qualquer tempo, incluindo os materiais utilizados em cada encontro. Os procedimentos normativos e pedagógicos para realização do Estágio (regulamento, documentos, formulários e orientações diversas) eram apresentados para as e os estudantes e postados junto com um roteiro explicativo que esmiuçava as informações e esclarecia as dúvidas mais recorrentes.

Foi necessário observar constantemente os efeitos das escolhas efetuadas, pois nem tudo o que foi pensado teve êxito. Refletir sobre isso foi e é importante. Devido às condições materiais de acesso à internet e aos equipamentos de informática<sup>11</sup>, a realização de discussões *online* foi bastante prejudicada. A leitura enquanto exercício do pensamento por parte das e dos estudantes pouco acontecia entre um encontro e outro. Conseguimos fazer boas conversas e que propiciaram a construção de entendimentos comuns sobre diversos temas e aspectos da profissão, entretanto, poucas vezes as e os estudantes conseguiram revisitar os conteúdos e as referências apresentadas em aulas anteriores ou realizar leituras prévias para subsidiar a discussão nas aulas. Durante os encontros, buscávamos recuperar o percurso feito, acessar o *classroom*, e em diversos momentos surgiram narrativas e indagações que fomentaram diálogos, mas que não se adensaram a ponto de se situar como discussões.

Contudo, e isto que queremos salientar, as ações formativas aconteceram e não consideramos que as vivências feitas ao longo desse período pandêmico foram menores ou menos significantes. A instabilidade e a precariedade, como diz Dussel (2017, p. 88-89) “não é efêmero ou o passageiro, mas o que dá conta de que há um princípio e um fim da vida, sendo esta portanto digna de ser cuidada e apreciada em

---

11 A UNESPAR e o Campus de Curitiba II/FAP se preocuparam em minimizar estas dificuldades e em 2019 foi criado o Comitê de Apoio às Pessoas em Situação de Risco Social como uma ação emergencial da UNESPAR para desenvolver ações em conjunto com a Divisão de Assuntos Estudantis (DIVAS) e o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH).

qualquer uma de suas manifestações". O estágio enquanto um espaço constitutivo da professoralidade nunca está pronto, perfeito e acabado. É uma ação que se constitui entre o planejado e o possível, entre reflexões e atitudes, sempre em transformação.

A alteração de encaminhamentos e roteiros, somado à incerteza do que fazer frente ao planejado, esfacelam confianças e atitudes rotineiras, mas também possibilitam "encontros pedagógicos na própria fragilidade da experiência cotidiana e humana" (RIBETTO *et al.*, 2014, p.11). Oportunizam-se olhares para singularidades, micro contextos, vivências e situações que por vezes são angustiantes. Fragilidades que nos incomodam porque rompem com uma certa previsibilidade que temos frente à disciplina e ao estágio. "Como um incômodo que sentimos quando vemos as coisas que, até então, não tínhamos visto dessa ou daquela maneira e que não nos tornam mais felizes" (VEIGA-NETO, 2014, p. 7). Esses encontros pedagógicos se transformaram em espaços para pensar, reclamar, propor e exercitar aprendizagens, inserindo como elemento agregador e formativo os gestos, registros, diálogos e escutas.

## **Partilhas, aprendizados e escolhas: ampliando possibilidades sobre a docência compartilhada**

No desafio de estar em um lugar – o estágio – que tenta estabelecer formas de relação que aproximem e friccionem dois campos de conhecimentos, o da arte e o da educação, procuramos, professoras/es e/com estudantes, encontrar maneiras de fazer arte com educação e educação com arte. Tanto os estágios como os currículos da licenciatura em artes visuais podem ser espaços de invenção e criação de modos de ser docente. Ao adotarmos essa perspectiva tentamos provocar rupturas com a racionalidade utilitarista da formação, ainda que o período pandêmico tenha nos desafiado a repensar nossas escolhas.

Assim, mantivemos a convicção de que o estágio não é o "lugar da prática" ou o espaço de "vivência de uma teoria", mas uma da dimensão do conhecimento sobre a docência, uma "zona de subjetivação", como diz Pereira (2016). As e os estudantes exercitam uma atividade profissional que também é uma experiência de si mesmo em diálogo com outras pessoas e com os conhecimentos artísticos e pedagógicos.

Tive ótimas e inspiradoras experiências ao longo do estágio. A autonomia e confiança que adquiri me deixam extremamente feliz, pois tinha receio ao início de que não conseguiria fazer sozinha, já que em atuações anteriores sempre tinha o apoio de uma dupla, ou até de um trio. (...) Felizmente consegui superar os desafios. Chegar ao fim de um processo é muito gratificante, olhar para trás e ver tudo que você e sua rede de apoio conseguiram articular para pôr em prática é um sentimento que gostaria de ter mais vezes. (Fragmento de Relatório de Estágio-Estudante 7: 2021)

O relato nos indica aspectos que precisam ser aprofundados no âmbito dos

estudos sobre os estágios na formação de professores. Ser docente é uma escolha cada vez mais desafiadora devido à complexificação e precarização do trabalho educacional. Por maior que sejam nossos esforços, ainda nos mantemos distante de vários aspectos da cultura escolar.

Ter medo, ansiedade e insegurança são expressões que continuamente aparecem nas escritas feitas por estudantes no exercício de narrar seu percurso formativo. Precisamos rever etapas, ampliar conexões e nos interrogar sobre as redes de apoio que tecemos em conjunto com estudantes e profissionais (colegas do curso, supervisoras/es dos espaços educativos) e que antecedem as intervenções e experiências de docência nos estágios.

As possíveis respostas para esta questão não são simples. Nas licenciaturas – tanto na área de arte como nas outras áreas de conhecimento –, têm sido utilizados sobremaneira um modelo curricular que privilegia na primeira metade dos cursos uma imersão teórica sobre a área de conhecimento específica articulada com princípios do pensamento pedagógico. A prática curricular presente nas diversas disciplinas do curso reforça esta situação. Deixa-se para a segunda metade os componentes curriculares que permitem a vinculação do conhecimento produzido na universidade com o conhecimento produzido nas escolas e nos espaços não-escolares. Ainda que algumas ações e projetos de extensão rompam com esse modelo e promovam aproximações entre campos educativos, as iniciativas para alterar o currículo e o início dos estágios são cerceadas por processos regulatórios de avaliação de curso e de credenciamento, como apresentado por Vasconcellos (2014). Encontrar brechas neste modelo, tão impregnado em nossas práticas e políticas de formação é, sem dúvida, um desafio. Por isso, o atual momento que vivemos tem nos instigado a pensar nas contribuições que as discussões sobre docência compartilhada podem trazer para os estágios na formação docente em artes visuais.

Na literatura disponível, a ideia de docência compartilhada consiste em mais de um professor promovendo a ação educativa na sala de aula. As discussões apresentadas por diversos autores destacam que esta noção foi pensada e exercitada a partir das mudanças ocasionadas pela inclusão escolar, que demandava mais de um professor em sala de aula. Inicialmente esta proposição foi questionada por vários setores da educação, mas, aos poucos, esse formato educativo foi percebido como uma possibilidade de trabalho coletivo, em que o ato de ensinar se dá na partilha, de forma cooperativa e solidária. Simone Hochnadel e Elaine Conte (2019, p. 84), também ressaltam que “esse tipo de experiência recebe maior destaque na Educação Infantil em virtude das leis que regem nos municípios, que determinam o número máximo de educandos por educador”. O aspecto que tem nos movido a estudar a docência compartilhada é a sua inserção como uma perspectiva de ação docente capaz de propiciar ações coletivas e dialógicas que ampliam a relação dos sujeitos com o conhecimento na formação inicial.

Na perspectiva de Traversini (2015, p.155), essa forma de docência envolveria a construção de ações docentes coletivas e baseadas em uma ideia de “partilhar com”. Partilhar ações e decisões coletivas com outra pessoa, com professores e estudantes,

com o grupo envolvido, com a escola. Deste modo, consideramos necessária a ampliação de estudos e debates sobre possíveis contribuições da docência compartilhada para o fortalecimento de processos cooperativos de aprendizagem no contexto da formação inicial de docentes.

Tem nos interessado essa questão porque os estágios, no âmbito das licenciaturas, consistem em uma prática que é primordialmente colaborativa, envolvendo professor/a da universidade e estudante, professor/a de espaços não-escolares e estudante, e entre estudantes nas aulas da universidade ou quando o estágio ocorre em duplas. Ou seja, ocorre um pensar juntos, trocas de ideias e de experiências que afetam e transformam a práxis do estágio. As concepções, valores e proposições que fundamentam as regências das e dos estudantes são debatidas e exploradas em conjunto, pois a intenção é que a ação pedagógica se situe em um território de compartilhamento. Ninguém está só, pois desenvolvemos coletivamente nossas ações.

Para Calderano (*apud* Calderano; Pires; Petti, 2017, p. 20629)

Compartilhar é escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar, e, dentro das possibilidades (limites e potencialidades), desenhar cooperativamente o caminho, a estrada, a rota e onde se quer chegar. Compartilhar é também realizar as ações decorrentes desse processo que se retroalimenta e se fortalece, de forma colegiada.

Para além de um período pandêmico - marcado pelo isolamento físico, por perdas familiares, de trabalho, de renda, de habitação e pela demora nas ações em prol da aquisição de vacinas por parte do governo federal -, o que queremos salientar neste texto são os movimentos e estranhamentos que provocaram interrupções e mudanças metodológicas no curso e na disciplina de estágio. Escutamos, ousamos, criamos. "Desenhamos cooperativamente o caminho" e aprendemos com as dificuldades, as possibilidades e os limites. Ocorreram situações de vivência, de convivência e de colaboração, em que os desejos e as inseguranças possibilitaram interpretações sobre si, sobre contextos educativos e sobre a formação docente.

Tais questionamentos nos remetem a pensar que o exercício da D.C. consiste em um permanente processo de desconstrução/reinvenção da identidade docente. A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma 'a dois', assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro. (TRAVERSINI *et al.*, 2012, p. 295)

Na perspectiva dessas autoras, compartilhar a docência situa-se como uma possibilidade pedagógica de desconstrução e transformação do ser docente, na qual o atuar em conjunto instaura revisões e aprendizados. Exercita-se a diversidade nas formas de conhecer e os riscos fazem parte do processo, pois as ações coletivas

tensionam o que era estabelecido e planejado individualmente.

A experiência de formação que produzimos ao longo dos últimos anos tem nos oferecido pistas sobre a importância desta discussão para os estágios na formação de professoras e professores de artes visuais (e de outras áreas do campo artístico). Os estudos sobre a docência compartilhada indicam que a produção da aprendizagem demanda proposições baseadas nas interações e no cruzamento de pontos de vista. “Ações pedagógicas que engendram outras formas de relações, de ensinar/aprender, de pensar/agir no mundo” (TRAVERSINI *et al.*, 2012, p.302).

## **Para prosseguir no debate e no estudo**

Enquanto escrevemos e refletimos sobre o que temos vivido desde 2020, nos damos conta que não somos mais os mesmos. As necessidades e mudanças na educação impostas pela pandemia provocaram inquietações e rearranjos, mas também criação e exploração de outras possibilidades para os estágios, para as disciplinas e para as avaliações, tanto no âmbito da educação básica como no ensino superior. A retomada das atividades educacionais presenciais, anunciadas para 2022, apontam para novos desafios. Nos cursos de licenciatura teremos que observar os efeitos destes dois anos de ensino remoto: identificar as aprendizagens não realizadas e conhecer as distintas trajetórias formativas feitas pelas e pelos estudantes durante a pandemia.

Algumas das experiências que tivemos com os arranjos curriculares e pedagógicos deste período serão acrescentados no regulamento de estágio e na revisão do projeto pedagógico do curso. Outras, talvez, perderão o seu sentido. Teremos um cenário que não é aquele anterior à pandemia e nem o vivenciado no período pandêmico. No tocante aos estágios, precisaremos pensar e rever as nossas práticas, cultivar a *Ágora* em outros territórios, discutir esse período de alteração da emergência sanitária (da pandemia para um quadro de endemia) e verificar situações e movimentos possíveis no cenário que se configura nas escolas e espaços não-formais de ensino.

Nos interessa seguir no debate sobre acolhimento na educação superior, sobre identidade docente e docência compartilhada. Aprendemos ao longo desse percurso que o olhar, a escuta e a voz do outro nos transforma, nos questiona, provocando deslocamentos e mudanças na nossa professoralidade. Também nos interessa a continuidade dos estudos sobre as relações entre partilha, diálogo e coletividade na orientação, elaboração e realização dos estágios, considerando que essas relações podem contribuir para revisões dos processos formadores e para novas elaborações da subjetividade docente na licenciatura em artes visuais.

## Referências

CALDERANO, Maria A.; PIRES, Bárbara; PRETTI, Fabíola C. Docência compartilhada: relato de algumas experiências. In: EDUCERE/CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. **Anais...** Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 2017, p. 20627-20637.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.87-112.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 2 ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 15-36.

HOCHNADEL, Simone B.; CONTE, Elaine. **Docência compartilhada**: possibilidade de inovação e resignificação da atuação profissional? 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1220>. Acesso em: 08/02/2022.

OLIVEIRA, Marilda; LAMPERT, Jocielle. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das Artes Visuais. In: FREITAS, Deisi S.; GIORDANI, Estela M.; CORRÊA, Guilherme C. (Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 13-32.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

RIBETTO Anelice et alli. Apresentação. In: RIBETTO, Anelice (Org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2014, p. 11-18.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Edson Luiz André. Ler as cinzas - trauma, memória e esperança. In: SLAVUTZKI, Abrão; SOUZA, Edson L. A. **Imaginar o amanhã**: ensaios e crônicas. Porto Alegre: Diadorim, 2021. p.32-43.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão e docência compartilhada: inventando modos de ser professor. In: BAPTISTA, Cláudio R. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015. p. 147-164. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116614/000967538>.

[pdf?sequence=1](#)> Acesso em: 02/03/2022.

TRAVERSINI, Clarice Salete et alli. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 28, p. 285-308, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/zxNNVPqxKxc6jcLsp4YVV4b/?lang=pt>> Acesso em: 06/03/2022.

VASCONCELLOS, Sonia T. O estágio na formação do professor de artes visuais: as “amarras das coisas”. Painel de práticas de formação docente em artes visuais: estágios, PIBID, escolas e arte. In: ENDIPE/ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade. **Anais...**Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 3116-3127.

VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. In: RIBETTO, Anelice (Org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2014, p. 7-10.

**Submissão: 10/03/2022**

**Aprovação: 05/04/2022**

# Estágio em artes visuais como campo de pesquisa

Visual arts internship as a field of  
research

Pasantía en artes visuales como campo  
de investigación

**Juliano Reis Siqueira<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Graduação em Artes Visuais - Bacharelado em escultura (2005), Licenciatura plena em desenho e plástica (2007) e mestrado em Educação (2009) pela UFSM. Doutorado em Artes Visuais (2019) pela UDESC. Professor adjunto da UEL na Licenciatura em artes visuais, atuando na área de arte-educação, escultura e teoria da arte. Endereço para acessar este Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8014633709940019>; Orcid <http://ORCID:0000-0002-4101-1350>; E-mail [juliano@uel.br](mailto:juliano@uel.br)

**RESUMO**

Este artigo busca pensar o estágio em artes visuais como campo de pesquisa, como contato da investigação plástica com a docência na formação do professor de arte. Esta conexão entre pesquisa e educação pode possibilitar experiências colaborativas que rompem com o modelo disciplinar que opera na maioria das escolas. O estágio e a escola são olhados como objetos de pesquisa, à luz das ideias de Foucault (2019), na busca de desenvolver estratégias, para além dos exercícios escolares de transmissão de informações (PEY, 2000). O fazer artístico implica movimentos no espaço e ações que contrastam com a imobilização do corpo na carteira escolar e em frente às telas. O estágio pode abrir espaço para uma educação que não aciona os dispositivos de disciplinamento e sai da indiferença, para problematizar uma pedagogia dividida em dirigentes e dirigidos, que tem a norma hierárquica como política de verdade.

**PALAVRAS-CHAVE**

Estágio em Artes Visuais; Disciplinamento; Ensino de Artes Visuais

**ABSTRACT**

This article seeks to consider the visual arts internship as a field of research, as a contact between plastic investigation and teaching in the formation of the art teacher. This connection between research and education can enable collaborative experiences that break with the disciplinary model that operates in most schools. In light of Foucault's ideas (2019), the internship and the school are seen as objects of research, in the search to develop strategies, beyond the school exercises of transmitting information (PEY, 2000). The artistic making implies movements in space and actions that contrast with the immobilization of the body in school's desks and in front of screens. The internship can make room for an education that does not trigger disciplining devices, but leaves indifference behind in order to problematize a pedagogy divided into leaders and directed, which has the hierarchical norm as a policy of truth.

**KEY-WORDS**

Visual Arts internship; Disciplining; Teaching of Visual Arts.

## **RESUMEN**

Este artículo busca pensar la pasantía en artes visuales como un campo de investigación, como un contacto entre la investigación plástica y la docencia en la formación del profesor de arte. Esta conexión entre investigación y educación puede posibilitar experiencias colaborativas que rompan con el modelo disciplinario que opera en la mayoría de las escuelas. El internado y la escuela son vistos como objetos de investigación, a la luz de las ideas de Foucault (2019), en la búsqueda de desarrollar estrategias, más allá de los ejercicios escolares de transmisión de información (PEY, 2000). El hacer artístico implica movimientos en el espacio y acciones que contrastan con la inmovilización del cuerpo en el pupitre escolar y frente a las pantallas. La pasantía puede fomentar una educación que no dispare dispositivos disciplinarios y deje la indiferencia, para problematizar una pedagogía dividida en líderes y dirigidos, que tiene la norma jerárquica como política de verdad.

## **PALABRAS-CLAVE**

Pasantía en Artes Visuales; Disciplinamiento; Enseñanza de las Artes Visuales.

O estágio obrigatório das licenciaturas em artes visuais pensado como campo de pesquisa pode se tornar um espaço para o artista professor em formação problematizar a liberdade na escola. O estagiário, além de compelido por exigências burocráticas, muitas vezes tem que se adaptar a um contexto de reprodução de exercícios escolares e digitalização do ensino. No estágio sentimos os efeitos do protocolamento compulsório e expansivo, que tende a exaurir as forças artísticas e anestesiar a sensibilidade necessária para percepção dos signos sutis de uma pesquisa artística em movimento e seus possíveis desdobramentos educativos.

Com um olhar foucaultiano sobre a educação, Pey, Bacca & Sá (2004) nos deixam pistas para pensar o estágio. Relaciono as ideias de Maria Oly Pey com o estágio na primeira parte do artigo, problematizando o disciplinamento e a escolarização. Na sequência discuto a *espiritualidade política* e a *experiência utópica* em Foucault (2019), considerando o estágio um espaço para pensar a educação de modo mais amplo, para além da maquinaria escolarizante. Ao final retomo as ideias de autoformação (PEY, 2000) para imaginar, no estágio, práticas educativas que possam desestabilizar as estruturas e o funcionamento escolar.

Os encontros dos estagiários com os estudantes das escolas podem romper com o disciplinamento, quando possibilitam espaços de invenção e desafiam noções enrijecidas de organização do tempo e do espaço; possibilitando a criação plástica, através de estratégias de abertura à imaginação, à sensação e aos sentidos. Todavia o estágio está inserido num contexto educacional controlado pelo Estado, que insiste em mostrar que não se pode ficar somente no sonho e na imaginação poética; mas que o nosso papel seria de adequar a “arte” ao modelo escolarizado de transmissão de informações.

Como a arte não é informação, o seu “ensino” depende de criar condições para desencadear experiências artísticas e estéticas. Experiências que podem acontecer de múltiplas formas envolvendo relações corporais, afetivas e matéricas, irreduzíveis ao modelo informacional. Estamos colonizados pelas regras que orientam o entendimento do funcionamento da sociedade ocidental, que com o desenvolvimento anômalo do capitalismo perverteu as noções de liberdade e autonomia, usando as instituições do Estado. Olhar para burocracia que atravessa o estágio pode ajudar a procurar a gênese das coisas instituídas em nosso pensamento, em nossas ações, e “varrer” as coisas mesquinhas que constituem o nosso viver (PEY, BACCA & SÁ, 2004, p. 9).

No estágio é possível abalar verdades naturalizadas e relacionar pesquisa e docência. O papel do orientador não é dar conselhos; é fornecer instrumentos, nunca dizer o que deve ser feito; pois não temos respostas prévias à investigação; porém podemos mostrar aos estagiários algumas ferramentas, que podem quebrar a ânsia por respostas prontas, abalar alicerces e desconstruir verdades. A “caixa de ferramentas” de Foucault é uma imagem que Maria Oly Pey nos apresenta na busca de criar um instrumental de pesquisa para o estágio, que quebre coisas, imagens e palavras e coloque a mostra suas visibilidades.

O estagiário pode promover rupturas que fazem a diferença tanto para sua formação docente como para os estudantes da escola. Oficinas de arte no estágio

ou no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) podem mudar itinerários, criar desvios de caminhos pré-estabelecidos. A intensidade das experiências artísticas desconcerta o funcionar naturalizado das instituições educacionais. As aulas de arte, geralmente, são consideradas inconvenientes nas escolas, pois anarquizam a ordem disciplinar e deixam evidente que, “do ponto de vista não disciplinar, o discurso da ordem institui o desconhecimento como conhecimento oficial” (BACCA, PEY & SÁ, 2004, p. 20).

Com Foucault percebemos nas instituições educacionais e artísticas as relações de saber, problematizamos a produção de saber e percebemos as “condições de possibilidade” para a produção dos saberes artísticos; neste sentido podemos nos sensibilizar para as relações de poder e transformar nosso jeito de olhar o estágio, percebê-lo como algo vivo atravessado por pesquisas artísticas em movimento e que pode ser olhado na condição de “objeto de pesquisa” e campo de experimentação artística. A pergunta que Maria Oly faz ao “instrumental metodológico” foucaultiano é: “E isso na educação?”; podemos perguntar: E isso no estágio? E isso na arte? O que significa olhar o estágio e a arte com esse instrumental? Com as pistas de Maria Oly, seguimos as pegadas de Foucault<sup>2</sup>.

No estágio como pesquisa podemos abarcar múltiplos objetos de interesse. Como o orientador de estágio pode usar esse instrumental para instigar no estagiário um outro olhar sobre o domínio de seu objeto de interesse? Os artistas-educadores transitam em muitos domínios de objeto, os principais são: arte e educação. No estágio formal podemos considerar a escola um objeto de interesse na pesquisa. Foucault olhou para vários domínios de objetos, incluindo a escola, que ele considerava uma forma de prisão.

Maria Oly sugere usar esse instrumental para questionar a arte, a pedagogia, a escola e o estágio com seus exercícios, rituais e práticas escolarizadas. A cada estagiário cabe fazer a problematização voltada ao objeto de interesse de sua pesquisa. Com Foucault o estagiário pode aprender um outro jeito de se colocar diante dos objetos de conhecimentos e escapar do rebanho, escolarizado e digitalizado, que aciona, constantemente, dispositivos disciplinares que resultaram no controle a céu aberto (Deleuze, 1992, p. 219-226).

A formação do professor está inserida numa lógica colonial de formação profissional, uma profissão burguesa que se adapta ao contexto de vida burguês. Entrar no estágio, muitas vezes, corresponde ao abandono da pesquisa e a busca de justificativas para se moldar, sem muitos atritos, à dita “realidade escolar”, que ainda obedece à lógica do confinamento estruturada, no ocidente, a partir do século 17. No processo de confinamento se extrai saberes e se produzem especialidades científicas em um domínio de conhecimentos conhecido como disciplina.

O saber disciplinar coincide com o saber das disciplinas científicas. Porém o saber artístico é muito maior do que a ciência, do que o conhecimento, do que a disciplina

---

<sup>2</sup> PEY, Maria Oly, BACCA, Ana Maria & SÁ, Raquel Stela. Nas pegadas de Michel Foucault: apontamentos para a pesquisa de instituições. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004. Este livro é o resultado de transcrições a partir de fitas cassetes, do curso Educação: o olhar de Foucault, ministrado por Maria Oly Pey na UFSC em 1995.

científica. O conhecimento sobre arte não se restringe à teoria e crítica da arte. A existência da arte é anterior e ultrapassa às teorias da arte; o saber educacional é muito mais amplo que a história da pedagogia. A pedagogia deriva do confinamento de alunos na escola; a história da arte também se relaciona com o *confinamento* de obras de arte nos museus. Com esses confinamentos foram possíveis a extração de saberes considerados legítimos no mundo moderno. Foram construídos discursos de tal forma, que foram legitimados e constituíram políticas de verdade, que aparecem como verdades absolutas.

Maria Oly Pey (2004, p.28) mostra que para Foucault a disciplina científica é um encarceramento do saber. A disciplina de arte pode ser pensada como o encarceramento dos múltiplos saberes artísticos. Em termos espaciais e temporais os saberes da arte e da educação são infinitamente maiores do que a arte como disciplina e suas derivações como disciplinas científicas como a história da arte e a pedagogia da arte.

Essas disciplinas científicas envolvem os enunciados de verdade, que ganharam *status* de cientificidade no século 19, quando o conhecimento passa a ser ditado pela disciplina e seus especialistas, que falam e detêm a verdade sobre a arte e a educação. Maria Oly nos instiga a usar as ferramentas de Foucault para pensar nossos objetos de pesquisa na arte e na educação; ao olhar para o estágio podemos problematizar o sentido de ministrar uma aula sobre um tema determinado por outros e não sobre a própria pesquisa ou sobre aquilo que o estagiário deseja.

Podemos imaginar um estágio sem restrições disciplinares, livre dos conteúdos arbitrários das disciplinas, que não seja orientado por critérios de cientificidade; no qual seja possível explorar a arte como um saber, muito aquém e além, das disciplinas científicas; lecionar implica compartilhar com os estudantes da escola o andamento das pesquisas do estagiário como artista e professor e explorar as condições de possibilidade do saber artístico e dizer não à forma disciplinar de se tratar este saber. Para não tratar a história da arte como se ela se esgotasse na história dos museus dos países colonizadores; nem tratar a história da educação apenas como história da pedagogia, que nunca vai dar conta de esclarecer todos os saberes sobre educação.

Sonhar com um estágio sem as limitações disciplinares dos saberes; estudar a arte não é somente estudar suas teorias; sua história; é necessário muito mais. É preciso experimentar os saberes artísticos e não apenas estudar as disciplinas sobre arte, que são construções de verdades. Pey (2004, p. 30) mostra que essas construções de verdades “arrumaram um estatuto de legitimação de verdade no âmbito dos saberes modernos”. Para pesquisar e estudar com esse olhar de Foucault é preciso ultrapassar a arte como disciplina. Essas “ferramentas” nos ajudam a não considerar o saber artístico de forma contínua e linear, que é o modo que a arte ainda é trabalhada em muitas escolas e em muitos estágios.

Na história da arte essa continuidade linear é comumente apresentada nas aulas; o estatuto de verdade legítima depende de forças, poderes e interesse de legitimação, e não da coerência dos conceitos. No estágio é possível dizer não à continuidade? Realizar uma ruptura, além da ordem dos conceitos e dos discursos;

a ruptura está na ordem do acontecimento, que não se restringe à mudança de discurso e conceituação. É preciso estar atento no estágio às regras do jogo, que legitimam alguns saberes artísticos e relativizam outros; e às brechas que aparecem e possibilitam um acontecimento no espaço escolar; o qual se constitui numa mudança no regime de verdade, nas regras de construção da verdade, um cambio que não se limita ao discurso.

Estudar a arte e a educação é investigar as relações que se dão nos espaços institucionais. Para além do discurso, isso envolve relações de poder, relações de saber, correlações de forças que atravessam os espaços institucionais da escola, do museu e da universidade. Os arte-educadores tem certos discursos sobre o ensino e mediação que não acontecem nas escolas e nem nos museus; lá ocorrem relações de outra ordem, que não tem nada a ver com o discurso pedagógico e artístico. São relações de poder que põem em curso um certo funcionamento da escola como máquina de disciplinamento, ao mesmo tempo que o discurso pedagógico trata da aprendizagem do aluno. Enquanto as palavras do discurso pedagógico e artístico pronunciam um dizível que tem a ver com os saberes, com o que se escreve, o que se proclama e o que se legisla sobre a Educação e Arte, as máquinas escolares realizam a escolarização, que é o visível e tem a ver com as relações de poder na escola. A pedagogia e a história da arte funcionam como regimes de enunciados; enquanto a escola e o museu funcionam no regime das forças (PEY, BACCA & SÁ, 2004, p.31).

O estágio em artes visuais como campo de pesquisa proporciona uma maneira de investigar diferente; pois desestabiliza as ciências e a superioridade dos especialistas; incomodando àqueles que querem manter o discurso da arte como conhecimento científico. Estudar os saberes artísticos e educacionais envolve trazer visibilidade a saberes invisibilizados pela ciência, enquanto a academia só considera o científico disciplinar. O estágio pode ser uma oportunidade de colocar em xeque a arte e a educação. Um olhar foucautiano sobre o estágio descontrola tudo que os outros olhares ratificam e isso pode incomodar muito, portanto nos espaços de estágios é preciso caminhar estrategicamente para perceber as condições de possibilidade que foram necessárias para construir os discursos de verdade.

Foucault não deu tanta atenção ao processo de colonização como marco histórico, estava mais interessado nos acontecimentos na ordem dos saberes e dos diagramas de poder. O disciplinar constitui-se pela ruptura da ordem do saber, que inventa disciplinas como a pedagogia, que estuda o comportamento das crianças e seus modos de aprender. O estagiário pode superar o disciplinamento e desencadear o acontecimento, que é algo inédito, inusitado e que tem mais a ver com o acaso e a necessidade movida pelas relações de poder, do que com causa e consequência (PEY, BACCA & SÁ, 2004, p.34).

O estagiário atento às relações de força que se estabelecem nas instituições educacionais percebe que alguns discursos são privilegiados ao estatuto de verdade e outros são menosprezados nestas relações de forças. Essa restrição dos saberes aos limites das disciplinas científicas acontece a partir da modernidade colonial e implica em relações de poder de diferentes ordens: disciplinar, de controle, de vigilância.

## Estágio: acontecimento ou disciplinamento?

Para iniciar o estágio tanto em âmbito municipal (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) como em âmbito estadual (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) são geralmente exigidos uma série de documentos que as instituições e órgãos do Estado usam para controlar e regular o estágio, em um contexto de escolarização compulsória para docentes e discentes.

Os representantes dos órgãos do Estado justificam a importância de tamanha documentação que supostamente favorece o “bom andamento” da escolarização, termo usado como se fosse sinônimo de pedagogia. No sentido de ação direta, uma estratégia foucaultiana no estágio seria sabotar

os poderes de dominação da instituição que se diz educativa no sentido de criatividade, autonomia, liberdade e competência, mas que realiza, na sua melhor forma disciplinar, o desconhecimento, a dominação, a heteronomia e o embotamento de qualquer iniciativa livre (PEY, BACCA & SÁ, 2004, p. 181).<sup>3</sup>

Olhar a pedagogia, a escola e o estágio à luz do pensamento de Foucault, pode gerar interpretações que facilitam a compreensão do funcionamento institucional, dos efeitos de saber/poder e dos modos de subjetivação produzidos pelas instituições envolvidas no estágio. Uma pesquisa educacional que dialoga com a arte pode usar essas ferramentas para sondar o não-pensado, o inusitado; para pensar a escola como objeto de pesquisa e compor estratégias de aprendizagem que não acionem os dispositivos disciplinares, mesmo dentro dos espaços escolares.

A Didática é um discurso com pretensão científica, que com as ferramentas de Foucault se revela como disciplinamento do conhecimento escolar-acadêmico voltado para os comportamentos, as maneiras de ser, os jeitos de trabalhar na/da escola. A Didática como disciplina (saber) e disciplinamento (poder) tem tecnologias constitutivas como distribuição dos indivíduos no espaço, delimitação do espaço de enclausuramento, numa lógica de fixação, distribuição das atividades do indivíduo no tempo, o horário, o programa, uso exaustivo do tempo, em síntese escolarização, coisas que não tem nada a ver com a educação (PEY, BACCA & SÁ, 2004, p. 183-184).

No estágio, os estudantes se deparam com a divisão do ensino e da aprendizagem em etapas sucessivas e ordenadas das mais simples às mais complexas reforçando a ideia de desenvolvimento e progresso dos indivíduos. No término de cada etapa se estabelece uma prova e se prescreve exercícios de acordo com o nível. Quando o estagiário chega na escola, vê em funcionamento uma máquina eficiente com sujeitos politicamente neutralizados, que dissemina uma moral de obediência automatizada que se transforma em hábito e é controlada por uma vigilância hierarquizada.

---

<sup>3</sup> Referência ao trabalho de BELTRÃO, Irecê. *Corpos doces, mentes vazias, corações frios: didática – o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Imaginário, 2000.

Na escola o poder está escalonado e distribuído em degraus hierárquicos, sendo exercido através de observação, registro, comparação, classificação e organização de ações produtivas e atitudes submissas. Uma objetivação dos indivíduos. Outra tecnologia constitutiva da *Didática* como disciplinamento é a punição, que separa as ações do campo do desejo e as integra na ordem do exercício, com vistas à conformidade, à adequação do comportamento ao modelo escolhido como padrão.

O olhar de Foucault ajuda o estagiário a perceber a dissociação de prazer e realidade necessária para o poder funcionar. Muitas vezes o estagiário é “obrigado” a se adequar ao jogo recompensa-punição (prêmio-castigo), que envolve operações como: comparação com o modelo ou norma; hierarquização que ordena em níveis; homogeneização para reforçar a conformidade ao padrão; e exclusão ou normalização.

O estagiário atravessado por diferentes tecnologias de poder disciplinar; fica espremido entre o discurso pedagógico crítico e a escola como máquina de enclausuramento; começa a descobrir que

os regulamentos e regras que ordenam o funcionamento do estágio na escola não são educação. O disciplinamento é a sujeição dos corpos para o controle da vida. O discurso da escola não fala em educação, mas da prescrição para organizar a multiplicidade de forma produtiva, bem organizada e fácil de conduzir (PEY, BACCA & SÁ, 2004, p. 185).

As ferramentas de Foucault (2019, p.13-14) forçam a pensar nas transformações das formas de se insurgir; nos atenta às práticas e às estratégias de insurreição. Esta atenção é uma importante tarefa do estagiário que quer compreender a escola e a educação. Para além da transformação da escola, o estágio implica a transformação de si mesmo; para isso é necessário repensar as estruturas de análise usadas na investigação e estar à espreita dos acontecimentos, os quais permitem a criação de outros modos de se relacionar com as novas formas de subjetividade: com a arte, com a educação, com o corpo, com a pesquisa.

## **Espiritualidade política e experiência utópica em Foucault**

O uso da caixa de ferramentas de Foucault pode quebrar alguns rituais escolares, em uma saudável revolta contra o excesso de controle e protocolamento compulsório do processo de estágio, que abarca uma rede de indivíduos: estagiários, coordenadores de estágio, diretores de escola, docentes supervisores da escola, orientadores de estágio nas universidades, técnicos de pró-reitorias de graduação e funcionários de núcleos e secretarias estaduais e municipais. Pretende-se, a partir dos conceitos de *espiritualidade política* e *experiência utópica* (Foucault, 2019), pensar estratégias de abertura de possibilidade para uma educação que não aciona os dispositivos disciplinares.

Para Foucault, os ocidentais perderam a espiritualidade política, que talvez seja

importante na revolta. Essa espiritualidade envolve uma força que pode se voltar contra um regime de opressão que se disfarça de educação. Essa força implica uma vontade de sublevação. Espiritualidade como prática pela qual a pessoa é deslocada, transformada, transtornada até a renúncia da própria individualidade, da posição de sujeito. Não ser mais sujeito em relação a um poder de uma política educacional escolarizante, mas um sujeito de um saber artístico, sujeito de uma experiência estética (Foucault, 2019, p.21).

Aparece no estágio uma possibilidade de insurgir-se a partir da posição de sujeito-estagiário fixada por um poder curricular. A espiritualidade é tornar-se outro. As instituições educacionais nos prescrevem em que devemos nos tornar outro, qual direção devemos seguir. Uma reviravolta educacional só é possível a partir de um movimento que abala as estruturas hierárquicas das instituições. Colocar a educação contra a escolarização. Ativar as forças de estagiários e professores contra um poder que nos oprime pode ser a raiz de uma mudança brusca na educação.

O estágio como campo de pesquisa exige a sensibilidade do estagiário diante dos mecanismos de poder. A indiferença é sintoma da anestesia frente ao intolerável regime de submissão. O estagiário espremido entre a universidade e a escola precisa responder com o estágio; e a vontade de ser outro pode desencadear um movimento desviante, uma ruptura. Mudar tudo para Foucault (2018, p. 26) implicava mudar a si mesmo, ser outro, sem saber quem será esse outro.

Experiência para Bataille não é afirmação do sujeito, é ruptura; no risco o sujeito aceita sua transmutação, transformação, abolição. Experiência é arriscar, não ser mais si mesmo. Experiência é um estado de arrebatamento, que não leva a porto algum, mas a um lugar de extravio, de não-sentido. O não-saber pode ser um princípio para pensar o estágio; pois a experiência nasce do não-saber e nele permanece (BATAILLE, 2016, p.33).

A dimensão espiritual da ação para Foucault implica o desnudamento da espiritualidade, um esforço de sublevação dos sujeitos. "O que pode ser feito dessa vontade de espiritualidade que reaparece sob estado nu sob os escombros das grandes esperanças...". É preciso praticar a sublevação, ou seja, a recusa do sujeito-aluno no qual os estagiários se encontram. Recusar a própria identidade e a permanência. A recusa do que somos pode ser a condição para recusar o mundo. No estágio pode-se instigar uma insurreição de sujeitos que já não querem mais serem assujeitados (FOUCAULT, 2019, p. 34-35).

A rebelião no estágio perverte a relação de poder e não cessa de se opor aos excessos escolarizantes e indicar-lhes limites. O papel do estagiário é o de abalar as estabilidades. Essa revolta para Foucault requer uma vontade distinta do desejo e da razão, mas agenciada com a consciência. Trata-se aqui de pensar a posição do artista professor na escola, não ditar leis aos estagiários, que já são submetidos a um regime de burocracia e hierarquia.

Foucault pensou na possibilidade de uma experiência utópica. Utopia como vontade de uma transformação radical, que se apresenta como prática de liberdade. A experiência utópica transformadora e liberadora dentro da ordem existente. "Uma

experiência é algo do qual saímos transformados”. A transformação da relação com o mundo e consigo mesmo pode ser aqui e agora. Não é aderir a uma doutrina; o que importa é a experiência de mudança de si. “A experiência alteradora é ir em direção de algo que é completamente diferente”. A utopia é antes de tudo uma questão de experiência (FOUCAULT, 2019, p. 103-104).

Foucault entendia experiência como aquilo que permite fugir das condições de possibilidade de uma época, que pode possibilitar um deslocamento, uma modificação dos modos de viver e educar, uma transformação de si. A experiência é o que ultrapassa o limite sob o risco da dissolução de quem somos; experiência do impossível. A transgressão no estágio constitui-se numa transposição de um limite no espaço escolar. O estagiário pode abordar o saber artístico como algo historicamente descontínuo, não um acúmulo progressivo, mas algo resultante de rupturas, uma experiência de transformação do objeto e do sujeito.

Uma experiência transgressora seria possível no estágio? A partir de Foucault o estagiário pode confrontar o saber, o poder e a norma. Confrontação que é condição de transformação. Essa experiência no estágio pode ser individual ou coletiva e a partir dela percebemos transformações na ordem do saber artístico no espaço escolar, rupturas e descontinuidades; uma experiência alteradora e transformadora. Quanto aos poderes, às disciplinas e às normas podemos falar de uma intensa experiência de recusa, de resistência e de desobediência; uma prática de si transformadora.

A existência não pode ser totalmente aprisionada pelos saberes, poderes e normas de conduta; a educação não pode ser totalmente aprisionada pelos modelos de escolarização. Práticas de liberdade são sempre possíveis, inclusive no estágio; são elas os motores dos deslocamentos e os vetores das transformações subjetivas. A experiência é inseparável da possibilidade de transformação e em Foucault é um conceito que articula saber, poder e subjetividade.

Experiência utópica é uma experiência de alteração; na qual se dissolve as condições de possibilidades reinantes e envolve transgressão, resistência, insurreição, levante, que remetem às experiências da alteridade. A utopia como experiência é um espaço que exige um deslocamento, um ato que transforma, uma prática que altera, um gesto que contesta, um movimento que desloca e inventa o futuro. Práticas de liberdade são para Foucault experiências; que podem nos ajudar a pensar o estágio, a escola e as relações de poder em uma instituição disciplinar.

Não há leis nem instituições liberadoras, pois a liberdade para Foucault é da ordem da experiência ou da prática. O poder e a liberdade devem ser exercidos. Numa concepção espacial e heterotópica da utopia; heterotopias seriam tipos de utopias efetivamente realizadas; espaços outros; os quais acionam a experiência através de um movimento no espaço. A utopia é o lugar das diferenças. No estágio podemos pensar numa forma de resistência ativa, ou deslocamentos para escapar de autoridades, atribuições ou identificações. O espaço é fundamental no exercício de poder; e também é o “lugar privilegiado para compreender como escapar ao poder” (LAVAL, 2019, p.119).

O corpo é o melhor vetor da utopia; ele que produz a utopia; é o movimento

que atravessa o espaço. O corpo é onde o poder inscreve sua marca na intenção de docilizá-lo; mas é o corpo que permite escapar do poder e contestá-lo. A imobilização do corpo na carteira escolar e agora em frente às telas é sintoma da hiper-docilização dos corpos discentes e docentes. O corpo quer ser outro daquilo que querem fazer os poderes. A experiência utópica de Foucault nos instiga a olhar o estágio como uma vontade de transformação e uma decisão de se deslocar. Vontade ligada ao risco e ao sacrifício.

Um estágio utópico se desloca para transformação; como uma travessia com riscos e perigos. A oposição ao quadro normativo escolar é a vontade de educar de outra maneira, se desejamos mudar o regime educacional devemos correr riscos nos estágios. A vontade de pensar e educar de outro modo se opõe ao poder constituído. “Não há outra garantia de liberdade que não seja a prática da liberdade.” A vontade de uma educação outra é experimentada no confronto com o poder escolar, na recusa de uma educação designada e definida pelo poder (LAVAL, 2019, p.124).

Voltando nosso olhar para o estágio como campo de pesquisa, Foucault nos mostra a importância da experiência utópica no trabalho do pesquisador. O sonho é que o próprio trabalho na escola seja uma experiência utópica. Uma pesquisa sobre estágio, do ponto de vista foucaultiano, envolve um objeto (as aulas de arte da escola), um objetivo (produzir uma alteração em relação ao saber e ao poder) e um efeito subjetivo (se transformar). A experiência limite é aquela que arranca o sujeito dele mesmo. Sair transformado no final do estágio significa poder estabelecer novas relações com a educação e com a arte. Pensar diferentemente e viver diferentemente no terreno ético e político é vivenciar a experiência utópica.

O estágio é mais uma ação em um contexto de lutas contra as normas e tipos de poder; mais uma insurreição de conduta contra os efeitos de poder. Uma parte das lutas contra o controle que se exerce sobre os corpos e sobre as subjetividades; lutas contra a atribuição administrativa da identidade, contra o governo pela individualização. Contra a submissão de subjetividades às identidades fixadas. Lutas contra o *pastorado estatal* que administra e individualiza o máximo possível. O estagiário atento pode perceber brechas para desestabilizar os mecanismos de poder que o assujeitam.

Pesquisar a escola pública no estágio pode nos mostrar a predominância dos discursos pedagógicos autoritários, embora também haja espaços dialógicos. Os estágios refletem uma estrutura e dinâmica escolar que oferece muitas barreiras ao diálogo como a segmentação; além das dificuldades físicas, financeiras e a falta de recursos materiais. As políticas educacionais são regidas pelo interesse das classes dominantes fazendo da escola um mecanismo de reprodução do discurso pedagógico autoritário, que incentiva o “servilismo, o cinismo e a hierarquia entre os atores do cenário escolar” (PEY, 1988, P. 154).

O estágio é um espaço privilegiado para o artista educador em formação enfrentar essas dificuldades, pensar nestas contradições e discutir com os envolvidos. A luta pela educação pública passa pela compreensão de como o Estado autoritário vem gerindo a escola. Maria Oly não considerava os atores da escola autoritários em si, mas estão exercendo o autoritarismo em função de uma prática condicionada por

uma estrutura e dinâmica autoritária.

Sonhamos com a escola como espaço de resistência, luta e transformação social. Porém quando vemos as crianças sendo tratadas como presos políticos, imobilizados em carteiras, congeladas em frente as telas, em filas, proibidas de brincar enquanto esperam os pais; perguntamos: em que pedagogia isso se fundamenta? E recorremos a Dewey (1964, p.143-152) que pensou a experiência como algo que, antes de mais nada, é ação.

O estágio, em contextos escolares, pensado a partir Dewey (1948, p.67) deveria enfatizar o aspecto ativo na educação: a expressão, o desenvolvimento muscular e os movimentos; considerar que o estado de consciência é essencialmente motor e impulsivo e que os estados conscientes tendem a projetarem-se em ações. Desconsiderar esse princípio causa uma perda de tempo e energia, pois coloca o estudante numa atitude passiva, receptiva e absorvente. As condições de ensino que imobilizam o corpo (na escola e na educação remota) não permitem que o estudante siga sua própria natureza motora.

Os processos intelectuais e racionais, ou seja, as ideias, são também resultado da ação e se desenvolvem para controlar melhor a ação. Razão é primariamente a lei da ação ordenada ou efetiva. Para Dewey desenvolver a capacidade de raciocínio e juízo sem referência à seleção e ordenamento dos meios de ação é o erro fundamental dos métodos educacionais.

O estagiário deve estar atento para captar os signos sutis emitidos pelos estudantes, signos que revelam capacidades ocultas. O desafio no estágio é descobrir estas capacidades e fomentar os interesses dos estudantes. As emoções são reflexos das ações, por isso Dewey (1948, p.68-70) falava em formar hábitos corretos de ação e pensamento; e denunciava a tentativa de divorciar o sentimento da ação.

No estágio podemos rever o conceito de experiência, cujos "materiais" consistem em maneiras adaptáveis de ação, através do fazer artístico, do movimento do corpo no espaço, da abertura às sensações, aos sentidos e aos afetos. A sensibilidade anestesiada pode ser descondicionada e o estágio romper com as fronteiras disciplinares; e abrir espaço para uma educação que não aciona os dispositivos de controle, mas investe na vontade e interesse de quem aprende, na participação ativa dos estudantes em uma escola experimental em estreita relação com a universidade.

Nos processos educacionais, o que somos pode ser mais importante que uma pesada bagagem intelectual. O estágio pode ser visto como uma busca de "coerência com aquilo que anuncio e acredito", um espaço para deixar os estudantes tirarem suas máscaras de alunos. Para sair da mentalidade hierárquica, o estagiário não se colocaria como dirigente, pois isso definiria o tipo de ordem que se vai instituir na convivência com os estudantes: "se uma ordem hierárquica ou uma ordem anárquica" (PEY, 2000, p. 66-67).

O estágio curricular em âmbito não formal escapa das amarras disciplinares, possibilita o movimento coletivo de autoformação, desta forma pode-se imaginar uma educação que não confunde

conhecimento com disciplinas escolares, em classes acadêmicas, em instituições piramidais (...) não confunde competência intelectual com acumulação de diplomas. Não se atribui mais saber ao indivíduo com mais permanência nos bancos escolares e, conseqüentemente, mais vasto currículo acadêmico (PEY, 2000, p. 68).

O desafio do estagiário é confrontar os discursos educacionais e o funcionamento escolar; sem separar teóricos de práticos, sem cair no vício da ordem hierarquizada que separa a atividade em cerebral e motora. O estágio pode sair da lógica dirigentes/ dirigidos, que está presente e funciona em milhares de escolas e universidades, independente dos discursos que os professores proferem (PEY, 2000, p. 68).

Mudar implica transgredir a ordem hierárquica institucional de escolas e universidades, quebrar estruturas e funcionamentos organizacionais. No estágio, qual seria a possibilidade de ruptura? Para desestabilizar a ordem estrutural das coisas, ou seja, o funcionamento da máquina institucional hierarquizante. Anarquizar a educação é potencializar o surgimento de tipos de subjetividades outras, desestabilizantes da ordem hierárquica, que constitui o sujeito e suas sujeições.

Um estagiário que se predispõe a possibilitar a emergência do novo, do diferente, mais do que discursos novos, vai ter que mergulhar em experimentações da ordem anárquica. O que podemos fazer no estágio é modificar o ato educativo na instituição escolar e tentar transformá-lo numa "prática de estudar em convivência, com vistas à autoformação coletiva" uma espécie de coletivo artístico dentro da escola. Isto pode ser possível, se o estagiário está disposto a uma construção coletiva de conhecimento em regime de troca, reciprocidade, ajuda mútua, que para se concretizar demanda ausência de hierarquias. Nos espaços de agrupamento compulsório é um desafio pensar nos grupos de autoformação, nos quais criar e estudar são atos sociais; "e aprender um ato relacional que acontece no diálogo, na hora em que se deseja em conjunto" (PEY, 2000, p. 69).

O estágio pensado a partir das ideias de Maria Oly requer uma atenção voltada para vida, para a própria história, uma valorização da experiência dos elementos do grupo. Um desvio da ordem hierárquica que manda separar a teoria da prática, manda esquecer os conhecimentos locais e obedecer aos cânones ditos universais. Um estágio mais vivo e menos burocrático fomenta nos estudantes da escola uma iniciação ao fazer artístico compartilhado, no qual são desnecessários dirigentes e dirigidos. Dispor-se a trabalhar junto como política de pesquisa e educação.

Dentro das possibilidades curriculares, temos o estágio não formal em algumas licenciaturas em artes visuais, que abre uma brecha maior para os grupos de autoformação, na forma de oficinas que se constituem na "troca e construção de saberes não disciplinares, nas quais o fazer é condição de possibilidade para o aprender". As oficinas implodem hierarquias de conhecimentos e disciplinas e trazem "pontos de vista considerados insignificantes, indesejáveis, tortos, pequenos, mesquinhos" (PEY, 200, p.72).

As ferramentas de Foucault nos ajudam a quebrar a política de verdade que

intensifica a escolarização e orienta o pensamento dos jovens para digitalização da vida. Para pensar diferente, Maria Oly, nos lembra que é preciso agir diferente do que se age; não opondo-se dentro da mesma lógica, mas por desvios que possibilitam o não pensado, a criação. Escrevemos e falamos sem “quebrar as palavras e muito menos a máquina disciplinar acadêmica que das palavras/pedagogias se alimenta, reproduzindo a máquina/escola”. No estágio podemos “provocar avarias na máquina disciplinar acadêmica interferindo no ‘edifício escolar’, em seus pilares, suas estruturas hierárquicas”. Fazer do discurso quase um martelo. Emperrar a máquina, mesmo que só um pouquinho. (PEY, 2000, p. 73).

No estágio, principalmente no âmbito não formal das oficinas, podemos com as pistas de Maria Oly sair da indiferença para problematizar uma pedagogia dividida em dirigentes e dirigidos, que toma a norma hierárquica como política de verdade. Para produzir no estágio uma educação que desenvolva subjetividades menos servis, que rompa com a arraigada tradição da servidão voluntária e que se desdobre em grupos de autoformação à margem dos processos escolares acadêmicos e da capitalização de artigos críticos. Sem a experiência do saber artístico, acabamos subordinados pela teoria e no estágio corremos o risco de cair na mesma lógica disciplinar.

## Referências

BATAILLE, Georges. **A experiência interior**: seguida de Método de meditação e Postscriptum 1953. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

BELTRÃO, Irecê. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**: didática – o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

CORRÊA, Guilherme Carlos. Oficina: Novos territórios em Educação. In: **Pedagogia Libertária**: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000. p. 77-153.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992. p.219-226.

\_\_\_\_\_. Foucault. **Brasília**: brasiliense, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **El niño y el programa escolar**: mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 1948.

\_\_\_\_\_. **La reconstrucción de la filosofía**. Buenos Aires: Aguilar, 1964.

\_\_\_\_\_. **Una fe común**. Buenos Aires: Losada, 1964.

FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta**: entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana.

São Paulo: n-1, 2019.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 3: O cuidado de si.** São Paulo: Paz e terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Isto não é um cachimbo.** São Paulo: Paz e terra, 2021.

LAVAL, Christian. Foucault e a experiência utópica. In: FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana.** São Paulo: n-1, 2019. p.103-142.

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico.** São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. Constatações de uma professora infame. In: Experiências dos grupos de autoformação. LUENGO, Josefa; MONTERO, Encarnación; PEY, Maria Oly & CORRÊA, Guilherme Carlos. **Pedagogia Libertária: experiências hoje.** São Paulo: Imaginário, 2000. P.7-12.

PEY, Maria Oly, BACCA, Ana Maria & SÁ, Raquel Stela. **Nas pegadas de Michel Foucault: apontamentos para a pesquisa de instituições.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

TANNER, Laurel N. **Dewey's Laboratory School: lessons for today.** Foreword by Philip W. Jackson, published by Teachers College Press: New York, NY, 1997.

**Submissão: 13/03/2022**

**Aprovação: 04/04/2022**

# A docência em artes visuais como terreno autobiográfico: espaços de criação e pensamento no estágio curricular supervisionado

Teaching in visual arts as an autobiographical place: spaces of creation and thought in the supervised curricular internship

La enseñanza en artes visuales como terreno autobiográfico: espacios de creación y pensamiento en la práctica curricular supervisada

**Aline Nunes**<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Artes Visuais, do Instituto de Artes da UFRGS. Doutora em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV/FAV/UFG, com estágio doutoral da Facultad de Bellas Artes da Universidad de Barcelona. Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFSM. Bacharela e licenciada em Artes Visuais – Desenho e Plástica, pela UFSM. Contato: Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7675-658X> email: [ameline.n24@gmail.com](mailto:ameline.n24@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9068022432974886>

**RESUMO**

Desde um posicionamento autonarrativo, este texto propõe-se a lançar algumas ideias sobre o terreno da formação docente, tomando como recorte a etapa formativa do Estágio Curricular Supervisionado. Para a construção deste pensamento, são trazidas as perspectivas da autobiografia e a noção de docência nômade (NUNES 2019; 2020) como eixos que sustentam um modo de conceber, criar e posicionar-se no contexto da educação das artes visuais. Não obstante, estabelece-se uma conversação com autoras como Mosé (2018); Rodrigues (2017), entre outros, que contribuem para adensar tais reflexões.

**PALAVRAS-CHAVE**

autobiografia; docência nômade; estágio curricular supervisionado; formação inicial em artes visuais

**ABSTRACT**

From a self-narrative positioning, this text proposes to launch some ideas on the field of teacher training, taking as a cut the formative stage of the supervised Curricular Internship. For the construction of this thought, the perspectives of autobiography and the notion of nomadic teaching (NUNES 2019; 2020) are brought as axes that support a way of conceiving, creating and positioning oneself in the context of the visual arts education. Nevertheless, a conversation is established with authors such as Mosé (2018); Rodrigues (2017), among others, that contribute to deepening these reflections.

**KEY-WORDS**

autobiography; nomadic teaching; supervised internship; initial training in visual arts.

**RESUMEN**

desde un posicionamiento autonarrativo, este texto se propone lanzar algunas ideas en el campo de la formación docente, tomando como enfoque la etapa formativa de las prácticas curriculares supervisadas. Para la construcción de este pensamiento se traen como ejes las perspectivas de la autobiografía y la noción de enseñanza nómada (NUNES 2019; 2020) que sustentan una forma de concebir, crear y posicionarse en el contexto de la educación de las artes visuales. No obstante, se establece una conversación con referentes como Mosé (2018), Rodrigues (2017), entre otros, que contribuyen a profundizar estas reflexiones

**PALABRAS-CLAVE**

autobiografía; enseñanza nómada; práctica curricular supervisada; formación inicial em artes visuales.

## Uma docência capaz de imaginar

Sensação estranha. A vida era a mesma, mas não era a mesma. O mundo parecia seguir o curso em rotações e translações, mas estava tudo solto, embaralhado. Porque não era o mundo que havia amanhecido outro, senão o ponto de vista daquele que olhava, é que se colocava em perspectiva de transformações. A aparência da realidade seguia reconhecível, mas eram outros os olhos que a recebiam. Olhos que se desconheciam. (FARINA, 1999, p. 16-17)

Olhos que desconhecem, pensamentos que estranham, sentidos alterados pelo novo e que é, ao menos por ora, ainda indizível. Curioso como esta descrição pode se ajustar tanto ao momento presente quanto também aos momentos intensos vividos na docência, especialmente no âmbito dos estágios curriculares supervisionados.

Ao contrário da sensação de estranheza que nos atravessa, minha fala trazida para este texto (quase) nada tem de novo. Isso porque persisto em minha tarefa de assombrar-me e reiterar votos e alianças com minha escolha profissional: formar novos educadores em artes visuais. Contribuir para que este tempo formativo seja sempre de abertura para aquilo que chega, seja estranho ou não, improvável ou não.

Escrever sobre o fazer docente não me soa tarefa fácil. Parece que estamos sempre a dar voltas, falando do mesmo. Talvez a tarefa seja mesmo essa: repetir, uma e outra vez, até que algo mude. Até que não faça mais sentido. Até que sejamos capazes de imaginar outras coisas.

Uma docência fraca, empobrecida é aquela em que somos incapazes de imaginar. Por isso, justamente, a importância de imaginar **na** docência e imaginar **a** própria docência tem se mostrado um grande motor para o enfrentamento das incertezas que assolam e assombram nosso campo.

Imaginar enquanto uma ação que nos coloca em movimento para criar um futuro que está logo ali, esperando para ser fabricado. Por outro lado, um futuro que espera ansiosamente para que, desde o tempo presente, tenhamos persistência, teimosia em mantermo-nos ativos para uma docência que tem nos pedidos coragem para sonhar e para seguir fazendo, mesmo desajeitadamente, mesmo que seja pouco e em dias tristes. É desde esse lugar que me coloco a pensar sobre os caminhos da formação docente em artes visuais.

Para a construção deste artigo, opto por fazer costuras entre tempos distintos, nos quais pude experienciar o lugar de professora que atuou diretamente com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e, ainda, que segue acompanhando os processos formativos de estudantes em diferentes disciplinas da área de Ensino da Arte. Ao longo do texto me centro em duas ideias que considero potentes para o enfrentamento destes tempos: 1) a aposta numa docência que se constrói por caminhos biográfico-narrativos; 2) a aposta em uma docência nômade que conversa e se nutre com "o fora" dos conteúdos curriculares; Por fim, procuro estabelecer alguns nexos entre estas ideias estendidas ao espaço/tempo concernente aos estágios

curriculares supervisionados.

De um modo prático, é importante salientar que não existe de fato uma separação entre os eixos citados, posto que falar em narrativas autobiográficas implica trazer à tona justamente aquilo que é da ordem da singularidade, aquilo que em muitos casos escapa da regra, foge à norma e, por isso mesmo, é capaz de iluminar um fazer docente que se constitui, por outro lado, de concepções, métodos e fazeres comuns em um espaço coletivo. Ou seja, cria-se uma docência que escapa, que é capaz de subverter a si e, em alguma medida, fazer vazar as formas predeterminadas que se impõem durante os percursos formativos.

Produzir uma escrita centrada no território do estágio curricular supervisionado me parece indissociável de pensá-la, primeiramente, a partir dos processos que antecipam esta etapa formativa. Compreendendo o estágio não como o resultado final daquilo que se vive/estuda/ensina/aprende ao longo de um curso de licenciatura, mas sim como um momento que se engendra em meio a um fluxo de acontecimentos pedagógicos e vivenciais.

Igualmente, me parece difícil falar sobre estágios sem me colocar também neste lugar de estagiária. Entrar em sala, romper um silêncio ou se fazer escutar no meio do barulho. Começar algo, avançar apesar dos temores e dos medos. Temblar. Mesmo depois de tantos anos que me separam da “professora estagiária”, ainda me sinto como se estivesse (quase sempre) estreando, começando algo novo. Mesmo falando desde o lugar de uma professora com alguns anos de experiência docente, em diferentes instituições e níveis de ensino, começar uma aula ou começar um novo semestre letivo de uma disciplina sempre me convoca a uma lenta preparação. Requer que respire fundo, recobre um pouco de fôlego e coragem para, com entusiasmo, colocar em prática aquilo que tenho a ensinar, propor, dar a conhecer.

Por isso mesmo, os elementos trazidos para compor este texto são fragmentários, oriundos de diferentes períodos de minha atuação como professora formadora em cursos de Licenciatura de Artes Visuais, os quais considero indissociáveis de minha própria formação. E assim, para seguirmos este diálogo pergunto: **seria possível, hoje, pensarmos em um curso de formação inicial de professores sem que o pensássemos, também, como nosso próprio espaço autoformativo? Isto é, como um espaço de continuidades? Como espaço para compor e experimentar em/com nossas próprias vidas?**

Enxergar estes processos, de modo geral, sempre esteve no horizonte daquilo que move minhas práticas: como as pessoas fazem; como as pessoas vivem; como se deslocam e vivenciam essas mudanças; o que impulsiona tais ações de conhecer e experimentar?

Estas e outras perguntas, sempre que estendidas aos demais seres, me ajudam a localizar minhas próprias questões. Conhecer os processos, os “comos” dos outros sempre me ajudou a organizar meus pensamentos sobre os mais diferentes temas. Essa escuta do outro, portanto, está no centro daquilo que tenho realizado na docência em artes visuais, porque também dá conta de me ensinar mais sobre como cada um inventa para si um mundo no qual habitar, produzindo modos de existência sempre singulares.

Conhecer estes caminhos tornou-se uma opção consciente em meu trabalho como orientadora de estágios ou como docente de outras disciplinas pedagógicas e de criação artística. Destriçar, adentrar os meandros, circular por entre aquilo que está na ordem do desimportante, ou naquilo que é da ordem do improvável em meio ao espaço acadêmico tem se configurado enquanto um exercício permanente que orienta e localiza minha prática pedagógica, ganhando ancoragem nos vieses da investigação narrativa.

Há alguns anos pesquisando, falando e escrevendo sobre os estudos narrativos, em especial sobre os aspectos da autobiografia, muitos têm sido os encontros com referências de diferentes ordens que me auxiliam no processo de pensar e produzir a partir dessa abordagem. Correndo o risco de me repetir<sup>2</sup>, já que me parece inevitável reafirmar a importância deste caminho metodológico, considero que a narrativa segue sendo este lastro que ampara e se abre à vida, aos diferentes modos de vivê-la, acolhendo uma série de multiplicidades que, por sua vez, são fundamentais para nossa existência em coletivo.

Nesta persistência de um fazer narrativo, entendo sua contribuição ao me permitir acessar aquilo que conforma nossos mundos, ou seja, aquilo que está presentificado em nossas histórias, nossas escolhas, nossos *jeitos de fazer com*. No campo da Arte e da Educação das Artes Visuais, a abordagem narrativa atua como uma possibilidade de conhecermos mais profundamente nossas próprias referências: aquilo que nos alimenta, que nos injeta algum tipo de vigor e paixão, e que, por conseguinte nos subjetiva.

Tais ideias podem ainda ser expandidas junto ao pensamento de Guattari (1986), ao compreender a produção da subjetividade como um processo coletivo e político, engendrado por diferentes forças. Com isso, quero dizer que trazer à tona aquilo que nos constitui e aquilo que diz respeito às nossas experiências nos coloca também ancorados aos acontecimentos globais, conectados aos seres e situações que nos cercam, gerando uma compreensão mais alargada da sociedade e da(s) cultura(s) e, por conseguinte, possibilitando mudanças de diferentes ordens.

Assim, passamos a entender o âmbito formativo também atravessado por estas diferentes forças, das quais emana uma retroalimentação e desde onde se borram os limites entre o que seria individual ou coletivo. Em se tratando do campo da educação ou da formação de professores, podemos considerar que os relatos narrativos dos sujeitos implicados em tais processos nos ensinam sobre como se dão suas aprendizagens e sobre como se constroem, reforçam ou se desfazem crenças e concepções sobre aquilo que é necessário e significativo no âmbito da formação profissional.

---

2 Já discutido em outras oportunidades em Nunes 2020 e 2019.

## Relatos autobiográficos como formas de instaurar mundos

No decorrer de minha atuação como professora formadora, desde um posicionamento biográfico-narrativo, em diferentes ocasiões tenho experimentado com meus estudantes a prática de elaboração de relatos autobiográficos. Especialmente em disciplinas que abordam o tema da construção deste sujeito professor, como é o caso dos Estágios Curriculares. Neste momento, para além das elaborações dos projetos e atuação dos docentes nos contextos de ensino, me dedico a construir junto aos grupos um espaço no qual os estudantes possam olhar para si, atentando para aquilo que os move em suas trajetórias como professores, posto que “trata-se de afirmar a singularidade nela mesma como tal, de se apropriar daquilo que acontece em si e a partir de si mesmo. Governo de si ao invés de renúncia ou pactos de representatividade” (SOARES, 2015, p. 126).

Tais construções se dão de modo contínuo nas ações de sala de aula, explicitando parte do que foi trazido inicialmente neste texto: a importância da escuta do outro, o exercício permanente de buscar por aquilo que desperta nossos desejos e o entendimento da docência como lugar de (auto)criação.

A prática dos relatos autobiográficos atua como um meio de experimentar sobre si mesmo, desde uma mirada que investiga e que se coloca de modo curioso diante dos próprios caminhos. A produção de uma escrita de cunho autobiográfico faz emergir os elementos que compõem as vidas de cada estudante, os acontecimentos que os assinalam e inscrevem em um tempo/espaço, demarcando modos de existência que se amalgamam aos seus modos de estar na docência. Inicialmente este convite é realizado sob a ideia de escrita, seja de relatos sob a forma de diário, ou de uma carta endereçada a si mesmo, mencionando detalhes considerados relevantes ou menores, mas que, de algum modo, reflitam o vivido e sentido no tempo presente em que se dá a escrita. Anseios, expectativas e aspectos cotidianos são pontos também trazidos para a escrita, como forma de também prospectar aquilo que se busca.

Ao longo do semestre letivo a proposição desses exercícios autobiográficos desdobra-se dos relatos escritos, assumindo outras possibilidades e formatos: colagens, desenhos, composições com fotografias, performances, cartografias... As percepções dos estudantes são articuladas junto aos textos estudados na disciplina, aos filmes e imagens tomados como conteúdos de nossas aulas, construindo uma nova trama de sentidos, segundo os direcionamentos dados por cada estudante.

A noção de docência nômade<sup>3</sup>, a qual tenho explorado nos últimos anos, organiza este modo de pensar/fazer, uma vez que propõe e, ao mesmo tempo, atenta para os trânsitos e construções subjetivas que se dão no espaço formativo. Neste sentido

---

3 “Em termos práticos, essa noção de nomadismo pode ser mais bem compreendida se assumirmos o que diz Braidotti: “o nomadismo refere-se ao tipo de consciência crítica que resiste a se ajustar aos modos de pensamento e comportamento codificados” (2002, p.10). Deste modo, esta postura assumida frente a uma professoralidade que se faz nômade, tem sido um importante fator de questionamento e de produção de novas ações no campo da docência em Arte, uma vez que coloca em xeque a própria configuração do lugar do professor, do lugar ocupado pelos estudantes e dos conteúdos que “devem” ser ensinados.” (NUNES, 2019, p.5)

o entendimento de uma docência nômade se dá tanto por um modo de agir, de propor e de se movimentar pelos espaços da docência em artes, como também por um modo de refletir acerca de tais ações, acompanhando conscientemente como se estabelecem certos nexos e aprendizagens. Esta forma nômade de viver a docência segundo os preceitos narrativos autobiográficos ressoa também conforme as palavras de Martins e Abreu (2018)

Esse espaço entre o que já sabemos e o que não sabemos é uma região de fronteira, por onde transitamos enquanto aprendemos. Nela, nos desequilibramos. Nela, precisamos rever nossas estruturas afetivas, cognitivas, nossas explicações sobre o mundo. Nessa região de fronteira, quando nos deparamos com o desconhecido, descobrimos que também há muito em nós por ser conhecido. E nos modificamos em cada encontro. Para aprender, para ensinar, é necessário estarmos abertos a esses encontros. Mas também é necessário estarmos atentos. Doses de empatia, de ética e estética são indispensáveis em territórios fronteiriços. (MARTINS e ABREU, 2018, p. 12)

Abrir espaços para a criação de uma docência nômade é dar condições para que os estudantes possam se colocar e, assim, se verem como partícipes de um processo coletivo, atento ao que se passa no contexto social, mas que não se aliena daquilo que lhes passa individualmente. E é deste ponto que retomo as palavras de Martins e Abreu ao mencionarem que as questões “éticas e estéticas são indispensáveis em territórios fronteiriços”, pois ao tratarmos dos aspectos autobiográficos trazemos à tona uma série de acontecimentos que reverberam no grupo, que produzem outros entendimentos sobre o coletivo, sobre o senso de responsabilidade que temos de ter ao empreendermos ações que tensionam e produzem outros modos de viver a educação.

Tais aspectos me parecem relevantes no tocante ao tempo vivido no Estágio Curricular, uma vez que fazemos constantemente esse exercício (des)fronteiriço: a universidade e a escola, o lugar do aluno que é também professor, o sentimento de pertencer e não pertencer propriamente a um lugar, os vínculos intensos, mas também tênues e voláteis que se criam entre os alunos da escola e o estagiário...são todas posições fronteiriças, que, a depender de por onde miramos, podem ser mais uma coisa do que outra.

Como orientadora de estágios ou professora de disciplinas da área de ensino, de modo geral, percebo que meu papel também é cambiante, instável...também me sinto neste lugar de quem aprende diariamente a lidar com os conflitos que surgem, com as dúvidas e anseios de jovens professores, resolvendo tensões que aparecem eventualmente entre a direção da escola, os professores supervisores e as demandas dos próprios estagiários... Estamos na corda bamba em nossa tarefa de ensinar a profissão docente, sobretudo pois é sempre pelo exemplo de nossas condutas, escolhas e ações que essas aprendizagens se dão, efetuando-se de modo mais profundo e deixando marcas nestes que estão conosco.

## Uma aula como campo de criação

Uma aula como um encontro, cuja finalidade não reside em si mesma. Tipo de aula como obra permanentemente incompleta que, ao invés de especializar caminhos, amplia possibilidades de invenção. Nela, o objeto de estudo pode fazer sentido na medida em que é chave de entrada para abordar o que julgo seu fundamento: nosso processo de autoconstrução, a subversão modelar, e a atenção a este processo. (FARINA, 1999, p. 35)

Atuar junto aos estágios implica que forjemos um espaço de criação junto aos estudantes. Um espaço pleno para experimentações não somente de planejamentos de aulas ou para a elaboração de projetos de ensino. Requer que fabriquemos um espaço livre e aberto ao experimentar de quem, humildemente, se coloca em jogo, se mostra aberto ao engano e à frustração dos possíveis (e inevitáveis) fracassos. Só quem se lança ao desconhecido e se dispõe ao inesperado é capaz de aprender. Mais ainda, somente quem arrisca saltar neste vazio da docência é capaz de vivê-la enquanto experiência.

Tomando o estágio como metáfora para pensar a própria vida, me parece oportuno citar o que diz Mosé (2018, p.59):

Se eu não posso controlar a vida, fazer com que me obedeça, posso ao menos tirá-la para dançar, o que em última instância pode querer dizer conduzi-la, ao mesmo tempo em que sou conduzido por ela. (...) Dançar é estar e ao mesmo tempo não estar com os pés no chão. Dançar é alternar o chão e o ar. É andar como quem voa. Mas é também saber pisar com firmeza o chão tomando impulso para um salto cada vez mais alto.

Cada vez mais tenho compreendido o momento da formação inicial e, particularmente o estágio como este grande ato de coragem de assumir-se em processo. Nunca um ser ou uma forma acabada. Assumir-se nesta condição é ser capaz de *bailar uma docência* e desfazer a oposição entre teoria e prática, corpo e mente, aluno e professor, ensinar e aprender. Tais como as fronteiras, mencionadas anteriormente, não há separação definitiva entre um estado e outro. Não obstante, vemos desde muito tempo diferentes estudos que nos sinalizam para tais questões, que nos indicam a importância de vermo-nos neste lugar impreciso. Quiçá o que ainda nos falte seja o sentimento de estarmos confortáveis ante nossa própria vulnerabilidade, vivê-la no demoramento necessário, sem a angústia de que acabe antes do tempo que nos seria possível para que alguma aprendizagem em nós se efetivasse.

Compor uma aula que abarque a intensidade dos estágios curriculares é como preparar uma mala de viagem para um lugar com todas as estações acontecendo em concomitância. É preciso estar preparado para o que chega, mas também arriscar-se às intempéries. Com isso quero dizer que a composição desta aula também estará povoada de imprevistos, impensados e improváveis caminhos que nos levem a

problematizar os conteúdos e acontecimentos deste momento no coletivo. Além das narrativas autobiográficas já trazidas ao longo do texto, o espaço para a criação de uma poética artística se mostra como um ponto de destaque entre os grupos com os quais venho trabalhando.

Exercitar o pensar sobre a docência, sobre o que acontece no espaço escolar e sobre os dilemas transcorridos, por meio da criação artística e da experimentação de materiais é dar vazão a outros níveis de compreensão do vivido. Não existe neste caso uma separação entre ensinar um conteúdo das artes visuais sem, por outro lado, viver de um modo poético. Igualmente, não existe este exercício poético sem um engajamento ético, que se coloca atento e ativo rumo ao desfazimento de narrativas hegemônicas, normativas e excludentes. Essa postura, ancora-se na ideia de autobiogeografia<sup>4</sup>, proposta por Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues. Para a pesquisadora (também docente e artista) tal definição leva em consideração

ressaltar que os processos do “vir a ser” decolonial precisam ser desdobrados para fora da matriz colonial do poder, criando outros contextos – mesmo que temporários – que favoreçam os fazeres conviviais, criativos, críticos, liberadores, transpedagógicos, generosos, não competitivos, não inferiorizantes e libertos de juízos de valor fundamentados em perspectivas hegemônicas (RODRIGUES, 2017, p. 3156).

Ainda segundo a autora, este exercitar autobiogeográfico se encontraria como propósito de um despertar para um desejo de re-aprender a ser (RODRIGUES, 2017). Neste sentido, o encontro com esta perspectiva auxilia a compreender e projetar outras posturas para o exercício docente, sobretudo nas dinâmicas que se dão em meio aos estágios, uma vez que demandam uma constante revisão de si para um trabalho junto ao outro, revolvendo terrenos tão fortemente marcados por cosmovisões de matrizes coloniais, como os da arte e da educação.

## **Uma docência feita de terra, sol, adubo e água**

Em uma série de conversas com Shira Hadad, o escritor israelense Amós Oz ao falar sobre o que impulsiona sua mão quando escreve, narra diferentes situações e aspectos que o levam à criação literária. Em um trecho belíssimo, que inclusive serve como título do livro em questão, Amós explica:

Tome uma maçã. Do que é feita a maçã? Água, terra, sol, uma macieira e um

---

4 A respeito desta perspectiva Rodrigues (2017) descreve: “Tenho exercitado minha consciência imigrante por meio de uma prática multifacetada que está atrelada a experiências de deslocamento geográfico e desarticulações identitárias. Nesse processo, o conceito de autobiogeografia tem me auxiliado a criar autopoicionamentos críticos e relacionais que adquirem formas diversas em minhas práticas artística, docente e de pesquisa, as quais são articuladas individual e/ou coletivamente. Tais autopoicionamentos formam uma narrativa fragmentada, contínua, inacabada e trans-bordante sobre os meus próprios movimentos e desligamentos (...) em direção ao “vir a ser” decolonial. (RODRIGUES, 2017, p.3157)

pouco de adubo. Mas ela não se parece com nenhuma dessas coisas. É feita delas, mas não se parece com elas. Assim é uma história, que com certeza é feita de uma soma de encontros e experiências e atenções. (OZ, 2019, p.12)

Quando leio este trecho me vejo imediatamente impelida a pensar no que fazemos como professores. Organizamos conteúdos, sequências didáticas, seguimos ementas, lidamos com diretrizes que norteiam toda ação docente em nível nacional... mas há sempre algo que nos escapa, algo que foge à todas essas condições, e que acaba por dar ao mundo professores sempre singulares. E por isso sigo feliz, testemunhando esse fato ao acompanhar alunos e ex-alunos.

A aposta na confluência destes conceitos e abordagens - autobiografia; docência nômade; pesquisa narrativa - têm se mostrado o cerne daquilo que proponho nos espaços de criação de aulas, tanto nos contextos dos estágios, como nas demais disciplinas com as quais trabalho. Transitar por estas ideias de modo livre, porém responsável e implicado, tem se apresentado como um caminho acertado em minha trajetória como professora formadora. Estar aberta e, mais do que isso, mostrar-me aberta ao que chega e emerge dos estudantes me garante trocas valiosas junto a eles.

Neste *estado de experimentação docente* procuro compor também autobiogeograficamente, localizando para os discentes meus lugares de pertencimento, tanto geográficos quanto afetivos. Assim, estabelecemos vínculos e novas tramas de referências, na busca por um desfazimento de crenças e verdades cristalizadas.

No princípio dessa escrita, evidenciei o quanto minhas ideias entorno ao Estágio Curricular Supervisionado se mesclam ao próprio entendimento que tenho de minha condição como professora. Ao fim e ao cabo, esse tem sido também o meu percurso: alguém que se encontra como aprendiz, oscilando entre uma aluna/professora, atravessando diferentes territórios, por vezes fazendo alguns mergulhos, noutras saltando de um tema a outro. Mas embora tente apagar, borrar ou queimar alguns mapas, os rastros já estão em mim, impossíveis de serem disfarçados...algo assim, como a maçã tomada por Amós Oz que, ao não se parecer com nada daquilo do qual é feita, ainda carrega em si todos aqueles virtuais.

## Referências

FARINA, Cynthia. **Vida como obra de arte**: arte como obra de vida - por uma pedagogia das afecções. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, 1999.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

MARTINS, A; ABREU, C. Pedagogias de Fronteira. In: Guimarães, Leda Maria de Barros; Perotto, Lilian Ucker. **Licenciatura em artes visuais**: percurso 2. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. Ebook - (Coleção Licenciatura em Artes Visuais) Disponível em: <https://producao.ciar>.

[ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/2/005.html](http://ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/2/005.html)

MOSÉ, V. Nietzsche **Hoje**: sobre os desafios da vida contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

NUNES, A. Nomadismos para ensaiar uma formação docente em artes visuais. **Anais do III Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Montevideo: 2019. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/19.pdf>

NUNES, A. Docência nômade – narrativas e deslocamentos na formação de professores em Artes Visuais. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 13, n. 1, p. 95 – 105 – jan./abr. 2020 ISSN 1983 – 7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734841031>

OZ, Amós; HADAD, Shira. **Do que é feita a maçã**: seis conversas sobre amor, culpa e outros prazeres. São Paulo: Cia. Das Letras, 2019.

RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso. Autobiogeografia como metodologia decolonial, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3148-3163.

SOARES, Fabio Montalvão. A produção de subjetividades no contexto do capitalismo contemporâneo: Guattari e Negri. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 118-126, jan.-abr. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1170>

**Submissão: 08/03/2022**

**Aprovação: 07/04/2022**

# “Existem artistas na periferia<sup>1</sup>, professora?!”: interseccionalidade e lugar de fala como elementos mobilizadores de práticas artísticas vivenciadas a partir do estudo de jovens artistas pernambucanas

“Are there artists on the periphery, professor?!”: intersectionality and place of speech as mobilizing elements of artistic practices experienced by the study of Young female artists from Pernambuco

“¿Hay artistas en la periferia, profesora?!”: interseccionalidad y lugar de enunciación como elementos movilizadores de prácticas artísticas vivenciadas a partir del estudio de jóvenes artistas pernambucanas

**Ana Flávia da Fonte Netto de Mendonça<sup>2</sup>**

**Fabiana Souto Lima Vidal<sup>3</sup>**

---

<sup>1</sup> Destacamos que o termo periferia, presente no questionamento de um estudante durante o estágio de docência realizado, é entendido neste artigo na direção do que discute D’Andrea (2020) e que será explicitado ao longo do texto.

<sup>2</sup> Doutoranda em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (Portugal) e Mestre em Design pela UFPE (2017). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8431183266418627>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8883-5536>, e-mail: [anaflaviafnm@gmail.com](mailto:anaflaviafnm@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9258272116465693>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0439-7378>, e-mail: [fabiana.vidal@ufpe.br](mailto:fabiana.vidal@ufpe.br)

## **RESUMO**

Este artigo tem o objetivo de compartilhar a experiência de estágio de regência em Artes Visuais vivenciada em um grupo de 1º ano do Ensino Médio, no componente curricular Artes Visuais, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo como recorte o estudo de mulheres artistas. O processo de criação de jovens mulheres do cenário artístico pernambucano, especialmente os trabalhos de Rayellen Alves e de Priscilla Melo, atrelado ao estudo dos conceitos de “Interseccionalidade” e “Lugar de fala”, dentro de uma perspectiva pedagógica decolonial e antirracista, nortearam o planejamento do semestre, que teve como ponto de partida a pergunta disparada por um aluno em sala de aula: “existem artistas na periferia, professora?!”, também mobilizadora do título do presente artigo. Através da fotocollagem digital, os(as) estudantes puderam articular as discussões vivenciadas às suas expressões e práticas artísticas.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Estágio de docência; artistas mulheres; interseccionalidade; lugar de fala; fotocollagem.

## **ABSTRACT**

This article sought to share the experience of a Visual Arts teaching internship experience in a 1st-year high school class in the Visual Arts curriculum component of the ‘Aplicação’ school at the Federal University of Pernambuco, having a focus on women artists. The young women artist creation process in the Pernambuco art scene, especially the works of Rayellen Alves and Priscilla Melo, together with the study of the concepts “Intersectionality” and “Place of Speech”, within a decolonial and anti-racist pedagogical perspective, guided the semester planning, which had as its starting point the question raised by a student in the classroom: “Are there artists on the periphery, professor?!”, also mobilizes the title of this article. Throughout digital photcollage, students could articulate the discussions experienced in their artistic expressions and practices.

## **KEYWORDS**

Teaching internship; female artists; intersectionality; speech place; photo collage.

**RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo compartir la experiencia de pasantía docente en Artes Visuales vivenciada en un grupo de 1° año de la Escuela Secundaria, en el componente curricular Artes Visuales, en la Escola de Aplicação de la Universidade Federal de Pernambuco, teniendo como recorte el estudio de mujeres artistas. El proceso de creación de jóvenes mujeres de la escena artística pernambucana, en especial las obras de Rayellen Alves y Priscilla Melo, vinculado al estudio de los conceptos de "Interseccionalidad" y "Lugar de enunciación", en una perspectiva pedagógica decolonial y antirracista, guió la planificación del semestre, que tuvo como punto de partida la pregunta planteada por un alumno en el aula: "¿hay artistas en la periferia, profesora?!", movilizándolo también el título de este artículo. A través de la fotocollage digital, los estudiantes pudieron articular las discusiones vivenciadas con sus expresiones y prácticas artísticas.

**PALABRAS CLAVE**

Pasantía docente, mujeres artistas, interseccionalidad, lugar del discurso, fotocollage.

## Sobre o campo de estágio

O presente artigo trata-se de um relato de experiência de estágio de regência realizado durante quatro semanas, no ano letivo de 2021<sup>4</sup> no Colégio de Aplicação da Universidade de Federal de Pernambuco (CAp - UFPE), onde grande parte dos(as) licenciandos(as) vivenciam a aproximação com o chão da escola a partir dos estágios de observação e regência, experienciando na prática, os desafios que se apresentam em sala de aula. Deste modo, o estágio que mobiliza esta escrita faz parte do componente obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, Estágio 02, direcionado especificamente para turmas do Ensino Médio (EM).

No período relatado, devido à situação excepcional em função da pandemia do Covid-19 e em cumprimento às normas da instituição e das orientações das autoridades de saúde, as aulas aconteceram remotamente com atividades síncronas e assíncronas, a partir da plataforma virtual de ensino e aprendizagem adotada pela instituição, o Google Classroom.

Sobre a instituição, o CAp - UFPE é uma escola pública com um perfil bastante diferenciado, pois faz parte de um número restrito de escolas de educação básica pertencentes às universidades federais. Por muitos anos recebeu uma grande quantidade de estudantes oriundos(as) de famílias de partes mais favorecidas socialmente e economicamente, sobretudo, devido a um acirrado processo seletivo de ingresso, baseado no desempenho intelectual dos(as) candidatos(as) que, geralmente, advinham de escolas privadas localizadas em setores privilegiados da cidade do Recife, muitos(as) destes(as) que também estudavam em cursos preparatórios para o processo seletivo.

Este cenário passa a mudar no final do ano de 2016 quando houve uma mudança no sistema de entrada para novos(as) estudantes e o processo de seleção, depois de um longo período de lutas e enfrentamentos com alguns setores da sociedade contrários à mudança, passou a adotar o sistema de reserva de 50% das vagas para crianças que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) em escolas das redes públicas, embora estas também tenham sido selecionadas a partir de avaliações de desempenho. Assim, a partir do ano de 2017, as turmas mistas, com 50% dos(as) estudantes oriundos da reserva de vagas e 50% dos(as) estudantes da ampla concorrência, passaram a compor o corpo discente do CAp – UFPE. Portanto, apenas há 06 anos o colégio vem observando, criando e reinventando soluções para lidar com as dificuldades e os desafios das discrepantes diferenças sociais dentro de uma mesma sala de aula.

Outro aspecto importante a destacar, relacionado ao componente curricular Artes Visuais diz respeito ao modo como este campo de conhecimento integra

---

4 No momento de vivenciar o estágio de regência, o calendário da UFPE estava em processo de retomada, devido à paralisação das aulas ocorridas no ano letivo de 2020, em função do início da pandemia do Covid-19; portanto, mesmo sendo o semestre 2020.2, esta experiência de estágio de regência ocorreu remotamente entre os meses de julho e agosto de 2021, considerando os ajustes necessários ao contexto pandêmico e de modo a cumprir às exigências de carga horária.

o currículo do EM, pois, no 1º ano deste nível da educação básica, Artes Visuais compõe a parte diversificada (PD) do currículo. Em termos práticos, os componentes que integram a PD são abertos ao estudo de temáticas emergentes e a estudos mais aprofundados em determinados aspectos de um campo de conhecimento, além disso, em se tratando do campo da arte, podemos afirmar que, ao chegar no EM, os(as) estudantes que já vivenciaram as quatro linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - em diferentes séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, passam a escolher dentre estas linguagens, aquela que desejam cursar no 1º ano do EM, sendo assim, os(as) 60 estudantes das duas turmas de 1º ano se dividem entre as PD's das linguagens artísticas, a partir de suas escolhas e identificações com o objeto de estudo delineado para cada uma delas.

No campo das Artes Visuais, a PD do EM vem sendo vivenciada há alguns anos letivos em torno da temática central "Mulheres Artistas". Cada ano, os recortes e especificidades desta PD foram desenhados a partir dos diferentes encontros entre docente, turma, estagiários(as) e os desejos de investigação dentro desta grande temática.

Em 2021, segundo ano de atividades remotas, a PD valeu-se de estratégias vivenciadas no ano anterior e que foram mobilizadoras para o engajamento da turma, assim, foram explorados debates a partir de textos, vídeos disponibilizados no Youtube e em outras plataformas digitais acessíveis para os momentos assíncronos, além de estratégias de atividades usando diferentes recursos que passaram a ser explorados no trabalho remoto, a exemplo do Padlet e das atividades artísticas envolvendo as criações digitais e exploração de aplicativos disponíveis de forma gratuita.

## **Por onde nos orientamos? Das escolhas teóricas e recortes iniciais**

Ao dar início ao estágio, foi disponibilizado o programa anual do componente. Neste documento, um dos objetivos da PD Mulheres Artistas chamou atenção e abriu espaço para a regência realizada, a saber, "aprofundar o conhecimento de jovens mulheres do cenário artístico pernambucano e o estudo sobre o processo de criação destas artistas", causando uma identificação imediata com a estagiária de regência e provocando-nos a pensar possíveis desdobramentos para o estágio.

Não podemos negar que as vivências na licenciatura foram facilitadoras para pensar o referido objetivo, uma vez que possibilitaram um intenso e profícuo acesso a outras jovens artistas mulheres pernambucanas, a partir de vivências em exposições, ateliês compartilhados, rodas de conversas, debates, lançamentos de revistas e nas salas de aula do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, onde é possível cruzar com uma quantidade expressiva de jovens artistas, estudantes ou graduados(as) no mesmo curso. Diante desse quadro de proximidade com o tema, surgiu a seguinte questão: como escolher, então, quais jovens mulheres artistas seriam apresentadas para os(as) estudantes do Ensino Médio?

Ao analisarmos esse aspecto do programa, entendemos que a busca por

referenciais artísticos locais coaduna com a nossa compreensão acerca da necessidade e urgência de um pensamento decolonial no ensino das Artes Visuais, como nos sugere os estudos de Moura (2019). Isso implica dizer que se busca construir outro modo de pensar o currículo das Artes Visuais quando nos deixamos provocar por Adichie (2009) e passamos a olhar com desconfiança as histórias únicas narradas em grande parte dos livros de história da arte, muitos deles carregados de referenciais europeus e norte-americanos. Assim, provocamo-nos a construir outras histórias da arte, histórias de mulheres não eurocentradas ou estadunidenses, histórias de mulheres, latino-americanas, brasileiras, nordestinas, pernambucanas e moradoras de periferias da cidade do Recife e região metropolitana, mulheres artistas que, como muitas outras, não possuem suas obras circulando com a mesma facilidade pelos equipamentos culturais da cidade do Recife e para além das fronteiras locais, uma vez que estes, comumente, ainda estão presos ao pensamento colonizador.

Ainda em um dos primeiros encontros entre estagiária e professora supervisora, durante o processo de conversa para amadurecer e desenhar as primeiras ações e ideias, compartilhamos de uma inquietação levantada por um estudante da turma em uma das aulas: “*existem artistas na periferia, professora?!*”. Esta pergunta, que também é provocadora do título deste estudo, passou a nortejar a construção dos planos de aula do estágio de regência pois, entendíamos a necessidade e urgência de fazê-los(as) notar que há artistas na periferia, assim como perceber a periferia como um lugar efervescente para o nascimento de práticas artísticas.

Vale destacar que o termo periferia utilizado na fala do estudante precisa ser problematizado, uma vez que já foi e ainda é fruto de discussões que muitas vezes insiste em manter uma concepção de periferia enquanto lugar menor, para tanto, tomamos como aporte o campo dos Estudos Culturais a partir das discussões trazidas por Vidal (2016, p. 82,) quando nos provoca a pensar

as barreiras entre binarismos resistentes para tratar culturas e classificá-las no que ainda é chamado de alta cultura e baixa cultura, ou de cultura dominante e cultura popular ou, ainda, de cultura do centro e cultura das margens, sendo a primeira ainda hoje tratada como a cultura de referência, modelo, expressão máxima, enquanto a segunda expressão está ligada às demais culturas, consideradas de menor valor e relevância [estas, marcada por discursos e práticas que acabam por classificar, dentre outras, as culturas advindas da periferia].

Também nos unimos à discussão trazida por D’Andrea (2020, p. 5, grifos do autor), que problematiza os significados históricos do termo periferia, dentre os quais destacamos os debates mais contemporâneos, a partir dos anos de 1990, quando se alarga o conceito e “o significado de *periferia* passava a englobar também *cultura e potência*”, aspectos com os quais dialogamos ao longo das nossas experiências de vida e docentes.

A partir de então, o estágio de regência uniu ao objetivo já destacado do componente à busca por mulheres jovens artistas pernambucanas da periferia, ao

mesmo tempo em que éramos instigadas a pensar no tipo de produção que pudesse ser provocadora de debates e de possibilidades de criação artística, sobretudo considerando os limites e possibilidades impostos pelo contexto remoto.

Ainda considerando as dificuldades para afunilar tão amplo universo, em nossas pesquisas encontramos duas mulheres que passaram a compor os planos de aulas, são elas, Rayellen Alves e Priscilla Melo, jovens artistas contemporâneas do Estado de Pernambuco que realizam produções visuais utilizando as técnicas digitais, especificamente a fotocoloragem e a fotografia.

Durante esse processo de escolha das jovens artistas, notou-se que era necessário apresentar à turma dois importantes conceitos, interseccionalidade e lugar de fala, por entendermos que o antirracismo e o feminismo precisam andar lado a lado para que haja uma verdadeira mudança social, logo, no contexto da sala de aula vivenciada, adentrar neste debate, juntamente com as artistas escolhidas poderia provocar mudanças de olhares acerca dessa temática e da própria produção artística estudada.

Destacamos que o termo interseccionalidade foi sistematizado pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw em 1989, como uma forma de compreender a atuação de múltiplas opressões sobre um indivíduo (ASSIS, 2019). Já no início do movimento feminista, mulheres negras nos E.U.A. percebiam que certas reivindicações de mulheres brancas não cabiam para elas, como o direito à inserção no mercado de trabalho, por exemplo. Era, portanto, necessário colocar abaixo a ideia da mulher como um sujeito único - o sexismo intersecciona com o racismo, assim como com os demais marcadores sociais: classe social, faixa etária, escolaridade, orientação sexual, religião etc. Sobre isso, Crenshaw (2002, p. 177) nos esclarece um pouco mais quando diz:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

A partir da compreensão do conceito de interseccionalidade apresentado e unindo aos elementos escolhidos para nortear os planos de aulas, elencamos o livro "Pequeno manual antirracista", da mulher, filósofa, professora e militante, Djamila Ribeiro, publicado em 2019. Este livro, havia sido discutido com os(as) estudantes nas aulas de língua portuguesa, sendo assim, o estudo de um tema tão complexo, já havia sido abordado em outro componente curricular e foi ampliado a partir das reflexões trazidas pelas produções visuais das artistas elencadas.

O segundo conceito abordado, lugar de fala, mostrou-se oportuno ponto de partida para discutir sobre os sistemas de privilégios e opressões presentes na atual

sociedade. Para assumir responsabilidades diante de injustiças, o primeiro passo é a autorreflexão e entendimento sobre o local de onde se parte; sobre a localização social. Sobre esse conceito, Ribeiro (2019, p. 35) diz:

O conceito de lugar de fala discute justamente o locus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo de seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira.

Para mediar as discussões junto à turma, professora supervisora e estagiária começaram reconhecendo, em sala de aula, seus privilégios enquanto pessoas brancas, afinal, praticar o antirracismo implica na auto responsabilização crítica do sistema de favorecimentos que ronda a branquitude.

Respectivamente, os conceitos de interseccionalidade e de lugar de fala foram abordados à medida em que as produções artísticas de Rayellen Alves e de Priscilla Melo eram apresentadas à turma. Também, para além do estudo das artistas citadas, consideramos pertinente estabelecer um diálogo com as artistas Rosana Paulino e Marcela Bonfim para discutir questões relacionadas ao global e ao local, de modo a provocar discussões sobre as aproximações entre modos de pensar e produzir artisticamente das diferentes mulheres artistas elencadas.

Metodologicamente, elegemos a a/r/tografia para orientar as ações pensadas, explorando as competências de pesquisa, de produção artística e de ensino, tanto das docentes quanto dos(as) discentes. Para tanto, tomamos as orientações de Dias (2013, p. 24) e entendemos que “o ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento”, visto que os papéis do(a) artista, do(a) pesquisador(a) e do(a) professor(a) se fundem. Nesse sentido, “a/r/tógrafos preferem pensar sobre as práticas de artistas e educadores como ocasiões para a produção de conhecimento” (IRWIN, 2013, p.29).

Os recursos didáticos utilizados durante o semestre remoto foram: notebook, plataforma do Google Meet, plataforma do Google Classroom e uso de imagens fixas (apresentações montadas no software Power Point) e animadas (vídeos disponíveis no canal Youtube). O processo de avaliação continuada foi implantado, observando os critérios de participação/interação, de aprofundamento e dedicação à pesquisa, à prática artística e ao compartilhamento do aprendizado, durante os encontros síncronos de 1 hora de duração e assíncronos, devendo acontecer com orientações<sup>5</sup> de atividades também com 1 hora de duração.

---

5 Em cumprimento às orientações decididas pela equipe pedagógica do CAp/UFPE para as aulas remotas, os encontros síncronos e assíncronos de todos os campos de conhecimento trabalhados na escola tiveram 1 hora de duração síncrona e 1 hora de atividades variadas a serem realizadas assincronamente.

## Dos desdobramentos e vivências

Uma vez que havíamos delineado previamente nossas escolhas e ações a serem realizadas, no primeiro encontro síncrono, após serem explicitados os conteúdos e a metodologia a ser trabalhada ao longo das aulas, foram realizadas leituras de imagens de colagens digitais de Rayellen Alves, artista visual, pesquisadora e arte-educadora em formação pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais na UFPE. Nascida em 1995 e criada na comunidade pesqueira e marisqueira de Nova Cruz 2, Igarassu/PE, município integrante da Região Metropolitana do Recife, Rayellen fala desde uma periferia litorânea. A própria artista, em entrevista realizada pela estagiária destaca que “atualmente pesquisa sobre memórias de si que contribuíram e contribuem para seu processo de formação e a relação com os seus cabelos crespos, temática esta que retrata em suas obras em diversas linguagens como: colagens digitais, performance e experimentos têxteis”. Abaixo, apresentamos duas imagens de obras da artista que compõem a série “Sem título”, produzida em 2020 e que foram trabalhadas sincronamente, vejamo-las:





Fig. 01 e Fig 02 – Rayellen Alves, *Sem título*, 2020. Fotocolagem digital, Igarassu. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CALbDBAJQz8/> . Acesso em: 30 de julho de 2021

O impacto causado pelas imagens das fotocolagens apresentadas provocou uma série de leituras e questionamentos que rapidamente trouxeram à tona as rachaduras sociais do país. Algumas perguntas também foram lançadas para a turma: Vamos falar sobre racismo? Quem já vivenciou uma experiência de racismo? O que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Dando alguns exemplos de marcadores sociais, como gênero, raça, classe social, escolaridade, orientação sexual, deficiências, faixa etária, religião, parte dos(as) estudantes, sobretudo àqueles(as) de

classes mais favorecidas social e economicamente, perceberam seus privilégios e reconheceram os grupos excluídos da sociedade.

Para tensionar e dialogar com as obras de Rayellen Alves, ao final da aula foi projetado o vídeo<sup>6</sup> da Revista “Bravo!” sobre o ateliê da artista paulista Rosana Paulino, seguido por uma breve conversa sobre as possíveis relações entre o trabalho de Rosana Paulino e o de Rayellen Alves, traçando uma ponte entre as temáticas de uma artista conhecida em nível nacional/internacional com uma jovem artista local.

Para o momento assíncrono, os(as) estudantes foram orientados(as) a assistir o vídeo<sup>7</sup> de apresentação da artista Rayellen Alves elaborado durante a vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos de 2019/2020 e intitulado “Raízes Identitárias: memórias de si”. Também foi disponibilizado o vídeo<sup>8</sup> “Rosana Paulino e a mulher negra na história da arte”, disponível no canal do Youtube #VIVIEUVI sobre a obra de Rosana Paulino e as pesquisas e temáticas abordadas pela artista. A partir destes vídeos, foi solicitada a produção de um pequeno texto, em dupla, abordando os pontos de destaque e as reflexões críticas acerca dos trabalhos das duas artistas.

Tanto Rayellen Alves quanto Rosana Paulino, através das suas produções plásticas, tentam entender o local ocupado pela população negra no Brasil, revisitando a história da escravidão no país. Ambas tratam do tema da representação social da mulher negra, apresentando novas composições sobre as imagens do passado escravocrata, respondendo a profundas questões racistas que ficaram silenciadas por muito tempo no âmago da sociedade brasileira. Através de suas pesquisas, desconstruem o conhecimento de origem colonial cientificista e preconceituoso.

Na entrevista realizada e citada anteriormente, Rayellen Alves fala sobre o seu processo criativo na série de colagens digitais produzidas em 2020:

“as fotografias de pessoas negras retratadas por Alberto Henschel, feitas aproximadamente em 1869, fizeram-me questionar fotografias/fotógrafos brancas/os reconhecidas/os internacionalmente, que retratam pessoas negras, mas não dizem ou não sabem seus nomes, suas histórias, fazendo com que sejam apenas anônimas posando para fotos. Desde então tento criar narrativas com esse material. A princípio quis representar o quão sagradas são essas figuras ancestrais, fazendo entender que antes de mim há os que me tecem”.

Estes aspectos foram mobilizadores das reflexões que abriram o segundo encontro síncrono a partir de algumas perguntas realizadas: quais os paralelos que podemos traçar entre as obras de Rayellen Alves e Rosana Paulino? Quais os pontos comuns entre as duas artistas? Quais os pontos divergentes? Quais os aprendizados decorrentes da visualização dos vídeos?

Dando continuidade, foi apresentada por meio de exercícios de leitura

---

6 O vídeo, de duração de 5'07", está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITdnSyqWv1A>

7 O vídeo, de duração de 4'31", está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PqYyxUcccJw>

8 O vídeo, de duração 5'39", está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=b\\_bVwd1z3fc](https://www.youtube.com/watch?v=b_bVwd1z3fc)

de imagens, algumas das obras da jovem artista pernambucana Priscilla Melo, seguidamente, adentramos numa conversa sobre o conceito de lugar de fala e sobre racismo e periferias no Brasil. Vejamos a seguir algumas das produções artísticas que nortearam as discussões realizadas:



Fig. 03 – Priscilla Melo, *Dos dias de céu rosa no quintal*, 2021.  
Fotografia digital, Recife.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CSKEWvHLOko/> .

Acesso em: 30 de julho de 2021

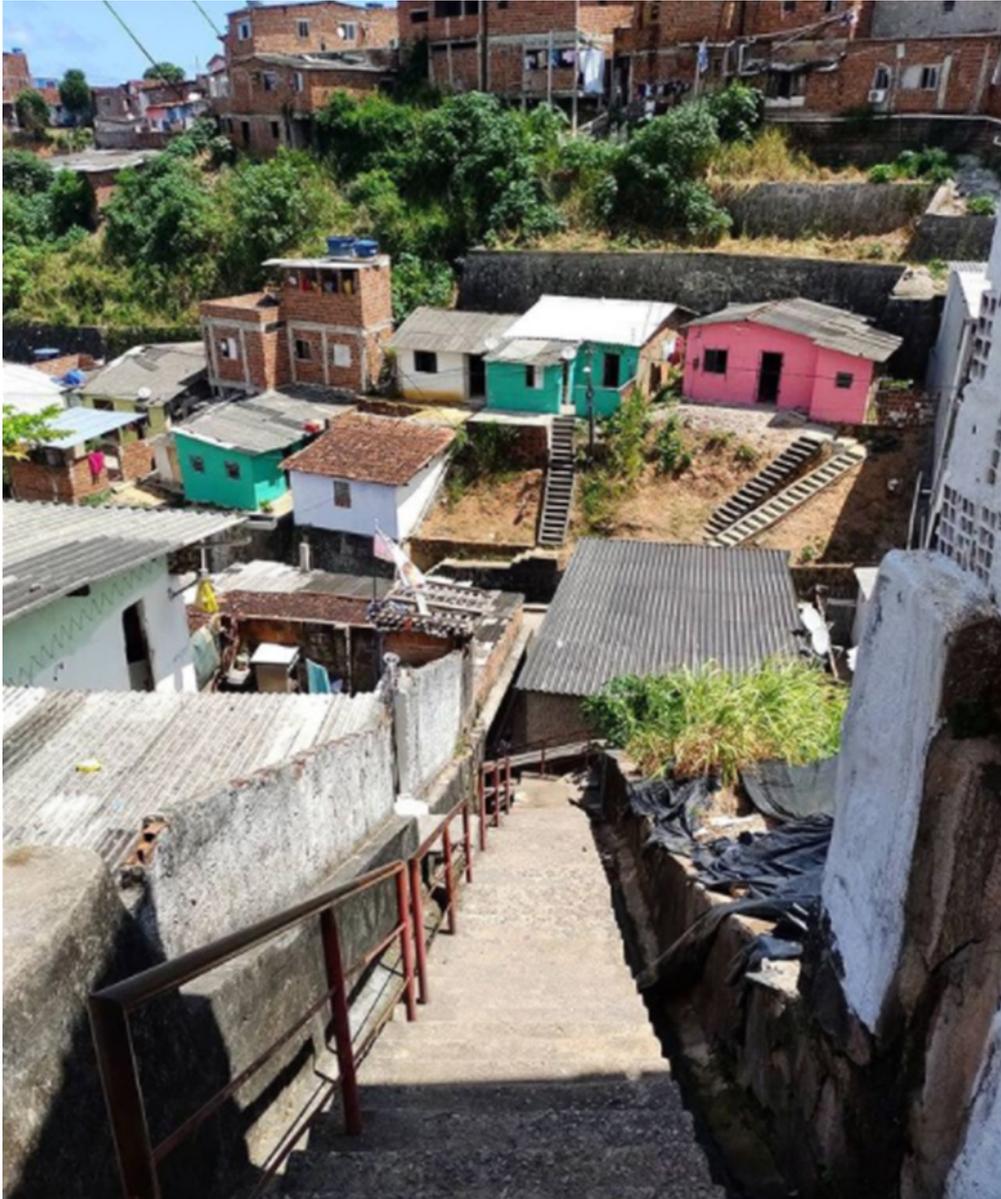


Fig. 04 – Priscilla Melo, *Dentro de uma maquete, dos caminhos*, 2021. Fotografia digital, Recife.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CIOrWEyrs-o/> . Acesso em: 30 de julho de 2021.

As fotografias apresentadas provocaram uma série de leituras e questionamentos. Algumas perguntas também tensionaram o debate com a turma: Alguém reconhece este lugar? De que comunidade estamos falando? Como é o bairro onde moro? Quais os lugares da cidade do Recife que frequento? O que vejo a partir da minha janela? Vamos falar sobre lugar de fala?

O conceito de lugar de fala, discutido por Djamila Ribeiro no livro “O que é lugar de fala?” (2017), foi trabalhado por meio da obra de Priscilla Melo, artista visual em formação pelo curso de Graduação em Fotografia da Universidade Católica de

Pernambuco e pela ONG Comunicação e Juventude de Peixinhos. Hoje, vive na comunidade da Bomba do Hemetério e é integrante do Coletivo Encruzilhada, do Coletivo Cara Preta e do Coletivo Amarna. A temática do lugar onde mora está tão presente em sua obra, que quando perguntada sobre o ano e o lugar onde nasceu, responde “1992, Recife, Beberibe, ZN (Zona Norte)”.

Em 2021, Priscilla Melo estava se dedicando à execução do projeto “Portais da Rotina”, aprovado pela lei de incentivo Aldir Blanc, conforme relata em entrevista concedida à estagiária:

“colando nos arredores do território por onde caminho e moro, fotos de paisagens que vão além dos muros, do que muitas vezes está do outro lado ou olhando para o céu. A fotografia como campo de experimentações e respiros. “Portais da Rotina” vem com a ideia de ir além muros, portões, casas...mostrar paisagens que estão por trás da rotina, da pandemia o que está no território. Estimulando a observação e contemplação desses espaços que transitamos todos os dias”.

Após as discussões supracitadas, os(as) estudantes foram instigados(as) a realizar assincronamente a leitura da matéria “Priscilla Melo”, publicada na Revista Propágulo (nº 3, maio de 2019), importante revista de arte pernambucana, que coloca em circulação os trabalhos da jovem cena artística contemporânea. Também assincronamente, foi indicado o vídeo<sup>9</sup> “A Amazônia Negra de Marcela Bonfim”, disponível no canal do Youtube “Alma Preta Jornalismo”, além de visitar o projeto Amazônia Negra através do site: <https://www.amazonianegra.com.br/bio>, traçando um paralelo entre as questões locais e nacionais/globais na fotografia. A partir destas referências, os(as) estudantes deveriam buscar pontos em comum que podem ser observados nas obras das duas artistas estudadas para discussão em sala de aula e, unindo às questões trabalhadas na semana anterior, produzir individualmente uma fotografia, pensando nos conceitos de interseccionalidade e lugar de fala.

O terceiro encontro síncrono teve início com uma série de perguntas realizadas para resgatar as reflexões trazidas pela última atividade assíncrona, dentre elas, destacamos: quais os paralelos que podemos traçar entre as obras de Priscilla Melo e Marcela Bonfim? Quais os pontos comuns às duas artistas? Quais os maiores aprendizados decorrentes da visualização do vídeo e da leitura da reportagem? Também realizamos a apreciação das fotografias produzidas individualmente pelos(as) alunos(as) e a escuta coletiva sobre os processos criativos, e, ao mesmo tempo, uma revisão sobre os conceitos trabalhados nos últimos encontros.

Com este primeiro exercício de prática artística, percebemos que muitos(as) estudantes debruçaram-se sobre as redes de proteção das janelas de seus apartamentos para enxergar mais atentamente o entorno. Por meio das fotografias produzidas, percebemos que houve, de fato, uma reflexão profunda sobre os temas vivenciados nos últimos encontros e foi essencial para as produções finais que veremos a seguir.

---

<sup>9</sup> O vídeo de duração de 3’06” está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5bMPAANASBo>

Ainda sobre as artistas, na sensível entrevista de Marcela Dias (2019, p.25) com Priscilla Melo, para a Revista Propágulo, a turma pôde encontrar uma boa resposta àquela pergunta que tinha ficado “atrás da orelha” durante toda a unidade: “As pessoas me dizem ‘eu vi uma foto alí’. Isso é massa porque, quando você mora na periferia, a galera tem uma visão de que ela é feia, mesmo quem mora acha feio. Quando se está lá e se acha beleza, você acaba estimulando outros olhares”. Por sua vez, Marcela Bonfim, através de seu trabalho fotográfico em Porto Velho (RO), traz à tona a beleza da população negra que habita aquela cidade, resgatando a memória e as histórias de vida daquela gente, em um processo criativo de empoderamento e fortalecimento da sua própria ancestralidade. Traçando um paralelo com o trabalho de Priscilla Melo, Marcela Bonfim também fala de um lugar: do Atlântico que existe em nós, das famílias tradicionais negras caribenhas que chegaram até a Amazônia. Sua obra fala, também, da violência da escravidão e da busca por sua ancestralidade, ressignificando os opressores padrões de beleza impostos.

No quarto e último encontro síncrono, os(as) estudantes apresentaram o trabalho final da unidade: uma fotocoloragem realizada individualmente ou em duplas, tendo como temática principal o entrelaçamento dos conceitos discutidos ao longo do estágio de regência. Além da pesquisa e da prática artística, compartilharam o processo criativo e as percepções sobre a temática. Abaixo, apresentamos alguns trabalhos produzidos pela turma do 1º Ano do EM, vejamo-los:



Fig. 05 – Jéssica de Macêdo, *Sem título*, 2021. Fotocoloragem digital, Recife.

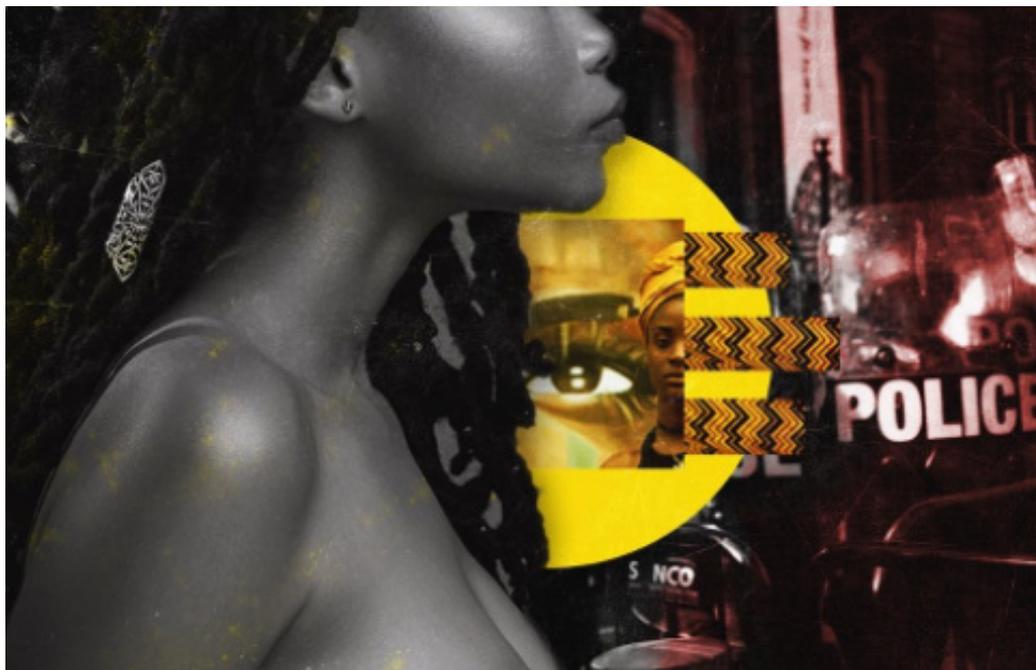


Fig. 06 – Niara Brandão, *Sem título*, 2021. Fotocolagem digital, Recife.



Fig. 07 – Sarah Sarmento e Jhenyfer da Silva, *Sem título*, 2021.  
Fotocolagem digital, Recife.



Fig. 08 – Clarice Pessoa e Júlia Mehl, *Sem título*, 2021. Fotocolagem digital, Recife.

## Sobre as perguntas que ficam e os aprendizados da vivência

A experiência vivenciada no CAp - UFPE nos apontou que a desigualdade social, velho calo brasileiro, está escancarada dentro dos colégios optantes pelas políticas de cotas, como o Colégio de Aplicação. O problema já era gritante entre diferentes escolas e diferentes bairros da cidade, entretanto, agora é possível observar esse abismo dentro de uma mesma sala de aula.

Diante deste desafio, algumas perguntas ecoam: como lidar com realidades tão díspares presentes em uma sala de aula? Como o(a) professor(a), sujeito destinado a ser um “encantador de mundos”, consegue criar uma aula capaz de “polir o brilho dos olhos” da turma inteira, mesmo que os(as) estudantes estejam conectados(as) em bairros com realidades sociais tão díspares? Como ensinar de um jeito que não fomos ensinados(as) e nos livrar dessas marcas do nosso processo formativo desde a educação básica? Como descolonizar os saberes? Como esquecer práticas reiteradas por tantos anos quando ocupávamos as cadeiras de alunos(as)? Enquanto docentes, professora e estagiária, tentamos nos adaptar às rápidas mudanças sociais e pedagógicas, para continuar tornando a sala de aula um lugar de encantamento.

O engajamento e o empenho desprendidos pelos(as) alunos(as) para as realizações das atividades, assim como a participação nos debates dos encontros síncronos, mostraram que a vivência proposta na unidade foi bastante rica, sobretudo

porque houve o reconhecimento da turma da heterogeneidade de marcadores sociais que há entre os(as) próprios(as) alunos(as) da sala. Falas potentes e questionadoras de alguns(mas) estudantes marcaram a unidade, como a do estudante Kaio Santos: “olhando da janela a gente vê o lugar onde a gente mora e percebe a especulação imobiliária apagando o bairro”. Olhar para o entorno, através da prática artística, despertou olhares críticos.

A mudança de visão sobre a periferia foi a conquista mais estimulante do estágio docência. Hoje, para os(as) alunos(as), não restam dúvidas que há muitos(as) artistas realizando produções potentes, criativas, críticas, transformadoras e provocadoras de discussões nas periferias. Discussões, estas, necessárias para a construção de uma sociedade mais crítica e consciente.

## Referências

Assis, Dayane. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

**CHIMAMANDA, Adichie:** o perigo de uma única história TED Legendado PT-BR. Palestra proferida por Chimamanda Adichie para a TED Conference 2009. 18'49". Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 17 fev. 2022.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos Cebrap**, Dossiê Subjetividades Periféricas, v.39, n.1, jan-abr, 2020.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 21-26.

DIAS, Marcela. **Priscilla Melo**. Revista Propágulo, Recife, v.03, p.16-25, maio de 2019.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 27-35.

MOURA, Eduardo Junio Santos. ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL na América Latina. **Cadernos de Estudos Culturais**. v. 1. n. 21. p. 31-44. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/issue/view/562>. Acesso em: 08 Nov. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

\_\_\_\_. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

VIDAL, F. S. . **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as)**: experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de Pedagogia da UFPE. 2016. 370 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

**Submissão: 20/02/2022**  
**Aprovação: 21/03/2022**

# "Por que não?" - Para desestabilizar algumas certezas sobre espaços educativos e seus sujeitos

"Why not?" - To destabilize some certainties about educational spaces and their subjects

"¿Porque no?" - Desestabilizar algunas certezas sobre los espacios educativos y sus sujetos

**Juzelia Moraes Silveira (UDESC) <sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - FAV/UFG. Bolsista REUNI - CAPES (2011-2015). Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Possui Graduação em Desenho e Plástica - Artes Visuais - Bacharelado (2004) e Graduação em Artes Visuais - Licenciatura Plena (2006), ambas pela Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista PDSE - CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior), com estágio no programa de Doctorado en Artes y Educación, da Universidad de Barcelona (2013-2014). Ex professora Colaboradora da Universidade do Estado Santa Catarina/SC e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Atua como professora substituta do curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade de Montenegro. Integrante do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura, da UFSM. professora substituta no IFSul - Câmpus Lajeado. E-mail: [juzeliamoraes@gmail.com](mailto:juzeliamoraes@gmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1137642028366104> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0877-9760>

**RESUMO**

A escrita deste artigo foi desenvolvida a partir de reflexões que teço entrelaçando experiências como professora em duas instituições distintas: como professora de ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Florianópolis/SC e também do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC/SC. Em diálogo com aportes da Cultura Visual e Estudos do Cotidiano, procuro realizar argumentações sobre aspectos que me parecem necessários para serem problematizados, revisitados, impulsionados no curso de formação de professores, buscando pensar em modos de atuação docente que se construam mais atentos ao que se apresenta no cotidiano escolar. E, com isso, ampliar redes de aprendizagem que sejam mais significativas aos atores envolvidos no processo educativo.

**PALAVRAS-CHAVE**

Formação de professores; Escola; Estudos do Cotidiano; Cultura Visual.

**ABSTRACT**

The writing of this article was developed from reflections that I weave by intertwining experiences as a teacher in two different institutions: as an elementary school teacher in a municipal school in Florianópolis/SC and, as a teacher in the Visual Arts degree at UDESC/SC. In dialogue with contributions from Visual Culture and Everyday Studies, I aim to make arguments about aspects that seem necessary to be problematized, revisited, promoted in the teacher training course, seeking to think about ways of teaching that are built more attentive to what is being present in everyday school life. And, with that, expand learning networks that are more meaningful to the actors involved in the educational process.

**KEYWORDS**

Teacher training; School; Everyday Studies; Visual Culture.

**RESUMEN**

La redacción de este artículo se desarrolló a partir de reflexiones entrelazadas de las experiencias como docente en dos instituciones diferentes: una escuela municipal de Florianópolis/SC y el curso de Artes Visuales de la UDESC/SC. A partir del diálogo de las contribuciones de la cultura visual y los estudios de lo cotidiano, se intenta argumentar sobre aspectos que precisan ser problematizados, revisados y/o reforzados en la formación docente. Todo ello con el objetivo de pensar modos de actuar en la docencia que se aproximen al escenario cotidiano escolar y que permitan ampliar redes de aprendizaje más significativas para los actores envueltos en el proceso educativo.

**PALABRAS CLAVE**

Formación de profesorado; Escuela; Estudios Cotidianos; Cultura Visual.

## **Por que não? Para começarmos a desacomodar as ideias fixas**

Recentemente compartilhei com meus alunos da Licenciatura em Artes Visuais uma premissa que tenho tentado conservar comigo ao longo dos anos em que atuo como professora em escolas. Principalmente quando atuo com os mais novos, com crianças. Disse aos futuros professores que, diante das atitudes tomadas por meus alunos pequenos que parecem contrárias ao que foi estabelecido para aula, ou posturas contrárias ao que normalmente está determinado para o ambiente escolar, movimentos fora do esperado diante da rotina escolar, entre outras possíveis surpresas, tenho tentado exercitado pensar: por que não? Nesta escrita gostaria de contar um pouco sobre como este questionamento tem auxiliado há alguns anos a atuar como professora e como pensar a educação. Mas gostaria de contar também como as vivências em dois ambientes de educação distintos alimentam reflexões e abordagens que considero pertinentes de serem desenvolvidas com estudantes em etapa de estágio curricular obrigatório.

Atualmente leciono em turmas de ensino fundamental em uma escola de São José/SC (no momento em que iniciei a escrita, ainda atuava como professora da rede municipal de Florianópolis/SC) e, paralelamente, como professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC-Florianópolis/SC. Considero isto uma riquíssima experiência, pois atuo tanto na formação de professores, como dentro de uma escola. Assim, muitas das coisas que vivencio no cotidiano escolar são compartilhadas com os futuros professores e movimentam uma atenção constante sobre aquilo que parece pertinente de ser ensinado e problematizado em ambas as instituições.

Gostaria de destacar alguns pontos para discussão que têm me parecido cada vez mais recorrentes nas discussões com os estagiários e mais carentes de atenção para pensar o cotidiano escolar e os inúmeros aspectos deste espaço-tempo de aprendizagem.

De início, me parece importante apresentar as lentes que utilizo para observar os movimentos que ocorrem na educação, entendendo que ser constantemente mutável se trata de um de seus aspectos mais característicos. Sendo assim, se propor a observar estes movimentos para tentar promover uma prática docente eficiente requer um diálogo intenso com aqueles que também se filiam a esta concepção, que compreendem que aquilo que não está dentro da sala de aula influencia diretamente nos saberes que ali são desenvolvidos. Que as histórias, memórias, experiências, vivências cotidianas, inter-relações com pares, afetam diretamente na forma com que os estudantes se apropriam dos conhecimentos formais propostos pelos currículos.

Sendo assim, dialogo com a Cultura Visual e com os Estudos do Cotidiano sobretudo porque ambos os campos propõem observar para além daquilo que já está dado como certeza acerca de pessoas e seus contextos, porque ambos entendem que as coisas com as quais nos relacionamos consciente ou inconscientemente no dia a dia nos constrói subjetivamente, mas que também influenciemos estes mesmos meios que agem sobre nós. Esse diálogo com estes pares, com estes campos de

estudos dos quais fazem parte, me ajuda a manter uma atenção constante à fluidez daquilo que compõe os processos de aprendizagem e os locais em que esta se dá (não apenas formais. E isto já é algo muito importante a se pensar).

A partir destes diálogos com a Cultura Visual e Estudos do Cotidiano tenho tentado desenvolver alguns pontos com os estudantes do curso de licenciatura e, mais especificamente, com os estagiários. Um destes pontos diz respeito a pensar como o cotidiano escolar é envolvido não somente por aquilo que ocorre dentro daquele ambiente, mas traz de fora e, de cada indivíduo, aquilo que naquele espaço o tornará múltiplo e frutífero. Isso também já suscita o olhar para além de sua mera estrutura formal do espaço escolar, além de suas paredes, carteiras, lousas. É aí que vemos que a complexidade da educação tem a ver com “a permanente condição de tessitura dos diferentes sons, cores, texturas, cheiros, tatos, racionalidades e intuições negociadas e em permanente movimentação nas redes de *saberes-fazer*s dos sujeitos que praticam os cotidianos das escolas”. (FERRAÇO, 2012, p.12)

Outro ponto diz respeito a um tema que considero até mesmo cansativo, mas que observando minha prática dentro de escolas diversas, ainda se mostra necessário a ser insistentemente pensado e debatido: os distintos papéis dos atores no processo de ensino aprendizagem. Isto propõe uma atenção às narrativas construídas sobre a educação, sobre a escola, que ainda a encaixam fortemente dentro de linhas que se pretendem imóveis. Em diálogo, principalmente com Fernando Hernández, busco pensar uma das concepções mais dominantes acerca da educação que sustenta que “as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira” (2007, p.11). Uma afirmativa tão básica, mas que consegue paralisar ao longo dos anos tentativas de ação que desejem construir ambientes e modos de ensinar e aprender mais coerentes com as necessidades apresentadas pelas pessoas para viverem dentro de seus contextos.

Partindo de uma via tão básica como essa proponho então o “por que não?”, para afirmar que há pessoas realizando o mesmo questionamento, que há desejos de movimentos distintos dos comumente tomados como corretos, que há ações sendo desenvolvidas dentro da sala de aula que já encontram, ao desestabilizarem a narrativa tradicional, caminhos para uma educação mais interessante aos envolvidos neste processo.

## **Escola carrancuda ou lentes desajustadas?**

Creio que finalmente tenha chegado ao momento tão esperado de fim do “estágio probatório não oficial” da vida como professora de escola. Iniciei minha vida docente há alguns anos (nunca fiz questão de contar e, confesso, depois de alguns anos inclusive fiz questão de não saber para não cair no risco de proferir a pesada frase “tenho x anos de sala de aula”) e lembro que desde o início me perguntei: por quanto tempo ainda vou ouvir de professores mais antigos o quanto mudarei meu

olhar sobre a escola e a educação? Por quanto tempo ainda ouvirei “tu vai ver que a realidade é bem diferente do que te ensinaram na universidade”? Ou ainda “tu verá que essa empolgação vai passar”.

Bem, de fato mudo constantemente o olhar sobre a escola e a educação. E penso que isso é bem positivo. Permite-me realizar ajustes, mudar estratégias, lançar mão de metodologias diversas. Permite inclusive dizer “não sei, preciso pensar um pouco”, sem que isso cause a sensação de fragilidade na competência no exercício da profissão. E isto tudo, compartilho com os futuros professores, porque me parece algo fundamental para discutir na formação docente a construção narrativa sobre a imagem do professor. Tanto aquela que fala sobre este profissional a partir de uma ideia romântica de salvador das vidas alheias, bem como a outra perspectiva vigente, aquela que muitas vezes circula entre os professores, do indivíduo cansado e desiludido.

Mencionei anteriormente que este é para mim um tema cansativo, isto porque há anos me deparo com ele e tenho a sensação de que a construção de outras narrativas sobre a profissão docente têm sido construídas a passos muito lentos. Sim, estão sendo construídas. E esta é a parte a se comemorar. É possível encontrar nas escolas pessoas apaixonadas por sua profissão e que não encarnam a figura de salvadores. E ainda que a soma dos dias possa tornar o trabalho cansativo (e isso não é uma exclusividade da docência), há pessoas que assumiram este trabalho como possibilidades para trocas, criação, diversão. E que medo de usar esta palavra associada ao trabalho como professor. Como se isso tirasse o comprometimento do ato de educar, como se a educação tivesse sempre que ser delimitada por ar sério-carrancudo.

Sempre lembro de Larrosa (2006) comentando que na Pedagogia há pouco espaço para o riso, porque ela carrega um caráter moralizante e, logo, não pode estar aberta a incertezas. Larrosa fala sobre o professor como um crente, que abarca em si um tom moralizante e otimista. E, portanto, que não consegue “estabelecer uma certa distância irônica sobre si mesmo” (2006, p.171).

Não é possível não haver peso sobre uma figura que não se abra para o riso, para o saber rir de si mesmo como condição humana daquele que tropeça, que se equivoca, que sente o canto da boca começar a tremer diante de uma situação imprevista. E estas são situações que inevitavelmente ocorrerão no dia a dia de uma escola.

Contudo, não há como ignorar a longa narrativa da história que demarca o perfil do professor como detentor da verdade, como autoridade, como responsável pela formação de indivíduos. Porém, as redes de conhecimento e significados desenvolvidos na formação de professores observadas a partir das proposições dos Estudos do Cotidiano ajudam “a resistir (re)existindo, resistir combatendo a mesmice, o tédio e a falta de perspectiva que, por vezes, nos congelam em lugares preestabelecidos” (FERRAÇO, 2012, p.12). A partir desta perspectiva nos construímos como professores no e com os cotidianos, no contato com o outro, com aqueles que criam os cotidianos escolares, buscando assim questionar esses lugares já preestabelecidos e, com isso, questionando inclusive a excessiva seriedade que ainda caracteriza a docência.

Porém, confesso que me agrada o termo “responsável”, mencionado acima. E a partir dele tenho conversado com meus alunos da licenciatura sobre esta possibilidade

de postura docente. Ser responsável significa estar implicado com o cuidado de outra pessoa, entendendo que este cuidado envolve negociações, troca de experiências, proposições e, inclusive, ações que por vezes se pareçam mais impositivas. Entretanto, estas últimas carecem de uma certa flexibilidade para serem apresentadas, colocando em suspenso medos e verdades.

Tomamos cuidado para que uma criança não se machuque, mas se esse cuidado limitará sua possibilidade de movimento é importante se pensar em quais machucados talvez sejam aceitáveis. Um joelho arranhado raramente será tão relevante quanto a incrível aprendizagem de equilibrar-se sobre uma bicicleta.

Neste caso a responsabilidade é cuidado e não autoridade. Cuidado, mas sem privação de movimento, sem desconsiderar o tempo de cada ser dentro de seu contexto. E aqui destaco que com muita frequência utilizo este termo com os estudantes da graduação para argumentar sobre minhas decisões e ações pedagógicas com eles. Pois me parece importante pensar que esta questão do cuidado independe da idade daquele por quem se é responsável.

Sugerindo a construção de uma nova narrativa sobre a educação escolar a partir das lentes da Cultura Visual, Hernández enfatiza que professores e alunos não se encontram em grupos distintos, mas que possuem histórias para compartilhar e escrever (2007, p. 16). Nesta mesma defesa sobre esta nova narrativa, argumenta que o que acontece na escola pode ser apaixonante e sustenta esta afirmação pautando-se principalmente na sua capacidade de comportar a flexibilidade, o desafio, o questionamento entre outros aspectos que tornam este lugar um espaço aberto ao movimento contínuo. Penso que as duas afirmações se complementam e entrelaçam, pois o encanto da escola está na sua capacidade diária de surpreender, porém, para isto, é fundamental a abertura para a surpresa como algo positivo.

Tanto a Cultura Visual, como os Estudos do Cotidiano propõem uma desnaturalização de concepções enrijecidas sobre este local de desenvolvimento de aprendizagens, entendendo que estas vão muito além da apreensão de conteúdos tradicionais que compõem o currículo escolar. A indagação sobre o que pode e, sobretudo, do que carece ser ensinado nos contextos contemporâneos de aprendizagem. A reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a experimentação/ampliação dos modos de se ensinar. O olhar sobre como cada pessoa vive este lugar e como alunos e professores estão em constante processo de pesquisa, aprendizagem e trocas de experiências. Como aquilo que não está dentro da escola de maneira evidente, acaba por adentrar nela por vias diversas, influenciando e criando o que ali ocorre.

Ambos os campos convidam a pensar o terreno movente da educação como espaço aberto, flexível, capaz de comportar a diversidade. Não ignoram adversidades, não falam de um lugar idílico. Pois a interação humana não é caracterizada pela harmonia absoluta e a ocupação dos espaços não é desprovida de negociações políticas e de poderes. Mas isto não significa a impossibilidade de ação e, menos ainda, da criação de redes de trocas de experiências, de criação e ampliação de conhecimentos.

## **Todos os dias a escola muda. Todos os dias nós mudamos. Todos os dias mudamos uma à outra.**

Sim, tal como me foi afirmado durante anos, o que se encontra nas escolas em inúmeros momentos difere daquilo que é ensinado em cursos de formação de professores, e aqui já justifico uma das razões de meu apreço pelos Estudos do Cotidiano voltados à escola e educação. As escolas, com suas possibilidades tão diversas de estruturas físicas, circundadas por suas questões geográficas, históricas, erigidas sob preceitos ideológicos, políticos... abriga pessoas. Estas, em suas mais diversas maneiras de viver não apenas este lugar, mas principalmente, vivê-lo a partir de suas referências construídas fora daquele ambiente. Ou seja, se trata de pensar ambientes plurais, constituídos pelo diverso.

De acordo com os Estudos do Cotidiano, as redes de aprendizagem, de conhecimento desenvolvidas nos espaços educativos, não se dissociam das relações humanas desenvolvidas e de seus *espaçostempos*<sup>2</sup> cotidianos. Por isso Oliveira nos diz que

(...) compreender a efetividade das condições lógico-estruturais nos diferentes *espaçostempos* seria condição necessária para se desenhar modos alternativos de diálogo e pensar qualquer intervenção sobre eles. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, esse tipo de reflexão político-epistemológica e metodológica se volta para a compreensão de sua complexidade, das redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e das possibilidades de novas tessituras inscritas naquilo que já existe. Ou seja, compreender a vida cotidiana, suas nuances e especificidades, as práticas sociais e os saberes, poderes, querer e valores que a habitam torna-se, nesse modo de perceber o mundo e os conhecimentos, condição necessária para qualquer tentativa de intervenção sobre ela. (OLIVEIRA, 2008, p.165)

Logo, para se promover ações que favoreçam aprendizagens significativas para as pessoas que compõem estes espaços, o movimento a ser empreendido deve surgir de dentro daquilo que ali já é demonstrado. Entendendo a multiplicidade como potência. Buscando a invenção de meios que favoreçam o desenvolvimento de saberes situados em contextos específicos, mas evidenciando sua inerente característica de pertencente a redes que se ramificam e ampliam. Aqui, a imprevisibilidade não se mostra dilema, mas característica de lugares e momentos que não vivem em inércia. Isto leva ao entendimento da escola como local que abriga pessoas em constante transição e interação, sendo assim, a ação docente deve estar implicada em promover ações para que estas pessoas “construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem, de suas relações com os outros e consigo mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15).

---

<sup>2</sup> Utilizarei o termo deste modo, composto, tal como Alves e Barbosa o fazem em suas escritas, por concordar com a proposta das autoras de buscar questionar os modos dicotômicos de pensamento oriundos da ciência moderna.

Entretanto, ainda que seja possível perceber algumas mudanças significativas que acolhem essa perspectiva, a tradição histórica da figura do professor como aquele que possui não apenas o conhecimento sobretudo, mas também o controle absoluto das situações que ocorrem dentro de sala de aula, como mencionei anteriormente, acaba criando entraves em uma possível abertura para se explorar os processos de ensino-aprendizagem de modos mais amplos.

De fato, viver a escola de modo rotineiro pode acabar com a empolgação de qualquer professor. Viver o espaço sempre da mesma maneira, viver os alunos como se fossem sempre os mesmos, viver os conteúdos e práticas como se fossem coisas concretas, imutáveis e inquestionáveis... Tudo isso toca em um ponto anterior aos conhecimentos específicos de cada área que precisam ser desenvolvidos na formação de professores, que é justamente a proposição das lentes para se ver a escola antes de se iniciar efetivamente como professor.

Da mesma forma que argumento que há um amplo terreno a ser explorado no cotidiano escolar, para além das práticas tradicionais de ensino, há também a pertinência de se pensar nos convites a serem feitos para ver e viver estas escolas. Não negligenciando a atenção às especificidades de cada área, não ignorando a importância da aprendizagem de questões didáticas e metodológicas para o exercício da profissão. Mas propondo um olhar sobre o cotidiano escolar com aberturas, alargamentos.

Ou como proporia Nilda Alves (2003) nos movimentos para se investigar os cotidianos: mergulhando com todos os sentidos no universo a ser investigado, colocando em suspenso as teorias estudadas diante daquilo que o cotidiano vai propondo e, inclusive, incorporando outras fontes de estudo menos tradicionais ou hegemônicas para investigar o que se vivencia no dia a dia. O que encaminha também para outro movimento, menos acadêmico, para se narrar/registrar as experiências vividas. E, por fim, entender os praticantes do cotidiano como coprodutores daquilo que é investigado. Neste caso, pensando todos os indivíduos que compõem o âmbito escolar e que nos narram o que ali acontece a partir de suas múltiplas perspectivas.

Este me parece um dos tópicos de maior relevância na proposição da autora, pois indica caminhos para uma construção das práticas docentes de modo horizontal, em parceria com aquele que aprende, sugerindo a abertura para trocas, mais do que para a chegada a um fim único. Sugerindo mediação, mais do que um desejo de transmissão de verdades, principalmente entendendo que se trata de uma interação entre pessoas, permeada por suas subjetividades.. Afinal, há de se considerar que nestes espaçotempos de aprendizagem

(...) os diferentes sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de idéias vivem plenamente: aprendem coisas ensinadas e não ensinadas; fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais; amam e são amados; choram, riem, se divertem, sofrem etc... (OLIVEIRA, 2008, p.166).

Por isso gostaria de contar um pouco sobre questões têm balizado as propostas que lanço como professora de estágio, pensando que para além dos estudos mais

teórico-metodológicos que versam sobre a atuação no estágio, e ciente de que este é o momento de encontro com estes *espaçotempos* múltiplos que serão encontrados pelos estagiários. E, como bem menciona Oliveira, os movimentos de intervenção nesse cotidiano escolar devem surgir daquilo que neste lugar já existe.

Recentemente uma aluna de estágio perguntou se poderia escrever o relato de sua experiência de modo mais pessoal. Há um certo tom de absurdo neste questionamento, mas que evidencia como a distância entre o lido e produzido na universidade, ainda sugere um grau significativo de distância do cotidiano escolar.

Esta aluna não tinha a intenção de ignorar aquilo que foi estudado, anotado, discutido, ao longo das disciplinas. Tampouco tinha intenção de não evidenciar como isso serviu para a realização do estágio. O que desejava era poder narrar, de modo menos formal (e em primeira pessoa, como me disse), aquilo que havia vivido. Contar os “pormenores”, as “insignificâncias” que constituíram seu primeiro contato com a vida escolar.

Havia solicitado aos estudantes que escrevessem alguns parágrafos sobre a atuação que realizaram. E estas “insignificâncias” apareceram aos gritos solicitando atenção, evidenciando o quanto o inesperado faz parte do aprender e ensinar. No caso do que vivenciaram, talvez isso aparecesse de modo ainda mais perceptível, uma vez que se tratava de um estágio na Educação Infantil.

Ali viram o choro interrompendo uma tentativa de explicação, uma dor de barriga tirando a atenção de alguém, e o posterior cheiro de “cocô” invadindo a sala, um empurrão no colega, desestabilizando toda uma aula planejada... E como ignorar tudo isso em um relato sobre o que foi visto? Como não expressar o quanto isso efetivamente atravessa os momentos de ensino?

Tenho insistido que encontrar situações que saem do previsto para uma aula será uma constante. E que isso não deve ser necessariamente encarado como problema. Saber identificar estas questões faz parte do ser professor. Saber ajustar metodologias em virtude do que é percebido ao longo dos dias, não é uma fragilidade. Pelo contrário. Se trata de maturidade daquele que entende a importância de realizar mudanças para tornar as aprendizagens mais efetivas e significativas. E nesta percepção pode residir a surpresa de abertura para caminhos mais interessantes propostos por aquele que está aprendendo.

Carvalho e Fochi (2007) comentam que os modos de produzir conhecimento no dia a dia a partir das trocas de experiências coletivas dentro de uma instituição educativa assumem “status de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas. Isso quer dizer que, por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças” (CARVALHO; FOCHI, 2007, p.16). Assim, constantemente é ofertado ao educador que se propõe a exercer o seu trabalho a partir do que o cotidiano lhe apresenta, possibilidades de ação sobre o que vai sendo construído nesta interação coletiva. Isto aponta para uma atenção mais flexível acerca dos nossos entendimentos acadêmicos sobre metodologia e didática. Não como uma negação daquilo que é desenvolvido formalmente na universidade, mas enfatizando que estas não podem ser desenvolvidas sem uma atenção significativa sobre

o que os contextos educativos apresentam.

Este entendimento dialoga com o que Hernández (2005) afirma acerca da formação do professor de artes visuais. Para ele, propor aos futuros educadores do campo das Artes Visuais um perfil que comporte a figura de docente, artista e investigador se trata de construir uma postura não de “alguém que persegue que os outros façam aquilo que já está decidido de antemão, mas que projeta e se envolve junto com os outros, documentando histórias, sinalizando conflitos e indagando artisticamente sobre histórias que merecem ser contadas.” (2005, p.12)

Não posso negar que ao longo dos anos tenho convivido com professores de outras áreas que também têm desenvolvido suas práticas orientando-se a partir dos preceitos acima citados. Abordar narrativas não hegemônicas, promovendo perguntas sobre e a partir daquilo que é consumido culturalmente. Já não se trata de entender que esta atribuição é somente dos professores de arte. Mas, mais do que isso, entender que este “indagar artisticamente” outras histórias não comumente narradas é um valioso meio para uma educação que busca promover uma aproximação entre o conhecimento produzido na escola, com as vidas vividas fora dela.

Nestas histórias não comumente narradas, expandimos o olhar para imaginar outros modos de ser aluno e professor. Outras maneiras de entender quem ensina e quem aprende. Outros modos de aprender, outras aprendizagens que se mostram pertinentes, outros espaços para ver para além do que foi mostrado ao longo da história como o que deveria ser visto. Isso provoca a abertura não apenas para novas respostas, mais ainda, para produzir novas perguntas geradoras de reflexão constante. Os *espaçostempos* de aprendizagem mudam e, sendo assim, não podem continuar sob as mesmas perguntas que os investigam.

Como professora-orientadora de estágio tento provocar o olhar para o cotidiano escolar e as questões que atravessam os conhecimentos que ali são desenvolvidos como algo fundamental a ser perseguido pelos futuros professores, justamente buscando o que está além do óbvio, do que já esperamos encontrar. Que perguntas podemos nos fazer antes de entrarmos no processo de observação? Que perguntas podem favorecer o olhar para este ambiente e as pessoas que por ele circulam que ajudem a pensar processos de ensino/aprendizagem menos generalistas? A partir do que vejo na escola, que perfil desejo para mim, como educador?

## **O Henri estava usando máscara de gorila. E daí?**

Entrei na sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental e um dos alunos estava usando uma máscara de gorila. Pela relação que havia construído com eles, acredito que ele já imaginava que eu não veria problema. Mas percebi que havia um ar de “será que ela vai deixar?”.

Confesso que quando vi, me questionei se deveria pedir para tirar, sobretudo porque a sensação era de algo deveria ser feito ou dito. Imaginei que se deixasse

aquela situação assim, poderia ouvir a reclamação de algum professor de que havia dado abertura para algo que poderiam considerar desrespeitoso.

Mas acima de tudo me perguntei: por que não?

Mencionei que havia achado legal a máscara e iniciei a aula. Apresentei imagens, conversamos sobre elas, propus uma atividade, ela foi realizada... e em nada a máscara de gorila interferiu.

Isso não é uma defesa ao “tudo pode”. Mas às vezes me parece muito saudável (para todos) se fazer a pergunta “por que não?”. Inclusive, concordo com a concepção de “disciplina” tomada por Masschelein e Simons, quando pensam a importância de se desenvolver o foco sobre o que está sendo aprendido, como um exercício de prática e estudo. Mas enfatizam os autores que não se trata de pensar este termo como o intuito de defender processos de submissão. Deste modo, pode-se pensar que o professor, ao tentar estabelecer uma disciplina dentro de sala de aula, visando uma atenção ao processo de aprendizagem também deve se questionar sobre o que efetivamente poderia prejudicar este foco e o que, por mais inusitado que possa parecer, poderia favorecer aquele ambiente como espaço para trocas entre pessoas, para manifestações individuais, para o estabelecimento de um clima convidativo às diversas formas de conhecer, interpretar, experimentar o mundo.

Para mim, a sala de aula ainda conserva uma cara de braba, como já mencionei anteriormente. Insisto nesse ponto porque penso que ele impulsiona também outras questões sobre as verdades que circulam pela escola e sobre ela. Sobre as coisas que são ditas que não devem ocorrer na escola ou sobre como não podemos vivê-la. Então, novamente recorro à Larrosa para falar sobre o riso, porque penso que seus argumentos sobre a importância do rir, sobretudo quando associada à educação, ampliam as discussões sobre como podemos pensar outras narrativas para ela.

O riso que aqui me interessa é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. E um elemento essencial na formação do pensamento sério. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. (2006, p. 170)

Tomo a noção de riso a partir da argumentação de Larrosa como dispositivo para evocar estes outros conceitos trazidos pelo autor como base para minha atuação docente e, como sugestão/provocação para os futuros professores. Em primeiro lugar, exaltando sua capacidade de tornar mais potente o pensamento sério (diferentemente do que se poderia pensar ou do que se afirma), possibilitando a ele flexibilidade e, com isso, alargamento, ampliação em sua capacidade de ação. Em segundo lugar, porque promove respiros. Estes, tão necessários em um espaço que pode por vezes ser demasiado cansativo e, com isso, improdutivo e ineficiente para o desenvolvimento de aprendizagens. Ainda, porque escancara a nossa fraqueza diante

da tentativa de controle de nossos sentimentos mais primitivos e impulsos de entrega às sensações de prazer mais prosaicas. E, com isso, nos provoca a pensar sobre sua inibição e tentativa de controle.

Aquilo que acontece no cotidiano escolar pode ser fruto de um trabalho sério de todos os envolvidos e isto não impede trânsitos de papéis, ajustes de ações, descobertas imprevistas, experimentações diversas para habitar o espaço tentando tornar assim as ações pedagógicas mais convidativas. Que os imprevistos cotidianos, as pluralidades humanas, as máscaras de gorila continuem a provocar o “por que não?” no modo como professores enxergam, pensam e agem em suas atuações profissionais.

## Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. FOCHI, Paulo Sergio. (Orgs). **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. TEXTO-BIBLIOGRAFIA-HOMENAGEM: ou sobre redes de afetos tecidas no decorrer de uma vida... **Revista Teias** v. 13 • n. 29 • 11-19 • n. especial • 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais

Fernando Hernández In: OLIVEIRA, Maria Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005

\_\_\_\_\_. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, I. B. d. (2008). Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD - **Educação Temática Digital**, 9(esp.), 162-184. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72875>

**Submissão: 21/02/2022**

**Aprovação: 23/03/2022**

# O estágio supervisionado em artes visuais como campo de pesquisa na formação docente

The supervised internship in visual arts as a research field in teacher education

La pasantía supervisada en artes visuales como campo de investigación en la formación docente

**Jéssica Maria Freisleben<sup>1</sup>**

**Lutiere Dalla Valle<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestra em Educação (PPGE/UFSM). Especialista em Arte na Educação (UNOESTE). Especialista em Artes (UFPel). Integra o Grupo de Pesquisa MIRARTE. E-mail: [jessicafreisleben@hotmail.com](mailto:jessicafreisleben@hotmail.com) Lattes: [https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=146CC95F0C380405C63EF86F66D36CFF#](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=146CC95F0C380405C63EF86F66D36CFF#) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3581-3979>

<sup>2</sup> Doutor em Artes Visuais e Educação pela Universitat de Barcelona, Espanha. Professor Associado na Universidade Federal de Santa Maria. Atua na formação de Professores (Cursos de Pedagogia e Artes Visuais). E-mail: [lutiere@dallavalle.net.br](mailto:lutiere@dallavalle.net.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7210555983862366> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8547-7793>

**RESUMO**

Essa escrita pretende ampliar as possibilidades de entendimento do estágio supervisionado, para além do momento da prática docente, percebendo-o como campo de pesquisa na formação docente e poética artística. A escrita revisa a literatura sobre estágio supervisionado em artes visuais em Oliveira (2013), Oliveira e Lampert (2010), e, Pimenta e Lima (2005/2006). Assim, analisa o papel do estágio curricular nos cursos de licenciatura, bem como, visa contribuir na construção da identidade docente, na formação de pesquisadores e professores-artistas, pois entende o estágio supervisionado como lugar de prática docente, pesquisa e poética artística.

**PALAVRAS-CHAVE**

Estágio supervisionado; artes visuais; formação docente.

**ABSTRACT**

This writing intends to expand the possibilities of understanding the supervised internship, beyond the moment of teaching practice, perceiving it as a field of research in teacher training and artistic poetics. The writing reviews the literature on supervised internship in visual arts in Oliveira (2013), Oliveira and Lampert (2010), and Pimenta and Lima (2005/2006). Thus, it analyzes the role of the curricular internship in undergraduate courses, as well as aims to contribute to the construction of teaching identity, in the training of researchers and artist-teachers, as it understands the supervised internship as a place of teaching practice, research and artistic poetics.

**KEY-WORDS**

Supervised internship; visual arts; teaching training.

**RESUMEN**

Este escrito pretende ampliar las posibilidades de comprensión de la pasantía supervisada, más allá del momento de la práctica docente, percibiéndola como un campo de investigación en formación docente y poéticas artísticas. El escrito revisa la literatura sobre prácticas supervisadas en artes visuales en Oliveira (2013), Oliveira y Lampert (2010) y Pimenta y Lima (2005/2006). Así, analiza el papel de la pasantía curricular en los cursos de graduación, así como pretende contribuir a la construcción de la identidad docente, en la formación de investigadores y docentes-artistas, en tanto entiende la pasantía tutelada como un lugar de práctica docente, investigación y poéticas artísticas.

**PALABRAS-CLAVE**

Prácticas supervisadas; artes visuales; formación de profesores.

## Apontamentos iniciais

Primeiramente, cabe mencionar o que é o estágio supervisionado, pois se trata de uma questão complexa e que merece atenção. O estágio supervisionado, para além da disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar (OLIVEIRA e LAMPERT, 2010), é também uma etapa na formação que tem por objetivo a preparação do(a) estagiário(a) para a prática educativa em um novo espaço, o espaço escolar. Nessa etapa é importante estar atento às particularidades da realidade escolar e de seu contexto social. Configura-se como espaço-tempo de trânsito entre a universidade e a escola, e, a escola e a universidade, em que outras relações vão sendo estabelecidas, conhecimentos e aprendizagens vão sendo mobilizados. Desse modo, concordo com Pimenta e Lima (2005/2006), quando dizem

[...] que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 6).

Nesse sentido, também é um terreno de disputas, em que o(a) estagiário(a) participa da dinâmica escolar, negocia e tenta conquistar seu lugar de estagiário(a). Nessa etapa, lhe é propiciado aprender e ensinar, ensinar aprendendo e aprender ensinando, bem como refletir sobre o aprendido e o ensinado, pois trata-se de espaço privilegiado de trocas, de questionamentos e de investigação.

O que é, então, o estágio curricular e quais são suas especificidades? Essa questão é complexa e assim merece ser tratada. O estágio curricular é a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar. De posse do conhecimento específico (saber disciplinar), agora é o momento desse aluno buscar compreender as políticas educacionais, a escola e o próprio sistema de ensino. Trata-se de uma etapa de formação que objetiva preparar o estagiário para levar sua proposta de prática educativa – o projeto de estágio, a um novo ambiente. (OLIVEIRA e LAMPERT, 2010, p. 80).

Sendo o estágio uma “etapa de formação que objetiva preparar o estagiário para levar sua proposta de prática educativa”, torna-se comum ouvir a expressão “o estágio é o momento da prática durante o curso”, algo que integra o senso comum, como se o mesmo não tivesse a teoria eminentemente entrelaçada, mas é algo que pode ser desnaturalizado. “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’.” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 7).” Entende-se que o estágio pode ser encarado

como processo investigativo, reflexivo e, como de fato é, o momento em que o aluno se aproxima da realidade escolar, sendo possível pontuar seu caráter intervencionista.

Assim como os artistas contemporâneos propõem em suas intervenções artísticas interferências/modificações de espaços, por vezes comuns, cabe ao aluno(a) de licenciatura encarar seu estágio como momento de intervenção, de intervenção no espaço escolar, e o próprio estágio como intervenção no seu eu, pois ao refletir e provocar reflexões criam-se marcas de sua passagem no espaço escolar, marcas que vão constituindo a identidade docente.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 7).

Desse modo, o estágio também é um convite a entrelaçar teoria e prática, a estabelecer relações e fundamentar o fazer pedagógico naquilo que foi lido e estudado, isto é, a teoria. Como já dito por muitas de minhas professoras durante a formação "há muita teoria em nossa prática", algo que pontuo com ênfase. A teoria é essencial, visto que, possibilita a reflexão e a sustentação à dita "prática", talvez, o estágio seja o momento em que a práxis se torna perceptível, experienciada. Nesse sentido, o estágio supervisionado torna-se terreno fértil para a pesquisa na formação do professor, pois nesse espaço de formação o universo teórico-prático é contemplado.

## **O que pode um estágio supervisionado<sup>2</sup>?**

O estágio supervisionado também é o espaço em que as escolhas dos estagiários podem ganhar destaque. As concepções estéticas e éticas ganham vida. O estagiário conhece o meio escolar, os estudantes, professores, equipe diretiva, a cultura escolar, com suas necessidades e conquistas, e com isso integra esse espaço. Passará a conhecer mais sobre as escolhas dos estudantes, incluindo as escolhas visuais dos mesmos. E sendo a arte uma área de conhecimento, e o curso de licenciatura uma via para se pensar no ensino de arte que será ofertado nas escolas, cabe sempre refletir sobre as lutas que conduziram à conquista da arte como componente curricular obrigatório, e, pensar sobre o contexto que os estudantes encontrarão em seus estágios. Entender a arte, para além da técnica torna-se primordial, analisar as demandas contextuais

---

<sup>2</sup> O subtítulo foi inspirado na famosa pergunta de Spinoza: "O que pode um corpo?".

e possibilitar o fazer artístico, a análise, reflexão e crítica de arte e das imagens que nos circundam, pautado em um fazer ético e estético à luz das teorias e leis que nos orientam, sendo assim, é também durante o estágio e nos momentos de partilha sobre o estágio que essas reflexões devem ser contempladas.

Por mais que as disciplinas curriculares orientem e preparem os licenciandos e licenciandas, pois também são parte importante na formação, é nessa inserção na realidade escolar, próximo aos profissionais da docência da educação básica e junto aos estudantes, que muitas situações ganham real importância e sentido na vida dos desses estudantes, pois exigirão uma solução. Mas para que isso aconteça, o estágio deve ser pensado antes, durante e depois de sua realização, ele deve reverberar dentro da universidade e ser pauta de discussões em diferentes momentos, que contemplem momentos de partilha das ideias e de experiências, dos desafios encontrados nos diferentes contextos e das estratégias utilizadas.

As primeiras aproximações com o espaço escolar, as observações atentas e sensíveis tentando conhecer o espaço e a dinâmica local, as primeiras reflexões entrelaçadas às teorias estudadas vão dando embasamento para outras posições que começam a ser adotadas. Aos poucos, com acompanhamento/mediação, em seus processos de formação, os estudantes de licenciatura deixam de serem apenas estudantes. As dúvidas e inseguranças acompanham esse processo, pois fazem parte dele, e, de certa forma, trazem contribuições. Pois questionam e provocam o ato de pesquisar, buscar outras soluções, e auxiliam na elaboração do planejamento de ações. Nesse cenário que se apresenta, é importante que os professores formadores escutem atentamente essas dúvidas e inseguranças, acompanhem de forma compreensiva e auxiliem nesse processo, sendo que esse processo também alimenta as pesquisas desses docentes, que podem revisar suas bibliografias, demonstrarem que o contexto também faz parte do seu planejamento e de maneira colaborativa ajudar nesse processo.

O estágio supervisionado é importante também para a construção da identidade docente desse aluno de licenciatura (OLIVEIRA e LAMPERT, 2010), visto que, contempla também a reflexão sobre a prática docente, e possibilita a pesquisa a partir da própria prática, desse modo, aponta para questões relacionadas à práxis pedagógica, e assim, se constitui em campo de pesquisa e reflexão. Observar. Analisar. Refletir. Pesquisar. Planejar. Atuar. Provocar. Refletir. Avaliar. Fazem parte desse ciclo que recomeça constantemente. E assim, o estágio constitui-se essencial no processo de tornar-se, no processo de formação docente. Sendo assim, por que não tomá-lo como campo de pesquisa na formação do professor?

Sabe-se que há muita teoria na prática. Há muita prática junto à teoria também. E há muito a ser explorado no estágio supervisionado, antes, durante e depois do mesmo. Apresentando-se como importante fonte de pesquisa, seja para quem ainda está no processo de formação, ou mesmo para os docentes formadores que mediam esse processo formativo.

O que denota a importância das investigações em situações concretas e da concepção do professor-reflexivo. Partir de situações concretas, partir do vivido e

do experienciado, possibilita refletir, avaliar e replanejar situações, com fundamentos teóricos e empíricos que tanto contribuem para a prática docente e a pesquisa sobre, já que o estágio é local fértil de experiências, essas podem ser campos de pesquisa. A concepção professor-reflexivo nos convida a refletir sobre a prática docente, sendo a reflexão de extrema importância ao docente e ao pesquisador, e assim, ao pesquisar em práticas de estágio, podem-se fundamentar os dados empíricos e proceder a uma análise conceitual crítica e contribuir para a formação docente, tomando como momento especial da formação docente, o estágio.

O estágio supervisionado é o momento de relacionar-se com o meio, de confrontar-se com ideias preconcebidas, talvez o momento em que o olhar, por vezes, romântico perde intensidade e a desnaturalização de algumas práticas acontece. *No chão da escola* muita coisa acontece, ao estar lá que muitas situações se tornam perceptíveis, mas essas questões não deveriam se perder na memória de quem as vivenciou, portanto podem ganhar espaço dentro das discussões, e assim conceber o estágio como pesquisa, como campo a ser investigado e espaço de fundamental importância na formação docente.

O estágio supervisionado como campo de pesquisa na formação do professor contribui na formação de estudantes e na constante formação de professores do nível superior que concebem o estágio como campo de pesquisa. Entendo que, esses profissionais devem se mostrar abertos a análise e reflexões e fundamentarem sua prática docente na solução de problemas e situações contextuais. Tendo em vista que o processo de formação envolve muito mais do que o acúmulo de conhecimentos e técnicas, muito mais que memorizar teorias e conceitos, mas sim operacionalizá-los no fazer docente. Assim, o professor forma-se continuamente e o estágio supervisionado pode dar conta de discutir e apresentar muitos dos pontos importantes na formação docente, como já mencionado anteriormente, o estágio supervisionado é um convite a entrelaçar teoria e prática e configura-se como terreno fértil para pesquisa, pois contempla a pesquisa e a produção de conhecimento a partir da própria prática. Assim, auxiliando no processo de formação e da construção de sua identidade docente.

Cabe destacar, que a identidade docente pode ser entendida como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, pois é definida pela forma como os professores se percebem e como querem ser percebidos. Desse modo, pode ser influenciada pela escola, pelos contextos políticos e “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade social.” (GARCIA, 2009, p. 2).

Para Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2011, p. 6), “a identidade não é um dado imutável, nem externo que se possa ser adquirido”, mas se dá no processo e de modo contextualizado. Desse modo, a profissão docente precisa ser situada em dado contexto e momento histórico, adquirindo os contornos necessários conforme o contexto. Para as autoras,

Identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção

de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 77).

Em síntese, a identidade docente é construída ao longo da carreira desse profissional, em resultado de sucessivas interações estabelecidas entre os sujeitos e as diversas relações sociais, culturais e profissionais cotidianas nas quais se inserem, (TEUBER, ano, p. 47).

No que tange à especificidade do professor de Arte, para além dos conhecimentos didático/pedagógicos necessários para o exercício da atividade docente e de conhecimentos específicos sobre Arte existe ainda uma dimensão que está diretamente ligada à sua capacidade de produção artística, ou seja, sua habilidade técnica e criativa diante do universo subjetivo da Arte. Diante disso, entende-se que a compreensão do professor acerca da estrutura da disciplina requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina, e pressupõe a compreensão dos processos da produção daquele conhecimento específico que será ensinado. Em outras palavras, espera-se que o professor de Arte desenvolva suas atividades profissionais em intrínseca relação com a poética artística. (TEUBER, 2016, p. 82). Muitas vezes, espera-se que o profissional licenciado também desenvolva sua poética artística, se o docente-artista, mesmo quando a formação inicial não estimula esses trânsitos.

Escolhi a licenciatura em Artes Visuais, e durante o percurso de formação inicial do curso, na Universidade Federal de Santa Maria, bacharelado e licenciatura caminhavam juntas, com o adicional de algumas disciplinas de cunho didático para o curso de licenciatura. Algo que me deixava feliz, pois queria muito aprender sobre técnicas artísticas e também poder desenvolver minha produção artística. Esse sentimento não era partilhado por todos, obviamente, pois muitos de meus colegas acreditavam que para ensinar sobre arte não precisariam desenvolver sua produção artísticas. Sendo esse um ponto importante e que gera muita discussão. Com o passar dos semestres, a produção artística foi ficando mais escassa, a carga horária de disciplinas preparatórias para a prática artística se torna maior, e durante os estágios supervisionados a atenção volta-se quase que totalmente à escola. Não é via de regra, mas a maior parte dos estudantes de licenciatura diminui sua produção artística ou realmente para de produzir após a conclusão do curso, com exceções é claro. Mas diante da estruturação curricular dos cursos, esse é um caminho previsto.

Para Vasconcellos, essas divisões entre licenciatura e bacharelado nos cursos de artes, e que resalto com meu relato, “visam o fortalecimento e aprofundamento de questões específicas, ação necessária e vital para a formação superior com qualidade, mas também delineiam uma situação de distinção em quem faz Arte, o artista, e quem ensina Arte, o professor.” (2015, p. 59). Sendo que, um caminho possível e potente seria o de influenciar a produção artísticas desses profissionais, para que assim tivéssemos mais professores-artistas.

## Estágio supervisionado em Artes Visuais: poéticas e pesquisas docentes

Dentre tantas disciplinas que compõem o percurso formativo do licenciando e da licenciada em artes visuais, às vezes a pesquisa e a prática artística podem parecer distantes da realidade desse estudante, sobretudo, quando esse estudante almeja, exclusivamente, atuar na rede básica de ensino. Alguns grupos começam a se formar durante a trajetória acadêmica, grupos compostos por aqueles que desejam seguir os estudos na pós-graduação e deixam o trabalho na escola em segundo plano, aqueles que querem logo contribuir nas mudanças e melhorias no cenário da escola básica, aqueles que desenvolvem com muito afinco suas poéticas visuais, e inúmeras outras situações. O que acontece, geralmente, é que um grupo se liga à pesquisa, outro às poéticas, e muitas vezes, migram para o bacharelado, e outro se liga à docência. Acontece que, a pesquisa parece muito distante do âmbito escolar. Porém, é algo que pode e precisa ser desnaturalizado.

O estágio, para além do momento de atuação docente, pode ser também campo de pesquisa e poética. O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendo que precisa ser assumido como horizonte a ser conquistada no projeto dos cursos de formação. Compreender o estágio como um dos principais espaços para o estudante realizar uma leitura crítica do contexto educativo a partir da problematização do professor-pesquisador, pois neste momento ele pode adquirir postura e habilidades para pesquisas, pode constituir-se no primeiro passo para a construção de sua identidade de situações que observam.

Nesse sentido, percebemos que há algumas especificidades do estágio supervisionado em artes visuais. O relatório de estágio final, por exemplo, que também pode transformar-se em campo/tema de pesquisa, pode conter um viés mais artístico, poético, podendo ser apresentado em formato de diário visual, exposição, livro de artista, e tantas outras possibilidades. Conforme expõe Oliveira (2013),

Da forma como viemos trabalhando, um projeto de ensino e pesquisa prevê, por um lado, um conjunto de planos de aula a partir da problemática do projeto individual de cada professor em formação e, por outro lado, prevê questões de pesquisa que o docente terá que olhar ao longo do trabalho pedagógico, procurando dar retorno e atenção na produção de um diário reflexivo. (OLIVEIRA, 2013, p. 226)

É comum, diante de tantas possibilidades, não ter clareza sobre o que ser pesquisar. E com tantas demandas, a produção artística é quem mais sofre. Entretanto, é o estágio supervisionado que pode unir a docência, pesquisa e poética artística. É importante também perceber que,

o estágio curricular é essencial na formação da identidade docente de qualquer aluno de licenciatura, e no curso de Artes Visuais não é diferente. É fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional. Além disso, possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo

institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real. (OLIVEIRA e LAMPERT, 2010, p. 84).

Neste momento a intenção é apontar o estágio supervisionado como possibilidade para o campo de pesquisa e poéticas, para além do momento de atuação teórico-prático. Mas entendido como um lugar de possibilidades alargadas e problemáticas contextualizadas, que podem ajudar a despertar o pesquisador que há em cada docente, bem como, configurar-se terreno fértil para produções e poéticas artísticas.

## Considerações em fluxo

Nesses encaminhamentos finais retomo a expressão “o estágio é o momento da prática durante o curso”, pois, pode sim ser momento de prática. De prática docente, prática de pesquisa, prática de produção e poética artística, prática amparada em teoria, pois ambos devem caminhar juntos. Entendo que o estágio pode ser encarado como processo investigativo, reflexivo e, como de fato, é o momento em que o aluno se aproxima da realidade escolar, é possível pontuar seu caráter intervencionista.

É importante ao estudante de licenciatura encarar seu estágio, conforme dito anteriormente, como momento de intervenção, de intervenção no espaço escolar, e o próprio estágio como intervenção no seu eu, pois ao refletir e provocar reflexões criam-se marcas de sua passagem no espaço escolar, marcas que vão constituindo a identidade docente. Assim, o papel do estágio curricular nos cursos de licenciatura se amplia, pois, também, visa contribuir na construção da identidade docente, na formação de pesquisadores e professores-artistas, pois entende o estágio supervisionado como lugar de prática docente, pesquisa e poética artística.

## Referências

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, M. de O. O que pode um diário de aula? In R. Martins, & I. Tourinho (Orgs.), **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM. p. 225-236, 2013.

OLIVEIRA, M. de O.; LAMPERT, J. **Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular**. Revista Nupeart, Santa Catarina, v. 8, p. 78-93, 2010.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Poiésis, Rio de Janeiro, v.3, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

TEUBER, M. **Relações entre Ensino, Práticas Artísticas e Pesquisas: Princípios Didáticos para a Formação do Professor de Artes Visuais**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VASCONCELLOS, S. T. **Entre (dobras) lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da pesquisa baseada em arte na educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

**Submissão: 21/02/2022**

**Aprovação: 27/03/2022**

# Escola Popular de Artes: um relato de experiência

Popular School of Arts: an experience  
report

Escuela Popular de Artes: un informe  
de experiência

**Darlan Gebing Scheid<sup>1</sup>**

**Mara Aparecida Magero Galvani<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Licenciando em Artes Visuais na Universidade de Caxias do Sul. Ator, professor e produtor cultural. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1013462486683893>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7928-6456>. E-mail: [scheidarlan@gmail.com](mailto:scheidarlan@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em letras. Professora do curso de Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4726115305198723>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1697-0055> E-mail: [mamgalv1@ucs.br](mailto:mamgalv1@ucs.br).

**RESUMO**

O presente artigo discute uma experiência docente efetivada durante a disciplina Estágio em Artes Visuais IV pelo acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Darlan Gebing Scheid, no segundo semestre de 2021. O trabalho foi desenvolvido em um projeto social chamado Escola Popular de Artes realizado pela Escola Tem Gente Teatrando, em Caxias do Sul – RS. No decorrer do semestre, foi proposto ao grupo de estudantes participantes do projeto a realização de uma Cartografia de Si, oportunizando que os adolescentes olhassem para si, para o coletivo e para a localidade onde moram, a fim de que pudessem criar a partir desses elementos.

**PALAVRAS-CHAVE**

Arte; Educação; Colagem; Dadaísmo; Cartografia.

**ABSTRACT**

This article discusses a teaching experience carried out during the course Internship in Visual Arts IV by the academic of the Degree in Visual Arts at the University of Caxias do Sul (UCS), Darlan Gebing Scheid, in the second half of 2021. The work was developed in a social project called Escola Popular de Artes carried out by Escola Tem Gente Teatrando, in Caxias do Sul – RS. During the semester, the group of students participating in the project was proposed to carry out a Cartography of the Self, proposing that the adolescents look at themselves, at the collective and at the place where they live so that they could create from these elements.

**KEY-WORDS**

Art; Education; Collage; Dadaism; Cartography.

**RESUMEN**

Este artículo aborda una experiencia docente realizada durante el curso Internado en Artes Visuales IV por el académico de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Caxias do Sul (UCS), Darlan Gebing Scheid, en el segundo semestre de 2021. El trabajo fue desarrollado en un proyecto social llamado Escola Popular de Artes realizado por la Escola Tem Gente Teatrando, en Caxias do Sul – RS. Durante el semestre se propuso al grupo de estudiantes participantes del proyecto realizar una Cartografía del Yo, proponiendo que los adolescentes se miren a sí mismos, al colectivo y al lugar donde viven para que puedan crear a partir de estos elementos.

**PALABRAS-CLAVE**

Arte; Educación; Collage; Dadaísmo; Cartografía.

Logo no início da disciplina Estágio em Artes Visuais IV , o acadêmico Darlan<sup>3</sup> Gebing Scheid definiu que a sua ação educativa seria realizada no projeto social Escola Popular de Artes da Escola Tem Gente Teatrando, de Caxias do Sul – RS. O presente artigo busca descrever esta experiência, apontando os resultados alcançados. Desse modo, inicialmente, fazemos uma breve apresentação do projeto, da escola e do local de realização.

## **Escola popular de artes**

A Escola Popular de Artes é um projeto que tem como proposta oferecer, no turno inverso da escola, aulas de teatro e dança urbana para jovens da periferia urbana da cidade de Caxias do Sul – RS. A “Escola Pop”, como foi carinhosamente “apelidada” por alunos e professores, está alcançando os objetivos propostos em 2009, momento em que o projeto foi apresentado, pela primeira vez, ao Ministério da Cultura, através da Lei Rouanet. No entanto, a etapa inicial foi realizada em 2012, ano em que os primeiros 20 alunos participaram de forma animadora das aulas. Os resultados apareceram rapidamente, conforme relatado por professores das escolas de onde os alunos eram provenientes. Concentração em sala de aula, disciplina e, principalmente, o sentimento de estar sendo incluído na sociedade foram alguns comentários dos professores em relação aos jovens participantes do projeto, os quais conviviam diariamente.

Além das aulas práticas, os alunos tiveram contato com bens culturais, passando a prestigiar espetáculos de teatro, filmes e exposições de arte. Todas essas ações foram possíveis, através de parcerias que a Escola Popular de Artes fez com casas de teatro e cinemas da cidade que oportunizaram o acesso dos estudantes aos espaços de forma gratuita. Caxias em Cena, Mostra Teatro Daqui e Mostra Teatro Para Todos foram algumas das programações que os alunos puderam prestigiar.

Além da primeira edição, realizada através da Lei Rouanet<sup>4</sup> , o projeto também foi contemplado em três edições pela LIC Municipal<sup>5</sup>. Todas as aulas aconteceram na sede da Companhia Tem Gente Teatrando, localizada no bairro Rio Branco, em Caxias do Sul – RS. Além de alunos provenientes do próprio Rio Branco, também participaram do projeto estudantes do São Caetano, Kayser e Panazzolo.

Na edição de 2021 foi dada continuidade ao projeto, através da etapa Escola Popular de Artes – Itinerante. As aulas foram realizadas em outra região da cidade, possibilitando que estudantes de outras localidades participem. Os encontros foram

---

3 O Plano da disciplina propõe uma ação educativa em Artes Visuais em contextos alternativos, ou seja, a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ação educativa em Arte em contextos extraescolares.

4 Oficialmente Lei Federal de Incentivo à Cultura é a denominação dada a Lei nº 8.313 do dia 23 de dezembro de 1991. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_Rouanet](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Rouanet)>. Acesso em: 10 fev. 2022.

5 Lei Municipal de Incentivo à Cultura, criada pela Lei nº 4.592, de 18 de dezembro de 1996, institui, no âmbito do Município de Caxias do Sul, incentivo fiscal para a realização de projetos culturais. Disponível em: <<https://caxias.rs.gov.br/servicos/cultura/lei-de-incentivo-a-cultura>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

no Centro Cultural do bairro Belo Horizonte. Nesta edição, foi montada uma comissão formada por representantes das duas escolas do bairro, uma psicóloga que realiza projetos na região, dois educadores sociais e dois representantes do Espaço Cultural Tem Gente Teatrando, proponente do projeto.

Desde a concepção da Escola Popular de Artes, planejou-se que, além das aulas de teatro e dança, a partir da conversa com a turma, fossem convidados professores para oficinas sugeridas pela turma. Ocorreram dois dias de aula por semana, com três horas de duração cada uma. Foram disponibilizadas 25 vagas para alunos e alunas com idade entre 12 e 16 anos. No decorrer das aulas, os jovens receberam lições de higiene pessoal, relações pessoais, consciência ecológica, solidariedade, tudo isso com falas articuladas dos professores e da coordenação pedagógica.

A Escola Popular de Artes teve como objetivo oportunizar que alunos de escolas públicas de Caxias do Sul recebessem, de forma gratuita, aulas de teatro e dança urbana entre os meses de julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2021. Além de disponibilizar de forma gratuita 25 vagas para adolescentes entre 11 e 16 anos do município de Caxias do Sul, o projeto também teve como objetivos: oportunizar a inserção social dos jovens, preparando-os para a vida e o trabalho; garantir acesso gratuito à formação/informação através dos conteúdos oferecidos nas aulas de teatro e dança; ampliar a compreensão das ideologias do mundo por meio de uma formação artística; aprofundar o sentimento de pertencimento à sociedade, aumentando a autoestima e a capacidade de relacionamento interpessoal; contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes de seu valor, capacitando e colaborando para o aprimoramento da comunidade em que atuam; promover os direitos básicos dos jovens e a capacitação profissional, reconstruindo a cidadania e possibilitando a conscientização social dos integrantes do projeto.

## **Tem gente teatrando**

Fundada em Caxias do Sul – RS, por Zica Stockmans, a escola Tem Gente Teatrando tem desenvolvido um trabalho constante para a disseminação da cultura, buscando formar e sensibilizar plateias por meio do teatro.

Inaugurada em 1989, em Caxias do Sul – RS, a Tem Gente Teatrando desenvolve atividades na área das Artes Cênicas. Contando atualmente com quatro unidades de negócios: escola de teatro, companhia teatral, teatro empresa e casa de teatro, é a única escola do interior do estado a oferecer curso profissionalizante para obtenção do DRT com certificação do SATED/RS. Fundada e dirigida por Zica Stockmans, conta com professores com formação acadêmica na área, espaço exclusivo para apresentações, biblioteca com grande acervo de livros e peças teatrais, galeria de arte e muitos outros atrativos que a tornam uma referência nos serviços oferecidos. (TEATRANDO, 2021).

Nestes 32 anos, a Tem Gente Teatrando circulou com espetáculos teatrais por todo o país, tendo participado de importantes Festivais de Artes Cênicas, como o Caxias em Cena, Festival do MERCOSUL (Argentina), Rio Grande no Palco, Palco Giratório, Porto Verão Alegre, Porto Alegre em Cena, Teatro a Mil, entre outros.

Em 2010, a companhia deu mais um passo importante na busca pela qualidade, conquistando um espaço próprio com toda a infraestrutura necessária para realização de espetáculos, oficinas e eventos culturais em um ambiente confortável e acolhedor.

A casa de teatro, que possui capacidade para receber até 80 pessoas, tem sempre uma agenda cheia de novidades para reunir os artistas e os mais diversos públicos em um espaço cênico que pode ser adaptado, moldando-se às apresentações.

Esse espaço abriga a escola de atores, que realiza atividade de formação ao longo de todo o ano com seus cursos semestrais de teatro, oficinas de formação e o único curso profissionalizante de atores e atrizes do interior do estado. A escola tem desenvolvido um trabalho constante para a formação de alunos e a disseminação da cultura, por meio do ensino e da pesquisa de teatro em Caxias do Sul e em toda a região da Serra Gaúcha.

## **Perfil do público**

Como já mencionado, as atividades do projeto Escola Popular de Artes acontecem no Centro Cultural do bairro Belo Horizonte, na Zona Norte de Caxias do Sul, aproximadamente 8 km do centro da cidade, tempo de deslocamento mínimo de 20 minutos. Belo Horizonte é um bairro extenso, com muitas moradias e um alto número de moradores em condições de vulnerabilidade social. As atividades são voltadas para jovens de seis a 17 anos com a capacidade máxima de 25 alunos. Os educandos estudam em escolas próximas ao bairro.

A seguir a fachada do Centro Cultural:



Fig. 1, Darlan Gebing Scheid, Entrada do Centro Cultural, 2021. Fotografia, Belo Horizonte – Caxias do Sul – RS.

A partir desta breve contextualização acerca da escola e do público participante do projeto Escola Popular de Artes apresentamos o projeto de estágio Cartografias de Si desenvolvida durante o Estágio em Artes Visuais IV. A seguir, apresentaremos a análise dos resultados desta ação educativa.

## Cartografias de si

O projeto de estágio Cartografias de Si partiu das percepções do autor a partir do movimento realizado no estágio, ao voltar ao projeto social de que há oito anos ele havia participado. Lá o autor pode reconhecer as habilidades e as competências que adquiriu a partir desse contato e identificar o quanto o projeto movimentou sua vida e afetou os anos seguintes. Hoje ele pode citar atitudes e escolhas tanto profissionais quanto pessoais que partiram desse contato com as artes e em especial com a Escola Popular de Artes.

A partir disso, passou a refletir sobre o que poderia ser levado para os estudantes que, de fato, pudesse colaborar com a formação deles. Desse modo, o intuito do autor foi desenvolver uma prática educativa que pudesse se estender para os próximos anos influenciando as escolhas de vida e as caminhadas profissionais dos estudantes. Assim, para a escolha da temática que seria abordada no projeto Cartografias de Si, levou-se em conta o local em que ocorriam as oficinas e a situação financeira

dos estudantes. Por se tratar de uma comunidade periférica de Caxias do Sul – RS e porque o público que frequenta as oficinas é proveniente de famílias com baixa renda, pensou-se em trabalhar com esses dois indicadores, considerando a forma como eles afetam a vida dessas pessoas.

É muito comum ouvir-se o termo “descentralização” no sentido de levar até a periferia o que acontece no centro, ou seja, “descentralizar” as ações. Porém, acreditamos que, nesse processo, é importante levarmos em consideração que existem ações na periferia e que o centro é onde estamos. Dito isso, manifestamos que os dois atores dessa movimentação geram informações, portanto não se pretende ignorar ou inferiorizar o que já existe nos locais conhecidos como descentralizados.

Visando valorizar a estética e a identidade que existe no espaço e a relação com os estudantes, optou-se por trabalhar com o projeto Cartografias de Si com o propósito de cartografar elementos que existiam e compunham os corpos e os espaços para, a partir deles e do que emergisse dessa investigação, criar materiais artísticos e dar forma a essa produção, através da colagem.

A partir dos encontros, foram trabalhadas diferentes linguagens artísticas e o público foi provocado a criar sob impulsos e problematizações, sem o objetivo de produzir algo com excelência ou com uma técnica minuciosa. O principal fator avaliativo seria o nível de participação dos estudantes e as questões levantadas por eles. E para trabalhar a sensibilidade, buscou-se ativar uma escuta sensível e compreender quais atividades, propostas artísticas, pesquisas ou até mesmo artistas poderiam contribuir na montagem da Cartografia de Si.

Para nos acompanhar nessas trajetórias, Sueli Rolnik nos oferece uma síntese poética sobre cartografar:

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, 2011, p.23).

É nessa concepção de cartografia que vamos operar, principalmente quando a autora descreve como sendo tarefa do cartógrafo “dar língua para afetos”. Ela segue dizendo que:

para os geógrafos, a cartografia – diferente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 2011, p. 23).

Por esta razão, desde o início, não nos interessava o resultado final, mas o movimento que aconteceria desde o primeiro encontro até os finais, os quais alguns mundos foram criados e outros ficaram obsoletos. Desse modo, o projeto de estágio teve como objetivo geral criar uma cartografia dos participantes da Escola Popular de Artes. Além disso também teve como proposição experimentar a linguagem da colagem como forma de expressão; observar as ruas do bairro e coletar objetos e elementos do entorno; criar, coletivamente, um poema dadaísta; desenvolver o desenho como expressão artística e registro cartográfico; trabalhar habilidades propostas na BNCC referente às aulas de Arte para as séries finais do Ensino Fundamental<sup>6</sup>.

## Metodologia

O projeto previu quatro encontros em que seriam trabalhadas as habilidades descritas a seguir.

No primeiro encontro, o estagiário seria apresentado ao grupo assim como a sua proposta de estágio. O período também seria utilizado para observação da realidade com o objetivo de conhecer o espaço e os alunos, complementando as informações de apresentação do projeto.

Para o segundo encontro, planejou-se a aplicação de algumas atividades, iniciando-se pela apresentação dos alunos a partir de colagens. A linguagem da colagem seria, brevemente, apresentada aos alunos. Em seguida os estudantes poderiam coletar imagens de revistas disponibilizadas pelo estagiário. A proposta seria que os participantes se apresentassem através da colagem, ou seja, por meio de elementos visuais, podendo ser imagens e/ou textos que considerassem representativos. Após a feitura das colagens, o estagiário entrevistaria cada um do grupo para compreender o porquê das escolhas de cada figura.

O terceiro encontro seria dividido em dois momentos. Primeiramente os alunos seriam apresentados para um poema dadaísta, tendo a oportunidade de tirar dúvidas e de conhecer como é construído, para em seguida, produzirem um poema. A criação funcionaria da seguinte forma: cada um escreveria três palavras, uma que representasse o que seria arte para eles, outra que fosse um verbo e outra que fosse um sentimento. Na sequência, os participantes colocariam as palavras que seriam sorteadas dentro de uma sacola para, aos poucos, formarem o poema. Dessa forma, o texto seria construído

---

<sup>6</sup> (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. (EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance*, etc.). (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. (BRASIL, 2021). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 01 set. 2021.

coletivamente, ampliando o entendimento do grupo sobre o movimento artístico dadaísta e sobre como eles se relacionavam com a arte. No segundo momento do terceiro encontro, os alunos fariam uma cartografia pelo bairro. Acompanhados pelo estagiário e pela monitora da turma, os participantes dariam uma volta na quadra onde está localizado o centro comunitário. Neste percurso pelas ruas, eles deveriam observar os elementos presentes no bairro, coletar objetos, escutar os sons, sentir os cheiros durante o trajeto, ativar os sentidos trabalhando assim a sensibilidade. Ao retornar para o centro comunitário seria proposto um bate-papo para que cada um expusesse suas sensações, observações e falasse sobre o que foi coletado.

No quarto e último encontro, os alunos seriam convidados a construir uma cartografia coletiva, possibilitando que todos trabalhassem no mesmo projeto. Para a produção, o estagiário ofertaria aos participantes diversos materiais, como revistas, canetões, Post-it, lápis de cor, tesoura e cola, vinculados às práticas em Artes Visuais para que eles pudessem expressar o mapa da turma da melhor forma que considerassem. Ao final do projeto planejou-se que os participantes se reconhecessem enquanto colegas e pudessem relacionar as práticas propostas nos quatro encontros com os seus cotidianos.

A seguir descrevemos como ocorreu cada um dos encontros:

#### Encontro 1: dia 19 de agosto de 2021

19 de agosto foi o primeiro dia de observação do espaço, da realidade do bairro e de conversa com os responsáveis pelo projeto. Chegamos no local acompanhados pela coordenadora do projeto, a diretora e atriz da Companhia, Zica Stockmans, e, no deslocamento da Tem Gente Teatrando até onde seriam realizadas as oficinas, aproveitamos para entrevistá-la.

No trajeto ficamos sabendo que o projeto que iríamos observar e a partir do qual propor o estágio era o mesmo que o autor da pesquisa, ora apresentada, havia participado há oito anos quando deu início à sua formação nas artes. Saber disso nos influenciou a seguir com a ideia proposta não somente como forma de agradecer à Escola e ao projeto – movimento feito há oito anos, que gerou tantos afetos –, mas como maneira de oportunizar aos participantes desenvolver seus afetos.

Logo que chegamos no espaço, fomos informados que naquele dia, devido ao retorno das aulas nas escolas, a quantidade de alunos estava reduzida. O número máximo de participantes que o projeto iria atender naquela edição seria 25. Neste primeiro encontro, estiveram presentes nove alunos dedicados nas atividades propostas pelo professor de teatro Fábio Cuelli.

As oficinas aconteciam duas vezes por semana. Nas quintas-feiras, era direcionada para a linguagem do Teatro e, nas terças-feiras, contemplaria diferentes linguagens artísticas, possibilitando a atuação do acadêmico como professor de artes visuais ofertando oficinas para o projeto.

## Encontro 2: dia 24 de agosto de 2021

Na semana seguinte, dia 24 de agosto, realizamos o segundo dia de observação. Naquele dia chegamos às 15h durante a aula de dança que acontecia às terças-feiras. O professor é o Juliano Dias. Estão presentes três meninos e sete meninas. Propomos uma dinâmica de apresentação para conhecer o grupo. Procuramos saber em qual escola eles estudavam, se eles tinham aula de artes na escola.

No início da atividade, que aconteceu das 16h às 17h, explicamos quem éramos, o que estávamos fazendo ali e como funcionaria o estágio. Antes mesmo de eles se apresentarem, explicamos a atividade. Levamos algumas revistas, tesouras, colas e papéis em branco para que eles se apresentassem através de uma colagem. Indicamos que poderiam selecionar as imagens que mais lhes chamassem atenção e que, em seguida, colassem-nas nas folhas em branco. Ao final, quando cada aluno iria entregar sua colagem, nós os entrevistamos para saber o porquê da escolha de cada imagem.

Antes do término da aula, fizemos uma roda de conversa com o grupo e perguntamos o que haviam achado da atividade, o que gostavam de fazer nas aulas de Artes Visuais e quais seriam seus interesses que poderiam ser desenvolvidos no estágio.

Observamos que muitos escolheram imagens de alimentos, justificando que eram comidas que eles gostavam muito. Outros escolheram imagens de família para representar as suas famílias. Um menino escolheu muitas imagens de casas e disse que gostava muito de móveis e de dormir. Uma menina escolheu vestidos, pois disse que gostava muito de moda. Alguns estudantes escolheram plantas e outros elementos da natureza e, por fim, alguns escolheram profissões que gostariam de seguir.

Pode-se observar com esta atividade que simplesmente solicitar aos alunos desta faixa etária que apresentassem através de uma colagem não foi suficiente para conhecê-los e obter um resultado satisfatório que de fato comunicasse algo mais significativo por meio desta linguagem. Pensamos que poderíamos termos proposto uma atividade de apresentação mais breve, talvez com a coleta de apenas uma imagem e não de quantas quisessem selecionar. Também observamos que o tempo foi curto para alguns e para outros longo demais. Sendo assim, gostaríamos de ter realizado esta atividade novamente, mas reservando dois períodos para que pudéssemos delimitar algumas questões ou até mesmo aprofundar algumas informações.

A seguir apresentamos algumas das colagens do grupo:



Fig. 2, Darlan Gebing Scheid, Colagem de apresentação 2, 2021. Colagem de revista em papel sulfite, Belo Horizonte – Caxias do Sul – RS.



Fig. 3, Darlan Gebing Scheid, Colagem de apresentação 3, 2021. Colagem de revista em papel sulfite, Belo Horizonte – Caxias do Sul – RS.

## Encontro 3: dia 31 de agosto de 2021

A duração da atividade desse encontro foi de duas horas. Iniciamos um trabalho com eles que também iria colaborar para criar um plano de ação para as atividades que seguiriam.

A aula iniciou com um bate papo. Perguntamos a eles o que entendiam a partir da palavra “arte”. A partir dessa conversa, solicitamos para que cada um escrevesse em alguns papéis as palavras surgidas em nossa conversa. As palavras anotadas foram colocadas em um saco e retiradas uma por uma, distribuídas no chão, e quando todas haviam sido sorteadas, formamos um poema dadaísta. Essa atividade durou cerca de trinta minutos.

Com o poema dadaísta criado, fizemos uma caminhada ao redor do centro comunitário. Cada um ficou responsável por coletar um objeto que encontrasse durante o percurso, que poderia ser um objeto físico ou uma foto. Ao retornar para o espaço, conversamos sobre a saída de campo. A atividade durou cerca de trinta minutos.

Ao final do encontro, reunimos os objetos e os textos e produzimos imagens que propunham ilustrar a caminhada feita no bairro, juntando assim as duas produções feitas até o momento. Oferecemos aos alunos folhas em branco, lápis, canetinhas, revistas para que pudessem compor algum material a partir desta experiência. Essa atividade teve duração de uma hora.

Segue o poema Dadaísta construído pela turma, assim como a imagem da atividade:

Música lido dançar  
Vingança alegria dançar  
Paixão jogar feliz olhar  
Amor música medo amor  
Animais escutar amor  
Cuidar imaginação alegria  
Amor carinho tomar  
Futebol fotografia música  
Escutar amor praticar gostinho

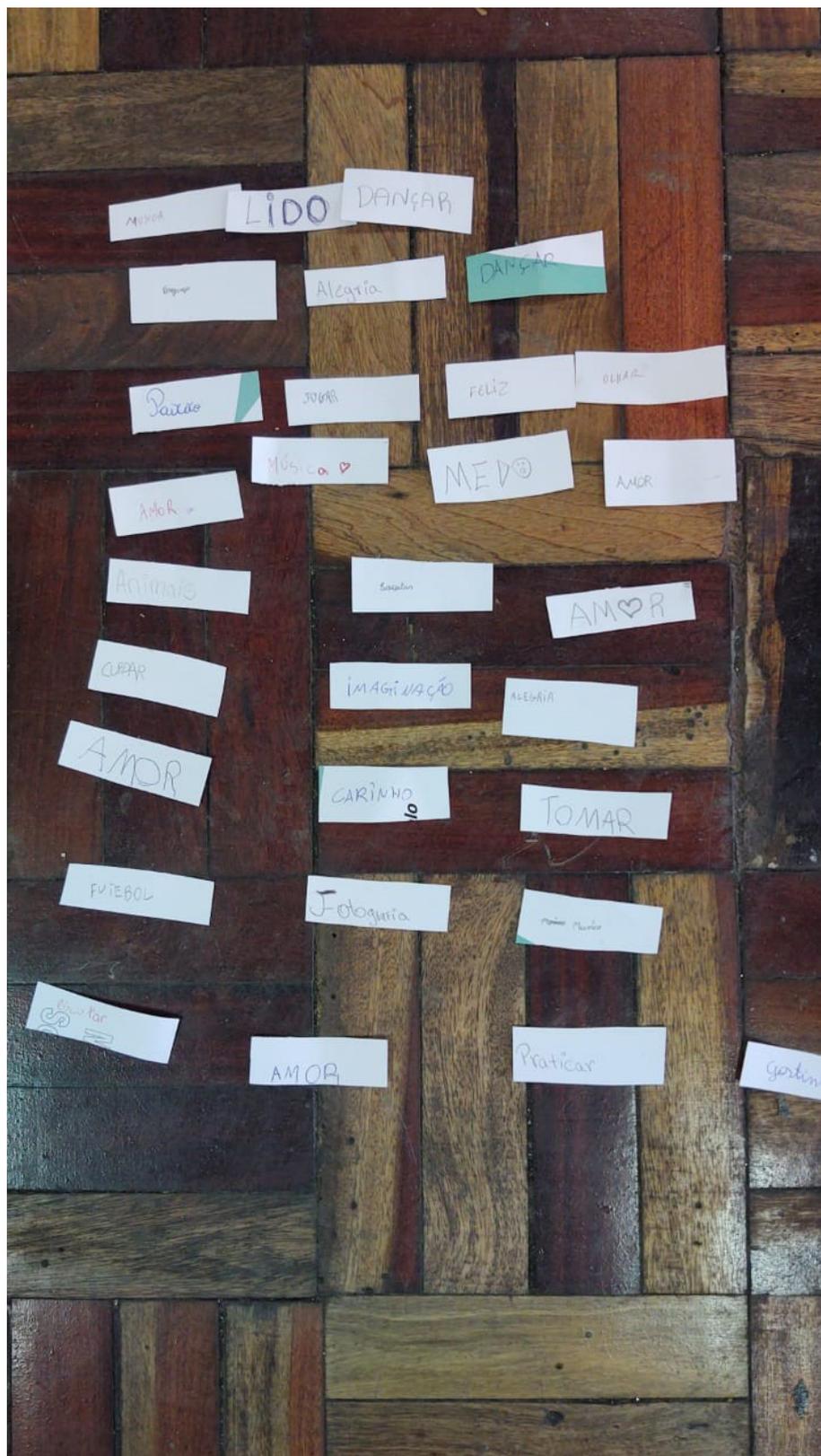


Fig. 4, Darlan Gebing Scheid, Poema Dadaísta, 2021. Papel cartolina, Belo Horizonte – Caxias do Sul – RS.

Os alunos participaram da atividade de forma bastante animada e curiosa, queriam logo saber o que iriam construir juntos. Ao final da proposta, conversamos em roda sobre o que aquele texto poderia comunicar e o que eles haviam entendido a partir do poema. Acharam engraçada a forma de escrita.

Em seguida apresentamos a segunda proposta de atividade do encontro, a saída pelo bairro. Fizemos uma introdução diferenciando as duas propostas anteriores, a da colagem e a do poema, deixando claro que as linguagens utilizadas foram diferentes, apontando, porém, que trabalharam algo em comum que foi o indivíduo. Observamos que, primeiro, na colagem, foi realizado um trabalho individual e depois, através do poema, um trabalho coletivo.

Ensaíamos com eles a caminhada na rua, sendo que todos seguraram uma corda. O combinado foi que ninguém poderia soltá-la, para que assim também seguissemos trabalhando o coletivo, o ritmo do grupo e, principalmente, para que realizássemos uma atividade segura. Orientamos os participantes para que fizessem uma caminhada lenta e pudessem parar para observar os detalhes que lhes chamassem atenção. Andamos uma quadra em volta do centro comunitário:



Fig. 5, Darlan Gebing Scheid, Cartografia, 2021. Fotografia, Belo Horizonte – Caxias do Sul – RS.

Quando retornamos para o espaço, solicitamos para que nos últimos minutos os alunos desenhassem as imagens que mais tivessem lhes impactado, visto que poucos foram os objetos coletados, apenas um graveto. A seguir vejamos alguns desenhos feitos pelos alunos:



Fig. 6, Darlan Gebing Scheid, Desenho 2, 2021. Desenho em folha reciclada, Belo Horizonte – Caxias do Sul – RS.

#### Encontro 4: dia 28 de setembro de 2021

Depois de quase um mês sem estagiar no projeto, retornamos ao espaço para aplicar a última atividade prevista no nosso planejamento. Desta vez, assim como previsto no plano de ensino, foi proposto que os alunos trabalhassem em um mapa coletivo. Desse modo, disponibilizamos ao grupo folha grande, lápis, canetas, revistas, tesoura e cola. Além dos materiais, os alunos puderam escolher a música que queriam ouvir.

A atividade teve a duração de uma hora e os alunos demonstraram-se muito empolgados em poder produzir coletivamente. O grupo teve dificuldade em escutar as coordenadas acerca da atividade, provavelmente, porque estavam muito animados com a proposta. Vejamos, na sequência, algumas imagens deste encontro:



Fig. 7, Darlan Gebing Scheid, Produção da cartografia, 2021. Fotografia, Belo Horizonte – Caxias do Sul – RS.

Ao final da aula, conversamos com o grupo para que cada um pudesse comentar sobre seus desenhos. Alguns falaram que aquilo não parecia um mapa, mas que acharam legal a atividade. Outros reconheceram alguns elementos que estavam no mural e que também estavam presentes nas ruas de seus bairros. Esclarecemos que o objetivo daquela prática não era reproduzir um mapa que todos conheciam, mas criar um que expressasse aquele grupo.

Vivenciar a docência em um projeto extraescolar nos oportunizou diversas reflexões além de ter nos possibilitado colocar em prática o que havíamos visto de forma teórica em disciplinas como Docência: Teoria e Prática, Filosofia da Educação, Desenvolvimento Expressivo, entre outras. Participar de um projeto social em que estudantes de escolas públicas do bairro Belo Horizonte frequentavam por desejo no contraturno significou encontrar corpos disponíveis, ansiosos pelas possibilidades que a arte pode proporcionar.

A ação educativa desenvolvida com o grupo foi um momento para experimentar didáticas vinculadas à colagem e à cartografia, ativar uma escuta sensível e pensar acerca de estratégias de ensino que possam ser adaptadas em diferentes ambientes, seja na escola, em espaços não formais de ensino, em cursos regulares e não regulares, em oficinas, para diferentes públicos, crianças, jovens, adultos ou idosos.

Esta prática de ensino de Arte em um projeto social contribuiu para que os alunos pudessem ter acesso à outra linguagem artística, vivenciar de forma experimental algumas técnicas das artes visuais e olhar para os seus cotidianos, os seus corpos,

as suas relações e criar outras possibilidades de corpos, formas, interações, sendo e estando no mundo em que eles habitam.

Percebemos que a experiência desenvolvida no projeto Cartografias de Si durante o Estágio em Artes Visuais IV ampliou o potencial de criação, pois levou em conta não somente os encontros de corpos disponíveis no espaço, mas o cotidiano do grupo e o entorno do centro comunitário. Os participantes do projeto acabaram interagindo com as propostas previstas, criando colagens que, além de todo significado que carregam, também oportunizaram um momento de experimentação e reflexão, prática talvez não tão usual no cotidiano desses estudantes.

## **Considerações finais**

O projeto de estágio teve como objetivo geral criar uma cartografia dos participantes da Escola Popular de Artes. Além disso também teve como proposição experimentar a linguagem da colagem como forma de expressão; observar as ruas do bairro e coletar objetos e elementos do entorno; criar, coletivamente, um poema dadaísta; desenvolver o desenho como expressão artística e registro cartográfico; trabalhar habilidades propostas na BNCC referente às aulas de Arte para as séries finais do Ensino Fundamental. A experiência vivida pelo acadêmico de Licenciatura em Artes Visuais desenvolveu-se em um projeto social que incluiu a arte na formação cidadã de crianças e jovens. Essa travessia oportunizou reflexões sobre a relevância da Arte-Educação em contextos de vulnerabilidade social, como ferramenta de apropriação cultural e identitária.

A escuta e o acolhimento do contexto específico em estudo se mostraram fundamentais ao longo do desenvolvimento do projeto. A curiosidade do acadêmico de Licenciatura em Artes Visuais em conhecer a localidade e as pessoas que frequentavam o projeto Escola Popular de Artes possibilitou estarmos mais próximos de cada um dos participantes. Conseqüentemente a aproximação focada na escuta possibilitou uma produção singular, significando uma ação importante para o projeto, para o bairro, para a cidade e, principalmente, para os estudantes que puderam se expressar através da Arte.

Esta proposta se torna muito relevante quando aplicada em lugares em que os educadores estão iniciando sua prática docente, pois é uma forma de integrar a todos, oportunizando que conheçam melhor os outros e a si mesmos. Tais premissas se aproximam muito das competências propostas pela BNCC, as quais promulgam desenvolver processos de criação em artes visuais com base em temas ou interesses individuais e coletivo desenvolvidos colaborativamente, promovendo a experimentação e a análise de diferentes formas de expressão artística de modo crítico e reflexivo.

Por fim, destacamos a importância desta experiência para a formação de um acadêmico de Licenciatura em Artes Visuais que está concluindo o ensino superior e

em véspera de entrar em sala de aula como professor titular, mas que tem no Estágio IV a possibilidade de desenvolver um trabalho voltado à arte em espaços não formais, sejam eles em comunidades que existam ou não projetos sociais, museu, galerias de arte, institutos, igrejas, em diferentes instituições, com diferentes públicos. O projeto Cartografias de Si desenvolvido no Estágio IV com crianças e adolescentes no Centro Cultural, do Bairro Belo Horizonte, de Caxias do Sul – RS, portanto, num ambiente fora da escola, mostrou a importância da presença da Arte em espaços não formais de ensino, pois nele a linguagem oral e corporal pode ser trabalhada a partir da escuta e do entendimento do contexto, ação nem sempre possível na escola em função de regimentos internos, limitações de carga horária e de espaço físico mesmo.

### Referências

BRASIL. LEI Nº 8.313 – **Programa Nacional de Apoio à Cultura**. Brasília, 23 dez. 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8313cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm). Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 01 set. 2021.

CAXIAS DO SUL. PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Lei de Incentivo à Cultura**. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/servicos/cultura/lei-de-incentivo-a-cultura>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011. 247 p.

TEATRANDO, Tem Gente. **Tem Gente Teatrando**. 2021. Disponível em: <http://www.temgenteteatrando.com.br/quem-somos>. Acesso em: 15 nov. 2021.

**Submissão: 15/02/2022**

**Aprovação: 30/03/2022**

# Projeto “Ver.e.tes.: educação em tempos de pandemia”: uma experiência no estágio curricular supervisionado

Project “En.tries.: education in times  
of a pandemic”: a supervised curricular  
internship experience

Proyecto “En.tra.das.: educación en  
tiempos de pandemia”: una experiencia  
de pasantía curricular supervisada

**Tharciana Goulart da Silva<sup>1</sup>**

**Elaine Schmidlin<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Atua como professora colaboradora no Centro de Artes da UDESC, no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262703963941419>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2393-5303>  
E-mail: [tharcianagoulart@gmail.com](mailto:tharcianagoulart@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9781556928615419>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7478-1781> E-mail: [s.elaine@gmail.com](mailto:s.elaine@gmail.com)

**RESUMO**

Este texto apresenta a experiência vivenciada no ano de 2020 em plena Pandemia de COVID-19, do projeto “Ver.be.tes.: educação em tempos de pandemia”, realizada no estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O projeto mencionado buscou por uma profundidade na construção pedagógica e poética, que nem sempre ganha espaço na academia e na formação docente inicial. Neste contexto, a prática artística, provocada a partir de uma experiência de si, impulsionou outros modos de pensar a docência, propondo criar uma forma em ação, ou seja, uma form[ação], sempre em devir. Nesse movimento contínuo, marcas foram produzidas, deslocando as certezas que os estudantes tinham sobre a docência e a vida.

**PALAVRAS-CHAVE**

Experiência de si; Estágio curricular supervisionado; Licenciatura em Artes Visuais; Formação inicial.

**ABSTRACT**

This text presents the experience lived in the year 2020 in the midst of the Covid-19 Pandemic, of the project “En.tries.: education in times of pandemic”, carried out in the supervised curricular internship of the Degree in Visual Arts at the University of the State of Santa Catarina (UDESC). The aforementioned project sought for a depth in the pedagogical and poetic construction that is not always given space in the academy and in the initial teacher training. In this context, the artistic practice, provoked from the experience of oneself, propelled other ways of thinking about teaching, proposing to create a form in action, that is, a form[action], always in becoming. In this continuous movement, marks were produced, shifting the certainties that the students had about teaching and life.

**KEYWORDS**

Experience of oneself; Supervised curricular internship; Degree in Visual Arts; Initial formation.

**RESUMEN**

Este texto presenta la experiencia vivida en el año 2020 en medio de la Pandemia del COVID-19, del proyecto “En.tra.das.: educación en tiempos de pandemia”, realizado en la pasantía curricular supervisada de la Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). El mencionado proyecto buscó una profundidad en la construcción pedagógica y poética, que no siempre gana espacio en la academia y en la formación inicial docente. En ese contexto, la práctica artística, provocada a partir de una experiencia de sí, impulsó otras formas de pensar la enseñanza, proponiendo crear una forma en acción, o sea, una forma[acción], siempre en devenir. En ese movimiento continuo se produjeron marcas, desplazando las certezas que tenían los estudiantes sobre la enseñanza y la vida.

**PALABRAS CLAVE**

Experiencia de sí; Pasantía curricular supervisada; Licenciatura en Artes Visuales; Formación inicial.

Talvez, a razão da escrita seja mesmo escrever, ou um modo de apenas compartilhar nosso amor ou desamor pelas palavras, ou desassossego por elas, como bem salienta Skliar (2014) em seu livro intitulado *Desobedecer a linguagem*. Com essa premissa, compomos um texto a partir de palavras escritas por duas professoras, no sentido de propor a experiência nos estágios curriculares supervisionados como algo que impulsiona o vir a ser professor. Um professor, o qual compreendemos, em devir constante, pois a form[ação]<sup>3</sup> docente, assim como a vida, propaga-se em diferentes versões e configurações que se modificam na paisagem da área de Licenciatura em Artes Visuais; neste caso, especificamente, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde ambas são professoras.

Nesta graduação, dois campos em atravessamentos, Arte e Educação, os quais nunca chegam a uma prescrição formal acabada do que seria ser professor, nunca a um ponto de chegada, mas pontos que se diferem toda vez que alguém se experimenta docente no âmbito dos estágios supervisionados. Nesse trajeto, sempre entre dois campos, como as práticas artísticas movimentam a prática pedagógica dos estudantes nos estágios supervisionados? Parece que as respostas não são óbvias; no entanto, trazem alguns questionamentos, os quais nos propomos a conversar no percurso desta escrita, que, para além do questionamento inicial, ocorre em meio a pandemia de COVID-19. Em um momento difícil como este, em que movimentamos nossos fazeres docentes para o modo remoto, em um mundo no caos, tentamos descobrir, no meio de uma trama de forças vivas em constante movimento, outros modos de ser professor.

Ao escrevermos este texto a partir de nossas experiências, ele também inscreve em nós outros possíveis, uma vez que escrever é escrever-se ou inscrever-se; algo passa por ela e nos movimenta em outros caminhos que nos levam a esta formação, por vias muito diferentes, assim como nossos estudantes de graduação. Como cita Pereira:

Esta escrita tem muito disso. [...] Ela é um esboço, um desenho de um estado de mim em formação. Se, por um lado, lanço mão do passado, de experiências realizadas e de leituras feitas, é para demarcar uma posição que, de fato, começo já a abandonar. O que fui, o que tenho sido, não é o que sou. O que sou é outra coisa daquilo que fui. O que sou é já estar deixando de ser o que vinha sendo e estar já vindo a ser um novo de mim. Minha escrita me antecipa, revela-me potências (2013, p. 170).

Portanto, o que se constitui como professor é uma marca produzida no sujeito que não cessa de proliferar, pois não é uma vocação, nem uma identidade ou destino, como cita Pereira (2013), que a denomina como sendo *professoralidade*. Desse modo, buscar a form[ação], especialmente no momento dos estágios supervisionados, é ativar esta marca junto às singularidades de cada um quando se experimentam como professores nos estágios. Nessa condição, podemos pensar esta marca como

---

3 Compreendemos com o termo form[ação] o processo de constituição do ser professor em um movimento contínuo.

constituidora de uma estética de si, como possibilidade de existência, ou como prática de um sujeito, definida também por uma questão ética, ou seja, como, com o que estou sendo, venho a intervir no mundo. Essa experimentação não é apreendida para ser reproduzida ou simplesmente passivamente transmitida, pois ela acontece para recriar e potencializar a diferença em outras vivências. Como afirma Lopes (2007, p. 27), “aprender com a experiência é, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser, parte integrante de nosso mundo. A experiência é mais vidente que evidente, criadora que reprodutora”.

Com essa perspectiva, apresenta-se o projeto “Ver.be.tes.: educação em tempos de pandemia”, desenvolvido pela Professora Tharciana Goulart da Silva junto aos estudantes da disciplina *Estágio Curricular Supervisionado IV* do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UDESC<sup>4</sup>. Este projeto se constituiu a partir de uma experimentação de si que, ao se configurar, produziu efeitos de sentido capazes de potencializar outros modos de vir a ser professor na contemporaneidade.

## **Projeto Ver.be.tes.: educação em tempos de pandemia**

Em março de 2020, fomos acometidos por um momento de ruptura: a pandemia de COVID-19 impactou em nossas vidas, desestruturando os modos de ver e estar no mundo, bem como os modos de compreender-se professor. Na UDESC as aulas foram suspensas. Foi necessário um momento de refazer-se, de repensar-se. Meses após essa interrupção, os encontros foram retomados de forma remota, assim como ocorreu em outras universidades.

As mudanças institucionais afetaram toda a esfera da educação; os problemas sociais saltaram aos olhos e, mais uma vez, enfatizaram os lugares de privilégio que são mantidos em nossa sociedade. Não foi possível retornar às aulas apenas adaptando os formatos já existentes; foi necessário rever planejamentos e atentar-se à tensão instaurada.

Nesse contexto, no primeiro semestre letivo de 2020, foi desenvolvido o projeto “Ver.be.tes.: educação em tempos de pandemia”, junto aos estudantes da 7ª fase do curso mencionado anteriormente. O projeto trouxe como proposição a criação de verbetes relacionados à educação. Os estudantes foram convidados a escolher palavras e desenredar seus sentidos. Para isso, não foi sugerida uma lista de palavras, mas sim proposto que cada um escolhesse uma que estabelecesse relação com a educação para si, bem como com o momento vivido. Assim, sugeriu-se a fuga do comum na tentativa de impulsionar um processo de singularidade que permitisse aos estudantes expor suas tramas com a docência.

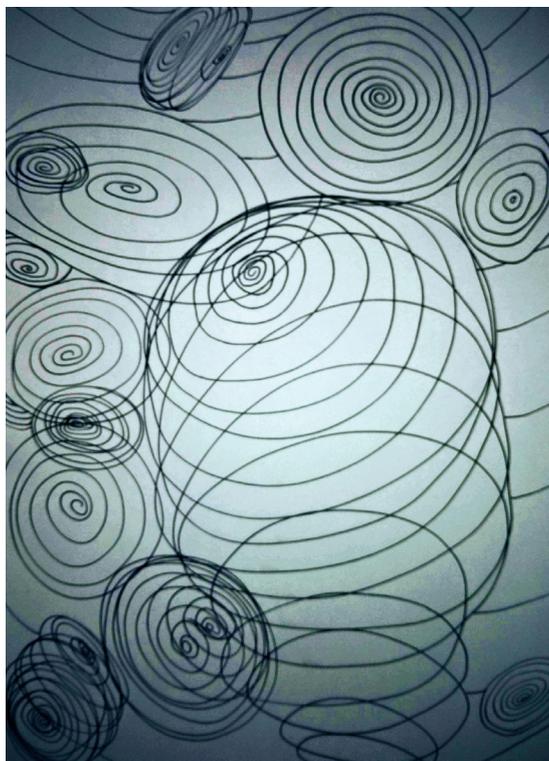
---

4 O curso de Licenciatura em Artes Visuais – UDESC conta com 400 horas de estágio curricular supervisionado, sendo dividido nas seguintes disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado I (4ª fase, com foco em Educação Infantil), Estágio Curricular Supervisionado II (5ª fase, com foco em Ensino Fundamental – Anos Iniciais), Estágio Curricular Supervisionado III (6ª fase, com foco em Ensino Fundamental – Anos Finais) e Estágio Curricular Supervisionado IV (7ª fase, com foco em Ensino Médio e EJA).

Durante a apresentação do projeto aos estudantes, foram feitos os seguintes questionamentos: Como perceber a complexidade e a diversidade do fazer docente nos tempos atuais? As palavras ganham novos sentidos no contexto em que vivemos? Como olhar para este estado dispersivo e criar reconfigurações? Sugeriu-se aos estudantes iniciar o verbete pela criação de uma imagem relacionada à palavra escolhida para, em um segundo momento, desenvolver o texto. Outra sugestão foi ir além dos excessos de razão e rigidez acadêmica, pois este exercício poderia permear uma escrita poética e uma experimentação de si.

Nesta trama, foram construídos verbetes com as seguintes palavras: *adaptação, ajuda, angústia, ansiedade, dificuldade, distância, fragilidade, flexibilidade, proteção, encapsulamento, resistência, tempestuoso, tempo e vínculo*. A escolha das palavras, em um primeiro olhar, não se relaciona com a educação. Os estudantes não optaram por palavras óbvias tocantes ao tema como, por exemplo: 'escola, sala de aula, didática, encontro, metodologia', entre outras. Entretanto, a leitura dos verbetes possibilitou perceber que a educação aparece nos escritos de diferentes formas, pois os textos distanciaram-se do corriqueiro e adentraram no espaço complexo de práticas da vida e da docência. Ficou evidente que o tempo pandêmico colocou em jogo as certezas e as rotinas, desestabilizou os modos de convivência, e fez com que esses estudantes, em formação inicial, evidenciassem outras camadas da *professoralidade*. É este contexto que se faz presente nos verbetes.

A seguir, apresentam-se os verbetes *Tempo* de Ligia Brito, *Flexibilidade* de Leonardo Viricimo e *Dificuldade* de Luanda Rainho Ribeiro<sup>5</sup>:



---

<sup>5</sup> Para este artigo, optou-se pela escolha destes verbetes, no entanto, o leitor pode acessar as outras produções no site: <https://galeriajandiralorenz.wixsite.com/verbetes>. O uso dos verbetes aqui apresentados (imagem e texto), bem como a revelação da identidade, foi permitido pelos autores.

[Tempo] Ligia Brito

A professora corre para pegar o ônibus, corre pra mandar o e-mail, corre para reservar o projetor, corre para atualizar o sistema.

Em tempos de isolamento social, corre menos ou corre mais? Corre sentada. Corre para dar conta de si.

O tempo cronológico é implacável e a burocracia rouba a fluência da criatividade.

Regularize todas as suas pendências. Operação em andamento permanente.

PDF, PPTX, PNG, JPEG, TIFF, RAW, ABNT. Caráter sequencial do excesso.

Os algoritmos levam a pesquisas infinitas.

A ciência seleciona, organiza, tritura, mói, rotula. A academia cria a ilusão de que a pesquisa não terminada vai fazer a abelha parar de zunir.

As sutilezas das conexões criadas sopram aos ouvidos da memória, se tornando presentes nas sensações. A ideia da aula vem no banho ou cortando cebola.

Para fazer o tempo oportuno, possibilitar ampliar os desdobramentos do eu. Sem que o peso do tempo criado para satisfazer as ilusões do outro dite o ritmo das passadas.

A escola é oráculo do presente – contém a novidade das gerações do agora.

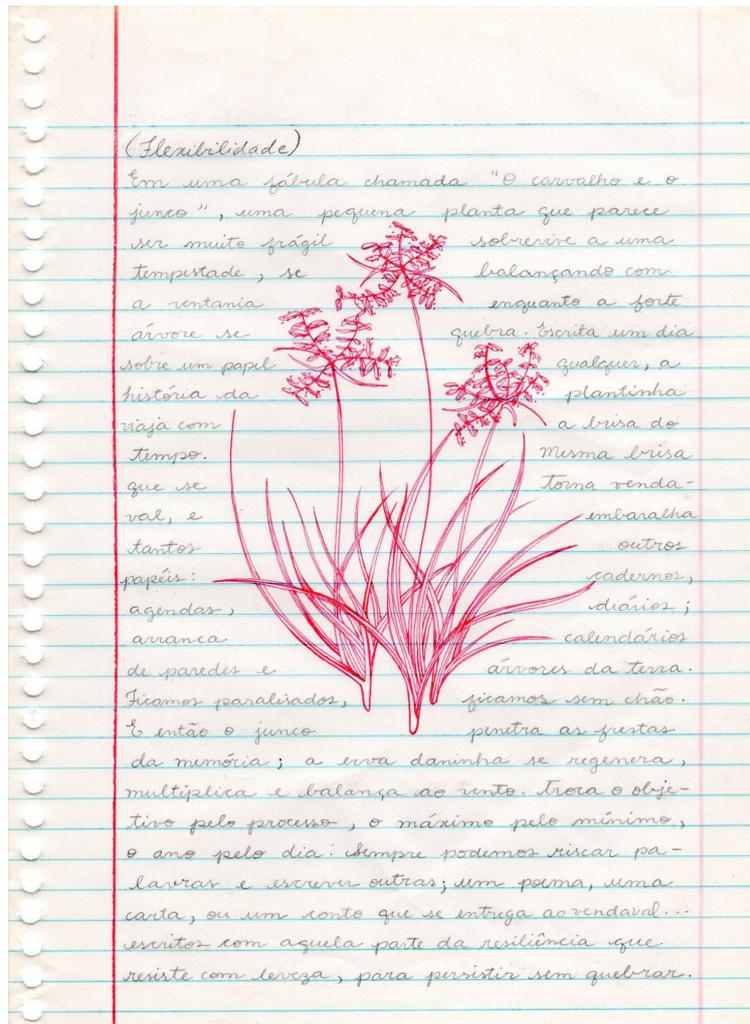
A quantidade de tempos na sala de aula é o mesmo da lista da chamada +1.

Malabarismos espontâneos de subjetividades: o tempo de escola é pertencente ao domínio da poesia.

45 minutos para criar um sentido, uma direção. Quais teus planos para o futuro? Qualificar o tempo é também qualificar o vazio.

Respiro... busco a experiência da arte.

Urgente. Urgente.



[Flexibilidade] Luanda Rainho Ribeiro

Em uma fábula chamada "O carvalho e o junco"\* , uma pequena planta que parece ser muito frágil sobrevive a uma tempestade, se balançando com a ventania enquanto a forte árvore se quebra. Escrita um dia sobre um papel qualquer, a história da plantinha viaja com a brisa do tempo.

Mesma brisa que se torna vendaval, e embaralha tantos outros papéis: cadernos, agendas, diários; arranca calendários de paredes e árvores da terra. Ficamos paralisados, ficamos sem chão.

E então o junco penetra as frestas da memória; a erva daninha se regenera, multiplica e balança ao vento. Troca o objetivo pelo processo, o máximo pelo mínimo, o ano pelo dia. Sempre podemos riscar palavras e escrever outras: um poema, uma carta, ou um conto que se entrega ao vendaval... escritos com aquela parte da resiliência que resiste com leveza, para persistir sem quebrar.

\* Fábula de Jean de La Fontaine (1621-1695).



[Dificuldade] Leonardo Viricimo

Acorda; filtro no coador; 3 colheres de pó. Até aí tudo bem, mas depois? Inicializa o computador, desbloqueia o celular, abre o moodle. Fecha o moodle; vai à cozinha; liga o forno. Almoço pronto, agora tá simples, comer é bom demais. Mas e depois? Abre o zoom, aceita os alunos, mas a Luísa não tá conseguindo entrar. Milton, você avisa pra Luísa que ela pode sair da sala e entrar de novo, aí a gente vê se aparece aqui. Luísa entrou na sala. Acaba a aula; desliga o zoom; esquenta a chaleira; filtro no coador; 3 colheres de pó. 18h45 é hora da outra aula, essa é no Jitsi; abre o jitsi; todo mundo entrou, deu tudo certo dessa vez. A Júlia avisou que tá cortando o microfone, vocês ouvem agora? Acho que a internet caiu. Tira o cabo do modem; espera 10 segundos; coloca o cabo de volta no modem; reinicia o computador; digita a senha; continua sem internet. Tira o cabo do modem; coloca o cabo de volta no modem; reinicia o computador; senha; sem sinal. Desiste da aula, e agora? Coloca a gravação no moodle e alterna entre aulas e trabalhos, leituras e afazeres domésticos. Filtro no coador; 3 colheres de pó, último café do dia. Liga o fogão; janta pronta. Mesa posta. Agora é fácil, comer é muito bom.

Após a elaboração dos verbetes, os estudantes da disciplina de estágio apresentaram suas produções em aula. Posteriormente, um deles, sentindo-se tocado pelo verbete *Tempo* de Ligia Brito, decidiu ler o texto e realizar uma gravação em áudio compartilhando-a com a turma. Essa ação, que ocorreu de modo orgânico, culminou

na gravação de todos os verbetes. Os estudantes trocaram entre si os textos. Cada um dos escritos ganhou a voz de um colega e mais uma camada de sentido. Logo após, o projeto desdobrou-se em uma exposição virtual<sup>6</sup> apresentada no espaço da Galeria Jandira Lorenz do Departamento de Artes Visuais (DAV-CEART-UDESC), onde a produção foi disponibilizada ao público em geral.

## **Dificuldade, flexibilidade, tempo...**

Palavras que também atravessam o espaço do professor e da educação, produzindo marcas, como no exercício docente realizado pelos estudantes. Uma marca é sempre um processo inédito que se produz em nossos corpos a partir das composições que fazemos com elas e com as coisas do e no mundo. Cada uma das palavras escolhidas sintetiza ou instaura uma abertura para a criação de algo novo, pois as marcas produzidas são sempre gênese de um devir, sendo que ela permanece e vai sendo ativada, ou volta a reverberar quando atraída por ambientes em que encontra ressonâncias.

De certo modo, a formação dos estudantes e sua subjetividade foi abalada por uma tensão (COVID-19) que os desestruturou, pois todos experimentamos o caos das forças que, de uma forma ou de outra, interferem em modos cristalizados de sermos sujeitos e/ou professores. Certamente, essas forças foram capazes de organizar outros modos de ser e estar no mundo de uma maneira geral, em que foram ou são produzidos *re-arranjos*, *re-organizações*, ou seja: diferenças são incorporadas ao estado identitário, antes, totalmente, fixadas em um modelo específico. As marcas ou as palavras, ao se revelarem, tornam-se dispositivos<sup>7</sup> que fazem com que a diferença produzida caminhe no sentido de intensificar outros modos de ser/estar no mundo, pois a marca ou, neste caso, a palavra, é um estado de prática do sujeito que tende a vibrar com mais intensidade interagindo na zona de subjetivação<sup>8</sup>. Segundo Pereira (2013), seria a professoralidade esta marca que instaura no sujeito em form[ação] docente essa possibilidade do vir a ser outro em constante devir.

Nos encaminhamentos dos verbetes, percebe-se que a vida e à docência caminham juntas, percorrendo “lugares abandonados, corredores escuros por onde o corpo não pode passar [...] Mas a vida significa tantas coisas [...] dizer o que já foi dito, mas com outras palavras” (SKLIAR, 2014, p. 106).

Nos verbetes escolhidos, pode-se perceber que a vida pulsa na form[ação]

---

<sup>6</sup> A exposição pode ser acessada em: <https://galeriajandiralorenz.wixsite.com/verbetes>.

<sup>7</sup> Para Agamben, seria “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” (2009, p. 40).

<sup>8</sup> Agamben, a partir de Foucault, diz que o sujeito resulta da relação entre os vivos e os dispositivos que se sobrepõem um ao outro, mas não completamente. “Neste sentido, por exemplo, um mesmo indivíduo, [...] pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação [...]. Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação” (2009, p. 41).

docente em Artes Visuais. Ligia Brito (2020) comenta sobre o tempo em que:

As sutilezas das conexões criadas sopram aos ouvidos da memória, se tornando presentes nas sensações. A ideia da aula vem no banho ou cortando cebola.

Para fazer o tempo oportuno, possibilitar ampliar os desdobramentos do eu. Sem que o peso do tempo criado para satisfazer as ilusões do outro dite o ritmo das passadas.

Desdobrar o tempo do eu para sentir a sutileza das sensações em que aulas são pensadas em tarefas cotidianas sem o peso do tempo cronológico. Outra temporalidade para o professor, sugerindo um tempo que marca outro momento de viver a vida e à docência. Como na música *Oração ao tempo* (2005) de Caetano Veloso, “[...] quando eu tiver saído para fora do teu círculo, tempo tempo tempo tempo, não serei nem terás sido... tempo tempo tempo tempo... [...]” A imagem que acompanha o verbete de Ligia Brito traz desenhos de espirais em encontros e desencontros, talvez sugerindo também esse tempo em movimento contínuo.

No verbete *Flexibilidade* de Luanda de Oliveira (2020), a imagem de uma pequena planta, desenhada em linhas orgânicas, aparece sobreposta a uma folha pautada, contrastando com suas linhas retas. Ao fundo do desenho, a história de uma plantinha que viaja na brisa do tempo. Analogamente, podemos perceber que a intensidade da palavra escolhida pela estudante exige do exercício docente a flexibilidade, instaurando a marca na gênese de uma docência que se recria e torna-se mínima, leve como pluma ao ser levada pelo vento, sem o peso de uma única identidade. Como escreve Luanda (2020), “[...] Troca o objetivo pelo processo, o máximo pelo mínimo, o ano pelo dia. Sempre podemos riscar palavras e escrever outras: um poema, uma carta, ou um conto que se entrega ao vendaval... [...]” Pois *que venham os ventos*<sup>9</sup> a desestruturar as certezas sobre formação docente no sentido de produzir outras formas em ação ou, como preferimos, form[ação].

No verbete *Dificuldade*, encontramos a sutileza de uma rotina que se programa no cotidiano entre os afazeres domésticos. A imagem de uma colagem digital de diferentes botões remete às rotinas cotidianas, o entrar e o sair dos eletrônicos e a presença constante destes meios na vida pandêmica. O que sugere não haver mais limites para as coisas acontecerem; imprevistos e situações diferentes ocorrem nas aulas e na vida, uma vez que também nos ocupamos com a tecnologia junto à alimentação e à limpeza diária, embaralhando nossos fazeres e afazeres. Neste momento, nossas certezas sobre os acontecimentos em sala de aula e também fora dela já não são as mesmas; questionamos o nosso fazer docente. Por um lado, parece ruim esse estado de coisas, por outro, nos impulsiona a tomarmos outras decisões ou mesmo para re-pensarmos os modos docentes.

---

<sup>9</sup> Título de artigo que trata sobre as políticas educacionais de formação e suas imposições representacionais (SCHMIDLIN, 2019, p. 124).

## Uma experimentação de si

Na perspectiva de Pereira (2013), um dos meios de fugir do identitário, do estereotipado e dos modelos é através da experimentação de si. Essa experimentação possibilita a produção de diferenças e a fuga das repetições, daquilo que é imposto socialmente sobre o que é estar sendo professor. Na busca dessas diferenças é que se configurou o projeto “Ver.be.tes.: educação em tempos de pandemia”. Como demonstrado nos textos elaborados pelos estudantes, a atenção foi direcionada para as possibilidades poéticas da escrita e da imagem. Assim, os textos se configuraram enquanto processos singulares que buscavam uma narrativa sensível como um exercício de pensamento.

A prática artística desta proposta movimentou outros modos de pensar a docência e a prática pedagógica. Durante o projeto, os espaços de pensamento artístico e docente romperam com modelos ou formas de perceber a educação e a arte. Nesse deslocamento, reafirmamos o espaço da Arte Educação e a possibilidade do olhar singular para a produção poética na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Os estágios não se configuram apenas como atuação docente supervisionada, mas como um modo de experimentar-se, de buscar as possibilidades da experiência que nos oferta a arte, as quais são urgentes, como salienta Ligia Brito em seu verbete *Tempo*.

Com a finalização do projeto, percebeu-se que os escritos dos estudantes direcionaram o olhar para as próprias práticas, para aquilo que se está sendo e o que pode vir a ser, sem estagnação ou finalização, mas com flexibilidade em meio às dificuldades de nosso tempo. É nesta paisagem que compreendemos a docência em arte: um espaço para as práticas poéticas e para a produção da diferença.

## Referências

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

LOPES, Denilson. **A delicadeza:** estética, experiência e paisagens. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: Finatec, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

SCHMIDLIN, Elaine. Que venham os ventos! In: MARTINS, Mirian Celeste; FARIA, Alessandra A. de; LOMBARDI, Lucia Maria S. dos Santos (orgs.). **Formação de Educadores:** contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

**Submissão: 03/02/2022**  
**Aprovação: 28/02/2022**



# Seção Aberta

# Familia, educación artística y contrato natural: el valor del arte y la familia en la educación del patrimonio natural

Família, educação artística e contrato  
natural: o valor da arte e da família  
na educação do património natural

Family, arts education and the natural  
contract: the value of art and family  
in natural heritage education

**Martín Caeiro Rodríguez<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Profesor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Docente en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Educación Primaria y en el Máster de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Vigo (2008). Director del Departamento de Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales en la Universidad Internacional de La Ribja (2005-20020). E-mail: [mcaeiro@unizar.es](mailto:mcaeiro@unizar.es); Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5616-3742>.

## RESUMEN

Existe en las generaciones actuales lo que se ha denominado como “déficit de naturaleza” por falta de contacto con entornos naturales. Enlazado con ello, encontramos conceptos como “inteligencia naturalista” y “patrimonio natural”. El objetivo del trabajo es analizar las implicaciones que la familia tiene en la educación de sus hijos y como parte activa del sistema educativo en la sensibilización del patrimonio natural y el medioambiente. A partir de la Investigación Educativa Basada en las Artes, la pedagogía del caminar y la autoetnografía visual, presentamos diferentes experiencias que sensibilizan el valor que adquiere la familia en la educación del patrimonio natural y en lo que Michel Serres denominó como “contrato natural”: un compromiso que todos debemos suscribir al nacer con el planeta en el que habitamos. Estas experiencias familiares por la educación patrimonial natural se acometen desde la doble condición del investigador de ser padre y educador artístico en una Facultad de Educación, y de tener la responsabilidad de educar a los futuros docentes para trabajar con sus discentes en el respeto al medioambiente, el aprecio por los espacios naturales o el patrimonio natural.

## PALABRAS CLAVE

patrimonio natural; educación familiar; medioambiente; déficit de naturaleza; inteligencia naturalista

## RESUMO

Há o que tem sido chamado de “défice de natureza” nas gerações atuais devido à falta de contacto com os ambientes naturais. Ligados a isto, encontramos conceitos como “inteligência naturalista” e “património natural”. O objetivo deste trabalho é analisar as implicações que a família tem na educação dos seus filhos e como parte ativa do sistema educativo na sensibilização para o património natural e o ambiente. Com base na Investigação Educativa Baseada nas Artes e na Pedagogia Andante, educação patrimonial e autoetnografia visual, apresentamos diferentes experiências que sensibilizam para o valor da família na educação patrimonial natural e no que Michel Serres chamou de “contrato natural”: um compromisso que todos devemos assumir ao nascer para o planeta que habitamos. Estas experiências familiares para a educação do património natural são realizadas a partir da dupla condição do investigador de ser pai e educador artístico numa Faculdade de Educação, e de ter a responsabilidade de educar futuros professores para trabalharem com os seus alunos no respeito pelo ambiente, apreciação pelos espaços naturais e pelo património natural.

## PALAVRAS-CHAVE

Património natural; Educação familiar; Ambiente; Défice de natureza; Inteligência naturalista

**ABSTRACT**

There is in current generations what has been called “nature deficit” due to lack of contact with natural environments. Linked to this, we find concepts such as “naturalistic intelligence” and “natural heritage”. The aim of this paper is to analyze the implications that the family has in the education of their children and as an active part of the educational system in the awareness of natural heritage and the environment. Based on Arts-Based Educational Research and Walking pedagogy, heritage education and visual autoethnography, we present different experiences that raise awareness of the value that the family acquires in natural heritage education and in what Michel Serres called the “natural contract”: a commitment that we must all subscribe to at birth with the planet we inhabit. These family experiences for natural heritage education are undertaken from the researcher’s double condition of being a parent and art educator in a Faculty of Education, and of having the responsibility of educating future teachers to work with their students on respect for the environment, appreciation for natural spaces or natural heritage.

**KEYWORDS**

natural heritage; family education; environment; nature deficit; naturalistic intelligence.

## Introducción

### El contrato natural de cada familia con el planeta tierra

El filósofo Michel Serres (2004) invitaba a suscribir a cada habitante de La Tierra cuando nace un contrato natural, de compromiso con el espacio en el que habita. Para la familia que ama el patrimonio natural, conectar con paisajes y entornos naturales, experimentar intergeneracionalmente lugares, hábitats y territorios, la naturaleza es ese contexto educativo en el que da lugar el nacimiento, la evolución y la muerte de seres y cosas: cada estación es una estética y una forma de vida en constante transmutación de la que aprender. Educar para el contrato natural y en relación con el patrimonio natural, implica asumir la transformación, el ciclo de la vida e incluso el proceso de la muerte como parte de ella: "Debemos entender el término natura no sólo como la manera de ser propia de cada cosa, sino también como la fuerza o ley que gobierna el origen y desarrollo de los procesos físicos que dan lugar al nacimiento, evolución y muerte de seres y cosas." (Lucrecio, 2003, pp. 17-18). Algo que no resta prioridad a la educación patrimonial relacionada con lo natural, sino que, si hay un contexto para educar en los ciclos vitales de la naturaleza y la temporalidad de nuestra propia vida, ese es el familiar. En los tránsitos que se llevan a cabo en familia por entornos y espacios naturales conectamos con lo que se



Fig. 1. Teo paseando por el romanticismo del siglo XIX junto a Friedrich. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Caeiro (2021) y una cita visual directa, El caminante sobre el mar de nubes (Friedrich, 1835). Fuente: (Caeiro, 2021)

va percibiendo no solo desde el camino y el recorrido, sino también desde acciones performativas que ocurren sobre el mismo paisaje, deteniéndonos los familiares en espacios o elementos concretos que despiertan ideas, sensaciones, pensamientos... encuentros especiales. Estos momentos de detención e interacción de la familia con

el paisaje y sus elementos son instantes pedagógicos idóneos para conectar y asimilar el patrimonio natural y hacerlo más memorable para la unidad familiar.

Esta educación intergeneracional y familiar actúa como una contrapartida al déficit por naturaleza, a la falta de una inteligencia naturalista o a la carencia de una educación medioambiental y ecológica necesaria al desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2020). En la unidad familiar se establece este contrato por necesidad, desde una vinculación profunda que solo puede tener carácter poético y no jurídico o institucional como ocurre con el contrato educativo o social.

La familia como educadora ofrece experiencias formativas de carácter intergeneracional únicas posibilitando vivencias singulares entre los miembros de la unidad familiar: hijos, padres, abuelos... que complementan y enriquecen lo que la institución escolar hace (Figura 2). Las imágenes que se presentan en esta investigación son evidencias que ilustran el valor de una educación familiar en la que lo cognitivo del aprendizaje se articula con lo afectivo y emocional llevando el patrimonio natural y la educación medioambiental desde lo programático a lo vivencial.

Aunque en esta indagación y experiencia la unidad familiar tiene unas características marcadas por quiénes la constituyen, no debemos entender "familia" en un sentido estereotipado y relacionado solo con personas, ya que "familia" o lo que cada uno considere es "su familia" o "unidad familiar" puede tener características muy diferentes: una familia puede estar constituida por una persona y su gato, puede considerarse que las plantas del hogar forman parte de la "unidad familiar" (más aún en este contexto del cuidar a la naturaleza y protegerla), la familia puede estar constituida solo por mujeres, solo por hombres, solo por ancianos o por una pareja sin hijos ni abuelos ni más familiares. Familia son quienes conviven y tienen un proyecto de vida común o al menos "lazos afectivos" profundos. Su significado debe incluir el vocablo que también se usa en botánica para referir a las especies (Magnol, 1689; Linneo, 1751), entendidas como un "conjunto" de plantas, árboles, etcétera, que constituyen también "una familia".

## **Educación familiar, patrimonial y artísticamente contra el déficit de naturaleza**

Las generaciones actuales que crecen y habitan en entornos urbanos e industriales, padecen lo que se ha identificado como "Trastorno por Déficit de Naturaleza" (Dickinson, 2011; Rovati, 2017), generado por una constante y permanente desconexión de ella. Richar Lov publicó en el 2005 *El último niño de los bosques*, obra en la que reflexionaba acerca de la falta de experiencias y contacto con la naturaleza de las generaciones del momento (Lov, 2018). Eran los albores de la era digital. En el área de la Psicología Ambiental se investiga y reflexiona acerca de este déficit (TDN) así como las "enfermedades psicoterráticas" asociadas a cierto sedentarismo y falta de actividad física en entornos reales, incrementado hoy por el excesivo uso de dispositivos digitales como los Smartphone o las tabletas digitales. La Psicología

Ambiental, ya en la década de los noventa del siglo pasado proponía recuperar la “memoria naturalista perdida” (Corraliza, 1997, 1998, Corraliza et al., 1998). Lejos de cambiar la situación se ha incrementado décadas después, generando sobre todo experiencias “interiores” en el espacio digital y mermando las que ocurrían en el espacio exterior, más propias de las generaciones predigitales. Con relación al déficit de naturaleza encontramos la “inteligencia naturalista” conceptualizada por Gardner (2010). No obstante, el contrato natural no es algo o un acto puramente inteligente, ya que pertenece al plano de lo físico y espiritual, en tal caso, es como una inteligencia sentiente (Zubiri, 1980), una sensibilidad inteligente en la que lo afectivo y cognitivo están imbricados, ya que emana del universo biográfico de cada persona, de las conexiones poéticas y estéticas que cada ser humano hace con el mundo, con los demás, con el lugar que habita. En este sentido, como veremos, las artes son “vivientes”, biográficas y contribuyen desde la educación a tener vida propia.

## **Entre el Déficit de Naturaleza y el Déficit de lo Real**

Con relación a la unidad familiar, que es en torno a la que se generan las experiencias que aquí vamos a mostrar, es necesario indicar que mi generación, la de la madre y la de la abuela, han sido analógicas, multidimensionales y multisensoriales, corpóreas y llenas de pliegues físicos desde el origen. Como progenitores somos parte de una generación crecida en la era predigital y adaptados progresivamente a la digital. Empero, nuestros hijos, sería irreal afirmar que son “nativos digitales” por haber nacido en una era computacional y a nosotros considerarnos “inmigrantes digitales” (Prensky, 2010). Los niños se educan familiar, social y escolarmente también en lo físico, sea un contexto industrial y urbano o natural. En tal caso, se ha incorporado en las últimas décadas una dimensión de experiencia en digital a nuestras vidas, pero implementándose a todas las generaciones. Del mismo modo que cuando se inventó la fotografía no existían seres nativos fotográficos ni inmigrantes fotográficos entre los artistas o el público en general. Ningún cambio generacional se da de un día para otro ni este lo marca exclusivamente la tecnología. Todo cambio generacional es profundamente cultural además de científico-tecnológico, es artístico, humanístico y estético además de tecnocientífico.

Pero sí es un hecho que los niños y las niñas han ido cambiando sus juegos y hábitos al calor de los dispositivos digitales (Clements, 2004). Y que cada vez pasan más horas conectados a experiencias en digital. Empero, esto no ocurre por ser “nativos digitales”, sino que sucede por el cambio en los hábitos del momento cultural e histórico en el que se vive. Y esto sí genera déficit de naturaleza, tanto en niños urbanos como rurales ya que con independencia a su hábitat pasan mucho tiempo conectados y umbilicados a lo digital. Aplicando la misma conceptualización, podemos decir que estos niños y estas niñas también tienen Trastorno por Déficit de lo Real por habitar tanto tiempo en entornos virtuales/digitales. Y aquí es donde una educación en patrimonio natural y medioambiental adquiere pleno sentido. En

esta línea encontramos propuestas como “Educar en verde” (Freire, 2018), “Bosque escuela” (Bruchner, 2017) o “Patios vivos para renaturalizar la escuela” (Freire, 2020), ideas a las que se van sumando cada vez más escuelas. Debemos ampliar el contexto a la familia e implicarla en este aprendizaje hacia el respeto por el entorno natural que nos exige el lugar que habitamos.

Portodo ello y en este contexto, el objetivo del trabajo es analizar las implicaciones que la familia tiene en la educación de sus hijos e hijas o entre los propios familiares y como parte activa del sistema educativo, en la sensibilización del patrimonio natural, el medioambiente y la asunción de una mente y actitud ecológicas. Para ello, se establecen las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo contribuye la educación artística a la educación en patrimonio natural?
- ¿Cómo relacionamos la educación medioambiental y ecológica con la familia y el arte?
- ¿Pueden el arte y su educación contribuir a transformar el Trastorno por Déficit de Naturaleza?
- ¿Cómo conseguimos que cada niño o niña suscriba un contrato natural con el Planeta en el que habita que lleve a una actitud ética medioambiental y una actitud ecológica a lo largo de su vida?

### **Entre métodos biográficos y emergentes: la praxis poética educativa familiar**

Este trabajo surge desde la doble condición del autor de ser educador artístico en los Grados de Magisterio (Infantil y Primaria) y del Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y de ser padre de dos niños en edad escolar. Esta dualidad hace que las necesidades investigadoras educativas se vean condicionadas y favorecidas por las vivencias familiares acometidas tanto con los hijos (6 y 7 años), como con la madre (42 años), la abuela (81 años) y el padre (49 años), elementos actuales de la unidad familiar. Así, la práctica de la investigación educativa se desliza hacia las poéticas implícitas en los viajes de la unidad familiar por contextos artísticos, culturales y naturales y en los que actúa como mediadora (Caeiro Rodríguez, 2022). En este sentido, en una experiencia de aprendizaje familiar, lo poético es antes que lo académico, las motivaciones por conocer antes que los problemas del aprendizaje, lo vivencial antes que lo científico, la creación antes que la investigación, la vida real antes que la institución académica sin que por ello se pierda un solo matiz de lo aprendido en el seno familiar sobre la educación patrimonial o artística.

La propia universidad y los contextos de investigación y educación, han generado un conjunto de “métodos” que conectan con esta práctica familiar educativa por el patrimonio natural y lo medioambiental: en lo biográfico encontramos historias de vida, narración biográfica, autoetnografía visual y etnografía visual, la investigación-

acción (Pujadas, 1992; Brockmeier, 2000; Blanco, 2012; Denzin, 2017; Ellis y Bochner, 2000); en lo poético: Art Walking, Artografía (Irwin, 2013; Marín y Roldán, 2019), Métodos Artísticos de Investigación (MAI); en la praxis educativa: Aprendizaje Basado en la Creación (ABC), Aprendizaje por Proyectos Artísticos, Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA), Métodos Artísticos de Enseñanza (MAE) y Pedagogías del caminar (De Miguel, 2020). Todos estos modelos dialogan y recogen estas experiencias surgidas por el deseo y la necesidad familiar de vivir el patrimonio natural.

La fotografía como instrumento investigador, posee un valor propio para los docentes y como medio idóneo de indagación antropológica y etnográfica (Brisset, 1999; Wolcott, 1985), ya que nos permite presentar y trabajar con los “datos” visuales, obtenidos durante las indagaciones, experiencias, exploraciones. Al tratarse de experiencias familiares en patrimonio natural que documentamos fotográficamente, y ser nosotros educadores artísticos, utilizamos los instrumentos y técnicas propios de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales (Sullivan, 2004; Marín, 2011; Roldán, 2015; Rolling, 2017; Marín-Viadel, 2020), tales como el fotoensayo descriptivo, los pares visuales, los comentarios visuales, las citas visuales directas e indirectas, los títulos y las conclusiones visuales.

Por último, es necesario significar que no hay método biográfico y poético de investigación ni de educación posible en arte o patrimonio si este no está abierto a lo inesperado de la exploración y lo emergente. En este sentido, una metodología organiza el viaje de antemano, mientras que una metodografía se define en el tránsito y al finalizar el camino, al concluir la experiencia, al haber vivido. Una metodografía articula lo biográfico con lo poético y lo cognitivo durante el aprendizaje (Caeiro, 2020a). Cualquier experiencia de aprendizaje que implique a la familia debe concebirse de antemano como un tránsito poético, como un paseo cognitivo expresivo y afectivo por un entorno llevado a cabo en primera persona (Caeiro, 2020b). De este modo, cada experiencia artística y patrimonial, como veremos, supone un recorrido metodográfico personal y único que emerge de la singularidad de la propia familia.



Fig. 2. Una y tres manos de Ían, Teo y papá y una planta. Fotoensayo compuesto por 3 fotografías de Caeiro (2021)

## Experiencias: describiendo hábitos familiares artísticos y patrimoniales en entornos de naturaleza

### Empezar por educar en patrimonio natural en el hogar

Las experiencias en patrimonio natural y educación medioambiental pueden nacer o emerger en el hogar con los actos de dibujar, pintar... en casa y en familia. Estas expresiones y representaciones artísticas intergeneracionales de relación con la naturaleza es posible vivirla con las plantas, que nos sirven para dibujar, pintar además de aprender a cuidarlas: regarlas, podarlas, abonarlas, trasplantarlas, protegerlas del sol, etcétera, y siempre en los límites que el vivir en un piso o una casa o edificio nos marca frente a espacios más amplios que dispongan de jardín o incluso un bosque cercano. Así, el cuidado de una planta por parte del padre, la madre, los abuelos y los hijos hace que se aprenda a percibir no solo como elemento decorativo, sino como otro ser vivo que respira, vive y muere de verdad (Figura 3). A una planta o a un árbol no solo lo tocas, sino que también se es tocado por ellos en una doble tactilidad.

### Naturaleza y paisaje: más allá de las "vistas panorámicas" y del "usted está aquí".

La naturaleza no es solo una panorámica en la que paramos el automóvil, la bicicleta o hacemos un tour para fotografiarla e irse del lugar sin haber estado en ese paisaje, sin haber habitado en ese espacio, sin que nos repercuta ese instante y así poder decir "hemos estado aquí". Normalmente, habitamos el patrimonio natural caminando y viendo durante el camino lo que vamos encontrando. Un buen hábito para empatizar familiarmente con el entorno es acariciar, percibir, sentir, inteligir con la desnudez de las manos, los pies... ese entorno natural o detenerse a dibujarlo, pintarlo, fotografiarlo



Fig. 3. Tocar las flores y las plantas, papá y sus hijos. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Caeiro (2021)

(Figura 4). Empero, la “vista panorámica” que nos quieren marcar como el lugar en el que todo el mundo debe situarse o retratarse aplanada y universaliza la experiencia patrimonial, dirigiendo el recuerdo del viaje y del espacio a lo ya visto, ya conocido, ya vivido, mientras que más allá del lugar marcado como “el más espectacular” o “el más bello” la realidad es que existen innumerables “vistas” o “visiones” que cada paisaje ofrece (Figura 5). Esta es una cuestión biográfica, subjetiva que cualquier familia puede introducir en su relación con el patrimonio natural. Un ejemplo de acto metodográfico es escuchar el paisaje (Figura 6).



Fig. 4. De la vista panorámica universal a la visión propia del paisaje. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Caeiro (2021), izquierda arriba, vista panorámica de las cascadas de la Cueva y El Estrecho”; izquierda abajo, “Usted está aquí indicando los recorridos del paisaje”, derecha, “Mi familia contemplando Ordesa”.

## Expresar y aprender la naturaleza en familia

En el caso de esta unidad familiar, promovido por la formación artística del padre, se ha vuelto habitual sacar cuadernos, útiles trazadores y dibujar o pintar el paisaje desde el lugar en el que nos encontremos (Figura 7). Estos dibujos o representaciones enriquecen y personalizan los recuerdos de esas experiencias de patrimonio natural amplificándolos sensorialmente más allá de los contextos establecidos programáticamente para toda familia y para cualquier caminante, sea cual sea su singularidad, o al margen de cual sea su propia historia personal o familiar

(Gordillo & Ruiz, 2013). Las expresiones gráficas sirven para conocer mejor esos seres vivos: sus formas, sus partes, sus texturas y colores... que al compararlos unos con otros permiten aprender la riqueza formal, cromática y de escala que aparece en cada paisaje, en cada bosque y que es particular de una geografía concreta.



Fig. 5. Papá y Teo escuchando el bosque del Betato en Huesca. Fotoensayo compuesto por dos fotografías, izquierda, Bárbara Lavilla (2021), derecha, Caeiro (2021)

Cuando se dibujan o pintan estos especímenes a modo de ilustraciones (Figura 8), se les da el valor de lo imperecedero, tan característico de las obras artísticas al tiempo que permiten aprender a verlos en sus diferentes singularidades, lo que implica representarlos en diferentes vistas. Son conocidos los herbolarios y colecciones ilustradas a lo largo de los siglos con la voluntad de conocer los especímenes, los ejemplares, catalogar su biología en forma, color, aspecto. Las ilustraciones están presentes en diversos contextos del arte y de la ciencia en forma de dibujos, grabados, pinturas, fotografías (Bleichmar, 2016). María Sibylla Merian (1647-1717), fue pionera en detallar procesos de metamorfosis de larvas, orugas y mariposas en torno a la planta, también el pintor Pierre-Joseph Redouté (1759-1840), el artista botánico y entomólogo Georg Diery Ehret (1708-1770) y Ernst Haeckel (1834-1919). Esas ilustraciones suelen registrar la planta en el transcurso del tiempo. Por lo que quién realiza este tipo de epistemología visual en familia, aprende desde una visión holística y multidimensional el paisaje y lo que lo configura desde el detalle, enlazando el espacio y tiempo de la naturaleza con una mirada biográfica (Caeiro Rodríguez, 2018).



Fig. 6. Ían y Alicia dibujando el Valle d’Otal. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Caeiro (2021), y una cita visual directa (fragmento), *Artistas pintando en las montañas blancas* (Homer, 1868).

El contrato natural solo tiene sentido cuando cada persona lo suscribe por deseo y necesidad, lo que implica que es una “firma” imaginaria que cada uno hace desde su particular y exclusiva forma de comprender su posición en el mundo. Por eso, las experiencias educativas patrimoniales por la naturaleza alimentan esta idea de pertenecer a un planeta que todos debemos respetar y gracias al cual respiramos. La familia en esta suscripción imaginaria representa a la actriz principal. Además, la escuela, dada su dimensión y masa no puede hacer emerger estas singularidades y percepciones en cada discente y para cada familia. Más bien el viaje y encuentro es a la inversa: la familia debe mostrar a la escuela sus experiencias de enseñanza y aprendizaje tanto patrimoniales como artísticas, estéticas y culturales y la escuela aprender a trabajar también con ellas, no perder toda la riqueza de aprendizajes que están ocurriendo al margen del programa curricular o institucional. Sin que ello signifique el control y direccionalidad de los deseos y necesidades que motiva a cada familia por parte de lo institucional. Las necesidades de la familia no pueden ser las necesidades de la escuela, ni viceversa o corremos el riesgo de caer en lo ideológico, la ingeniería socioeducativa o las patologías propias de cada sistema educativo, época y cultura.



Fig. 7. Recogiendo y dibujando plantas abuela y nieto. Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Caeiro (2021) y una cita visual directa de Redon (1901), *Marqueritesen*.

### Plantar un árbol como acto de patrimonio natural

El concepto de patrimonio tiene muchas acepciones, entre la que encontramos el de la "propiedad". En este sentido, el acto de plantar especies arbóreas implica en cierto sentido pertenecer a lo que se hace, un acto de pertenencia con ese otro ser vivo al que ayudamos a existir, vivir, crecer. ¿Qué aprendemos cuando plantamos un árbol? Depende de la edad. En la Figura 9, vemos a Marco plantando su primer árbol, en este caso un castaño con ayuda de su madre. En el contexto de una educación patrimonial familiar que es intergeneracional, se significa que el aprendizaje desde esa experiencia ocurre en todos los que participan. La acción la aprende tanto el hijo como los progenitores. Es un acto familiar que además se incorpora al álbum familiar fotográfico como recuerdo y memoria de la educación intergeneracional que va sucediendo. En este caso es una experiencia de patrimonio natural y educación medioambiental promovida socialmente por la comunidad lucense que ha implicado a las familias.



Fig. 8. Marco y mamá plantan un castaño en 5 actos: cavar, enterrar, abonar, regar y proteger.  
Fotoensayo compuesto por 5 fotografías de Jacobo Ares (2021)

### **Conclusiones: contrato natural como base educativa desde las artes**

Difícilmente se puede lograr el contrato natural que debemos establecer cada ser humano con el Planeta Tierra actuando solo desde lo institucional y escolar, ya que este contrato debe ser significativo no solo conceptualmente, sino también corporal, sensible, anímica y espiritualmente. El contrato natural es una relación con el entorno real y no virtual, con aquello que nace y muere de verdad y no con una simulación digital. En este contexto híbrido analógico-digital ocurre la educación patrimonial sobre la naturaleza y lo que nos presenta como contexto de aprendizajes y experiencias biográficas. La educación con el patrimonio natural debe ocurrir en la conexión simbiótica de lo cognitivo, emotivo y afectivo (Caeiro, 2019), tanto en lo individual de cada participante de la familia (cada uno somos diferentes) como en lo que el grupo significa como estamento social (Coleman, 1987). O es una experiencia que sentimos que hemos vivido (y no solo aprendido) o se perderá con el tiempo. Este aprendizaje familiar e intergeneracional se hace para manifestarse constantemente edad tras edad, para cualquier periodo de vida por el que pasemos, es decir, que lo que hacemos, vivimos, aprendemos cuando somos niños y niñas debe ocurrir cuando somos adolescentes, adultos, ancianos.

En este capítulo se han presentado varias experiencias ocurridas al calor de la familia con relación al patrimonio natural. La familia, como hemos visto, es elemento fundamental en la educación (Epstein, 1995; 2001; Epstein y Dauber, 1991). El aprecio y respeto por el patrimonio, el arte, la naturaleza, deben estar instituidos en la educación de cualquier niño o niña ya desde los primeros años de vida y, sobre todo,



Fig. 9. Conclusiones visuales: La mano de la yaya de 81 años imitando las ramas secas de un árbol de Ordesa en Huesca. Fotoensayo compuesto por una fotografía de Caeiro (2021), y una cita visual directa, El paso de la laguna Estigia (Patinir, 1520).

Debe ser la propia familia en la educación que quiere dar a sus hijos e hijas y entre los propios familiares quienes tomen las riendas de estas enseñanzas y aprendizajes patrimoniales, artísticos, estéticos y culturales que harán sin duda alguna la vida de todos los que participan mucho más intensa, inmensa e interesante.

Asimismo, comprobamos cómo las conexiones de este tipo de aprendizajes familiares se enriquecen al acometerse desde modelos de investigación educativos que permitan que lo biográfico y lo poético conecten con las dimensiones teóricas, epistemológicas y metodológicas exigidas en toda investigación académica. Aparece así, como conexión entre la vida familiar y la vida académica, la praxis poética como método de enlace entre la investigación y la educación patrimonial, estética y artística implicada en las experiencias y aprendizajes que ocurren desde el contexto familiar. Lo biográfico alimenta al método, lo poético conforma el proceso, lo educativo inspira la práctica y experiencias patrimoniales, estéticas, artísticas, culturales. Los aprendizajes ocurridos tienen una proyección y repercusión en cada uno de los participantes (hijos, padres, abuelos, familiares o amistades) cuyo alcance va más allá del momento presente (Figura 10). Siendo la unidad familiar intergeneracional, lo alcanzado por estas prácticas solo podrá vislumbrarse y evidenciarse cuando los niños y las niñas sean adultos, a su vez progenitores o ancianos y sigan replicando todas estas experiencias aprendidas a su vez con sus hijos, familiares, amistades. La diferencia esencial entre los objetivos formativos y competenciales de la escuela y la sociedad con los de la familia y cuyo valor aporta al aprendizaje de lo patrimonial

natural, es justo esta: que esas vivencias y actos metodográficos, pertenecen, como la familia, a la esfera de lo que vive y muere de verdad.

## **Agradecimientos/Apoyos**

Este trabajo se ha podido realizar gracias al proyecto «Metodologías de intervención social basadas en Artes Visuales: creación cultural, inclusión y patrimonio» (PID2019-109990RB-I00) (2020-2023), con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y al proyecto “Estética y Filosofía de la imagen” (H29\_20R) (2020-2022) con financiación del Gobierno de Aragón.

## **Referencias**

BLANCO, Mercedes. **“Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos.”** Andamios. Revista de Investigación Social, v. 9, n.19, pp. 49-74, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>

BLEICHMAR, Daniela. **El imperio visible: expediciones botánicas y cultura visual en la ilustración hispánica.** México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

BRISSET MARTÍN, Demetrio E. **“Acerca de la fotografía etnográfica”.** Gazeta de Antropología, v. 15, pp. 9-21, 1999. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.7534>

BROCKMEIER, Jens. **“Tiempo autobiográfico”.** Investigación narrativa, v. 10, n. 1, pp. 51-73, 2000. Disponible en: <https://doi.org/10.1075/ni.10.1.03bro>

BRONFENBRENNER, Urie. **La ecología del desarrollo humano.** Barcelona: Paidós, 2020.

BRUCHNER, Philip. **Bosque escuela. Guía para la educación infantil al aire libre.** Valencia: Ediciones Rodeno. 2017.

CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín. La epistemología visual y la necesidad de su aprendizaje en el contexto educativo infantil. Ilustrando las experiencias y descubrimientos del arte y la ciencia. In: JIMÉNEZ DE ABERASTURI APRAIZ, Estibalitz, ARRIAGA AZCÁRATE, Amaia y MARCELLÁN BARAZE, Idoia (eds.), **Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela.** Bilbao: Universidad del País Vasco, 2018. pp. 159-165,

\_\_\_\_\_. **“Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva”**, ARTSEDUCA, nº 24, pp. 65-84, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24>.

\_\_\_\_\_. **"Describiendo las metodografías: crear, aprender e investigar biográficamente desde la educación artística"**, ARTSEDUCA, n° 27, pp. 20-35, 2020a. Disponible en: <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.2>

\_\_\_\_\_. Aprender arte en familia. In: MARÍN VIADEL, Ricardo, ROLDÁN, Joaquín y CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (Edts.), **Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico**, Valencia: Editorial Tirant Humanidades, 2020. pp.74-87.

\_\_\_\_\_. **"La familia como mediadora artística en la educación patrimonial: Aprendizajes familiares intergeneracionales en patrimonio cultural, artístico y natural"**. Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico, n° 15, pp. 163–178, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980003>

CLEMENTS, Rhonda. **"An investigation of the State of Outdoor Play"**, Contemporary Issues in Early Childhood (Col. 5), 2004.

COLEMAN, James S. **"Families and schools"**. Educational Researcher, n° 16, pp. 32-38, 1987.

CORRALIZA, José Antonio. **"La Psicología Ambiental y los problemas ambientales"**. Papeles del Psicólogo, n. 67, pp. 26-30, 1997.

CORRALIZA, José Antonio. Emoción y Ambiente. In: ARAGONÉS, Juan Ignacio y AMÉRIGO, María (eds.), **Psicología Ambiental**. Madrid: Pirámide, 1998,

CORRALIZA, José Antonio; MUÑOZ, María Dolores y MARTIN, Rocío. Conducta ambiental y compromiso público. In: SABUCEDO, José Manuel, GARCÍA-MIRA, Ricardo, ARES, Enrique y PRADA, Darío (dirs.), **Medio ambiente y responsabilidad humana. Aspectos sociales y ecológicos**. La Coruña: Universidad de la Coruña, 1998. pp. 233-239,

DE MIGUEL ÁLVAREZ, Laura. Caminar descalza y ampliación cognitiva de lugares: un proyecto de a/r/tografía walking en MARÍN VIADEL, Ricardo, ROLDÁN, Joaquín y CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (Edts.), **Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico**, Valencia: Editorial Tirant Humanidades, 2020. pp. 146-157.

DENZIN, Norman K. **"Autoetnografía Interpretativa"**. Investigación Cualitativa, v. 2, n° 1, pp. 81-90, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>

DICKINSON, Elizabeth. **"The Misdiagnosis: Rethinking 'Nature-deficit Disorder'"**. Environmental Communication. V. 7, n.3, pp. 315–335, 2011. Disponible en: [doi:10.1080/17524032.2013.802704](https://doi.org/10.1080/17524032.2013.802704)

ELLIS, Carolyn & BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. In: Denzin, NORMAN y LINCOLN, Yvonna (eds.), **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks, CA: Sage. 2000. pp. 733-768.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family, Community partnership: caring for the children we share**. Baltimore: Phi Del ta Kappan, v. 76, pp. 701-712, 1995.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family, and Community partnerships: preparing educators and improving schools**. Boulder, Colorado: Westview Press, 2001.

EPSTEIN, Joyce L. y DAUBER, Susan L. **"School programs and teacher practices of parent involvement in inner city elementary and middle schools"**, *The Elementary School Journal*, nº 91, pp. 289-305, 1991.

FREIRE, Heike (Coord.). **Patios vivos para renaturalizar la escuela**. Barcelona: Octaedro. 2020.

FREIRE, Heike. **Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza**. Grao, 2018.

FREIXA, Anna. **"Abuelos cuidadores y educadores: abuelos, cuidados y educación por generación interpuesta"**, *Crítica*, v. 55, nº 928, pp. 44-48, 2005.

GARCÍA, Francisco Juan. **"Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela"**, *Bordón*, v. 50, nº 1, pp. 23-34, 1998. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10234/168291>

GARCÍA, Francisco Juan. **"Las relaciones familia-escuela: un reto educativo"**, *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, nº 4, pp. 425-437, 2003.

GARDNER, Howard. **La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI**. Barcelona: Paidós, 2010.

GORDILLO, Pedro Chacón, & RUIZ, Joaquín Sánchez. **"La estructura familiar dibujada por los propios niños/as. Una aproximación al dibujo como mediador social en las relaciones sistémicas familiares"**, *Revista Bellas artes*, v. 11, pp. 159-177, 2013.

IRWIN, Rita. **"La práctica de la a/r/tografía"**, *Revista Educación y Pedagogía*, v. 25, nº 65, pp. 106-113, 2013.

LINNEO, Carlos. **Philosophia botánica** (ed. 1). Originally published simultaneously by R. Kiesewetter (Stockholm) and Z. Chatelain (Amsterdam). Vienna: Joannis Thomae Trattner, 1751.

LOUV, Richard. **Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder**. Virginia: Algonquin books of chapel hill, 2005.

LOUV, Richard. **Los últimos niños del bosque**. Valencia: Capitan Swing. 2018.

LUCRECIO. **La naturaleza de las cosas**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

MARÍN VIADEL, Ricardo. **"Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas"**, *Educação*, v. 34, n. 3, pp. 271-285, 2011. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84820027003>

MARÍN VIADEL, Ricardo. ¿Cómo se escribe el pie de imagen en Investigación basada en

Artes Visuales? In: MARÍN VIADEL, Ricardo, ROLDÁN, Joaquín y CAEIRO RODRÍGUEZ, Martín (Edts.), **Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico**, Valencia: Editorial Tirant Humanidades, 2020. pp. 220-229.

MAGNOL, Pierre. Prodrômus historiae generalis plantarum, in **quo familiae plantarum per tabulas disponuntur**. Montpellier: G. y H. Pech, 1689.

PRENSKY, Marc. **"Nativos e Inmigrantes Digitales"**, en Cuadernos SEK 2.0 , Institución Educativa SEK, pp. 1-20, 2010.

PUJADAS, Juan José. **El Método Biográfico, el uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS, 1992.

ROLDÁN, Joaquín. Visual Arts-Based Teaching-Learning Methods. In: SCHONMANN, Shifra (coord.), **International yearbook for research in arts education**, v.3, New York: Waxmann, 2015. pp. 191-195.

ROLLING, James Haywood. Arts-Based Research in Education. In: LEAVY, Patricia (ed.) **Handbook of Arts-Based Research**, New York: Guilford Press, 2017. pp. 493-510.

ROVATI, Lola. **Trastorno por déficit de naturaleza, ¿Qué es y cómo afecta a los niños? Blog Bebés y más**, noviembre 2017, Disponible en: <https://www.bebesymas.com/salud-infantil/trastorno-por-deficit-de-naturaleza-que-es-y-como-afecta-a-los-ninos>

SERRES, M. **El contrato natural**, Valencia: Pre-textos, 2004.

SULLIVAN, Graeme. **Art Practice as research Inquiryn the visual Arts**. USA: Teachers College, Columbia University, 2004.

WOLCOTT, Harry F. Sobre la intención etnográfica. In: VELASCO, Honorio Manuel (et Al.) , **Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar**, Madrid: Trotta, 1993. pp. 127-144.

ZUBIRI, Xavier. **Inteligencia sentiente**: Madrid: Alianza editorial, 1980.

**Submissão: 12/02/2022**

**Aprovação: 10/02/2022**

# A aula ateliê como experiência de ensino e aprendizagem no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke<sup>1</sup>

The studio class as a teaching and learning experience in the Apotheke Painting Studio Study Group

La clase de estudio como experiencias de enseñanza y aprendizaje en el Grupo de Estudio de Pintura de la Apotheke

**Marta Facco<sup>2</sup> (UDESC)**

**Fábio Wosniak<sup>3</sup> (UNIFAP)**

---

<sup>1</sup>Este artigo possui extratos da tese de doutoramento de Fábio Wosniak, Experiência Formação Docente Artes Visuais, 2019. Orientadora: Jociele Lampert - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis/SC. Este artigo possui alguns trechos já publicados na Revista Apotheke, v.4, n.3/2018, sob o título: A aula ateliê no contexto da formação inicial do professor de Artes Visuais – autoria: Marta Facco. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

<sup>2</sup>Artista Visual, Doutoranda em Artes Visuais (PPGAV/UDESC), Mestre e Artes Visuais (UDESC), Licenciatura em Artes Visuais (Claretiano), Bacharelado em Desenho e Plástica (UFSM). Membro do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens e do Projeto de Pesquisa e Extensão Estúdio de Pintura Apotheke - CNPq/UDESC. E-mail: [martafacco@hotmail.com](mailto:martafacco@hotmail.com), Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7820911643665201>, ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7641-8951>.

<sup>3</sup> Professor Adjunto na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Doutor e Mestre em Artes Visuais – UDESC. Coordenador do Programa de Extensão Apotheke em Dissidência/UNIFAP. Email: [f.wosniak@unifap.br](mailto:f.wosniak@unifap.br), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6525393533253057>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5881-7111>.

## **RESUMO**

O texto busca explicar sobre as experiências de ensino e aprendizagem do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke no campo da Arte e da Arte Educação em meio ao espaço do ateliê de pintura. Compreende-se como eixo principal desta proposta, a filosofia da Arte como experiência, pautada em John Dewey (2010) e as práticas desenvolvidas nas aulas ateliês como espaço-tempo do exercício da experiência estética.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Ensino e aprendizagem; aula ateliê; Arte e Arte Educação; experiência estética.

## **ABSTRACT**

The text seeks to explain the teaching and learning experiences of the Apotheke Painting Studio Study Group in the field of Art Education amidst the space of the painting studio. It is understood as the main of this proposal, the philosophy of Art as experience, based on John Dewey (2010) and the practices developed in studio classes as a space-time of the exercise of aesthetic experience.

## **KEYWORDS**

Teaching and learning; studio class; Art and Art Education; aesthetic experience.

## **RESUMEN**

El texto pretende explicar sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje del Grupo de Estudio Apotheke Painting Studio en el ámbito del Arte y la Educación Artística en el espacio del estudio de pintura. Se entiende como eje principal de esta propuesta, la filosofía del Arte como experiencia, basada en John Dewey (2010) y las prácticas desarrolladas en las clases de estudio como espacio-tiempo del ejercicio de la experiencia estética.

## **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza y aprendizaje; clase de atelier; arte y educación artística; experiencia estética.

## Introdução

A filosofia da Arte como experiência, como proposta por John Dewey (1859-1952), é a maneira como o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke busca compreender as Artes Visuais e sua interlocução com a Educação.

Inserida no contexto de ensino e aprendizagem do Grupo Apotheke, a filosofia da Arte como experiência, ressoa em uma maneira de pensar, principalmente quando inserida no contexto da Arte Educação, que aproxima, como menciona Freire (2011), uma noção de práxis. Na práxis, a atividade humana é ação e reflexão e faz surgir uma noção em que, teoria e prática operam simultaneamente em direção à transformação.

No percurso da sua existência, o Apotheke tem procurado centrar sua prática estético-pedagógica entre a filosofia da Arte como experiência e a pintura, sempre compreendendo a pintura em seu campo expandido.

Fazer e pensar em Arte e Arte Educação, onde o estético-artístico existe como um caminho para a prática reflexiva, é uma abertura para rupturas de paradigmas. Essas rupturas podem ser percorridas pelos participantes que, conseqüentemente, caminharão para uma sistematização da experiência criadora, permitindo (re)inventar uma nova maneira de fazer/sentir/pensar diante da produção poética.

É no aprender da experiência (DEWEY, 1979) que as coisas se encontram: teoria-prática, concepção educacional-atuação educacional, homem-natureza, arte-vida, educação-vida. Nessa perspectiva, a noção de experiência nos processos educacionais é compreendida como um laboratório. Esse ambiente, ou meio, é mais do que um lugar que situa o sujeito. É nesse estar-entre sujeito-meio que a continuidade opera, carregada de significados, transformando-nos, de meros existentes, em investigadores, com um modo de proceder e agir repleto de atitude filosófica diante da vida – aprender –, pois aprender deve ser um ato intrínseco à vida, como um convite a novas possibilidades de estar-no-mundo, aberto às contínuas transformações.

## Sobre o conceito de experiência estética

*Arte como Experiência (2010)* traz, para o centro dos debates, como a teoria da experiência estética deweyana explica o modo pelo qual as obras de arte se compõem e como elas são apreciadas na experiência, o que não demonstrou apenas suas articulações com procedimentos formais das artes, mas considerou sua estreita ligação com as atividades comuns da vida e, acima de tudo, como essas atividades possuíam e possuem potência de satisfação e autorrealização diante da cultura.

Sendo assim, a obra de arte, na concepção deweyana, “[...] é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais” (DEWEY, 2010, p. 153). Essa produção, que ressoa da experiência estética, é, ao mesmo tempo, uma reflexão de como o artista é afetado pela interação com o ambiente, envolvendo sua expressão e suas condições objetivas, que levarão

a consumação dessa experiência a uma produção estética.

Para que haja a experiência estética, o organismo precisa estar envolvido em uma complexa organização. Será nessa completude, posterior aos processos de incertezas e instabilidades, que se constitui o estágio inicial de qualquer experiência. Esse percurso se inicia com uma impulsão, que é “[...] um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares” (DEWEY, 2010, p. 143).

Em adição a isso, a impulsão contribui para que o ato expressivo não seja uma sucessão de equívocos. Dar condições para que a impulsão constitua uma expressão significa, deixando que essa desordem interna nos inquiete e, ao mesmo tempo, tenhamos condições de aproximar as experiências anteriores de um certo volume esclarecido e ordenado, até que essa justaposição ou sobreposição de experiências ganhe formato expressivo e culmine em uma conclusão (DEWEY, 2010). Resumindo, a expressão, que pode originar uma experiência estética, ocorre quando estamos conscientes daquilo que fazemos.

O trabalho da expressão artística é movimentado, inicialmente, pelos materiais primitivos e brutos dessa impulsão, os quais são ressignificados após uma reelaboração progressiva – interna e externa –, ligando organicamente todos os aspectos constituintes das experiências, o que encontra um outro material: a imaginação em atividade.

Arte é integração entre o fazer-pensar-sentir, é uma integração organizada entre o ser e o ambiente. Sua apreciação também não se encontra externa ao seu próprio fim em si, tampouco sua apreciação é garantida, ancorada em outras formas de saber. Existe, na arte, uma autonomia. Essa autonomia lhe confere um valor, algo que lhe é próprio, com fins em si mesmo, e não como meio ou instrumento para propósitos de outras práticas. Essa singularidade permite à arte sua autonomia e, certamente, é a experiência estética. A experiência que envolve a imaginação faz com que a arte tenha uma maneira singular de produzir seus conhecimentos. Como explica Dewey (2010, p. 167): “[...] pensar diretamente em termos de cores, tons ou imagens é uma operação tecnicamente diferente de pensar em palavras”. O valor do aprender da experiência estética imprime em nossos sentidos um concentrado e um ampliado exercício, o que envolve o material do devaneio, dos sonhos, das ideias flutuantes. Essas ideias se tornam veículo da expressão, conferindo um sentido próprio que só ganham significado quando experienciado nas vias da própria imaginação.

Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que eles significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta. (DEWEY, 2010 p. 167)

Envolver-se na experiência estética é aprender que essa forma de conhecimento não se encontra classificada ou categorizada, como na psicologia ou na filosofia. Para chegar à experiência estética, é necessário se permitir a ir ao encontro da maneira de pensar do poeta, do artista – que pensa ao mesmo tempo em que sente (e vice-versa). Artistas e poetas são tocados pela emoção da imaginação, sua investigação

parte da qualidade das experiências diretas. Mesmo tendo o mesmo objeto de investigação das experiências, os investigadores intelectuais costumam realizar suas pesquisas buscando distanciamento e as representam com seus conjuntos de símbolos já consagrados, ao contrário dos artistas e poetas que apresentam algo ao mundo, inédito e com infinitas possibilidades de diálogos (DEWEY, 2010).

Com a noção de experiência estética, Dewey retira exclusivamente da prática artística historicamente estabelecida o exclusivismo da arte restrita a alguns, e a recoloca, em primeiro lugar, junto aos processos do viver. “[...] toda experiência é resultado da interação entre a criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p. 122).

Para Shusterman (1998), esse aspecto da experiência estética, não limitada ao domínio da prática artística historicamente estabelecida, é justificado por Dewey porque, primeiramente, essa experiência existe na apreciação da natureza, situando principalmente o corpo como parte essencial da natureza.

[...] mas nós também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na mídia da cultura popular, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inumeráveis cenas cheias de cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana. (SHUSTERMAN, 1998, p. 38)

Dewey não estava apenas rompendo com toda uma tradição filosófica tradicional e dualista. Ele também rompia com toda a rotina e com o automatismo empregado à forma de pensar a Arte. Isso não significa simplesmente acabar com a separação entre as belas-artes e a Cultura popular, mas expandir nossa compreensão sobre o que o domínio da Arte inclui. Para Dewey, como explica Shusterman (1998, p. 42) a experiência estética pode “[...] ser encontrada tanto no útil como nas belas-artes”.

Enclausurar a experiência estética no âmbito das belas-artes significa restringir a Arte apenas à tradição de uma História da Arte apreendida pelas belas-artes e sua vanguarda elitista. Essa concepção, do ponto de vista da filosofia da arte como experiência, é redutora e ressoa em uma concepção da sociedade moderna, a qual divide o trabalho prático da experiência estética, sendo que o trabalho prático é compreendido como algo desagradável e a experiência estética como fonte de alegria e prazer (SHUSTERMAN, 1998).

Esta divisão que separa a Arte da sua experiência estética e, principalmente, que a isola em teorias compartimentalizadas, distanciando-a da vida e dos processos normais do viver, afeta, como afirma Dewey (2010), a prática da vida, afastando os sujeitos dos ingredientes necessários da felicidade e da inteligência.

Nessa noção, compreender a Arte como experiência significa entender que a Arte não se separa da vida; ela é uma parte da vida. Toda experiência artística, portanto, é legitimada por uma experiência estética, que é amparada por elementos práticos e cognitivos.

A teoria pragmática de Dewey sobre a filosofia da estética, mesmo tendo sido

elaborada em 1934, ressoa reflexões relevantes para o cenário da Arte contemporânea, principalmente para o campo da Arte Educação. Um dos aspectos singulares da filosofia deweyana é a incessante crítica que o autor faz aos sistemas das Artes maiores. O filósofo coloca essas totalizações na província da alienação, como também coloca em dúvida as divisões irredutíveis entre os produtos das Artes maiores e a Cultura popular.

O conhecimento acentuado pelo exercício estético-artístico desempenha um papel crucial nos significados acumulados pela experiência cultural. A percepção estética tem o poder de reorganizar a consciência, de tornar a visão autônoma, questionando as interpretações autorizadas da obra de arte. É o conhecimento democrático e libertador: quando qualquer pessoa que apreende e ressignifica pela sua própria experiência o saber estético. É pensar em nutrir esforços para dar sentido às experiências, insistindo na capacidade da imaginação, percepção e sentimento como fontes promotoras de conhecimento.

Assim como a concepção estética é ressignificada, o conceito de obra de arte é compreendido no âmbito do tempo vivido, em que tempo e criação se sobrepõem um ao outro, estão em um tempo-espaco que delatam o mundo sem excluir suas fissuras e lacunas. O que os artistas depositam em suas obras é a dúvida, mais do que respostas a priori. Pensar a partir do exercício da experiência estética é excluir da potência criativa o glorioso feito de obter as respostas absolutas, as certezas, como afirma Merleau-Ponty sobre o fazer do artista:

Parece que o artista de hoje multiplica ao seu redor enigmas e fulgurações [...] o artista é, sob muitos aspectos, tão claro quanto os clássicos, o mundo que ele nos descreve não é, em todo caso, nem acabado nem unívoco. [...] se é que em algum tempo os trabalhos dos artistas tenham sido válidos a essa equivocada compreensão absoluta de verdade que alguns tentam imprimir pelas ciências positivistas. (2004, p. 69)

## **A aula ateliê como espaço-tempo do exercício da experiência estética**

Aula ateliê é uma proposta didática que vem sendo desenvolvida pela professora Dra. Jocielle Lampert na UDESC, que faz parte de seu projeto de pesquisa "O estúdio de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais", e acontece no âmbito do ateliê de pintura da Universidade. Esta maneira de compreender o ensino aprendizagem é também utilizada como ferramenta para as propostas desenvolvidas pelo Grupo Apotheke, onde a professora é coordenadora. O projeto divide-se em dois eixos: o estúdio de pintura e o laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. A aula ateliê configura-se em uma aula proposta a partir de problemas, que utiliza-se metodologias operativas da produção pictórica, tanto do artista como do professor, articulando tempo-espaco ao processo criativo no exercício da experiência estética. O laboratório de ensino e aprendizagem busca compreender o conceito de Escola Laboratório defendido por John Dewey, como

proposta inovadora de aprendizado, onde considera-se o contexto, a participação do aluno na construção do currículo e principalmente, a ideia de que a educação não é para a vida, mas é a própria vida. Assim, a aula ateliê além de acontecer no ateliê de pintura, propõe um movimento de produção poética e filosófica, articulando o saber/fazer da prática artística ao ser/estar professor de Artes Visuais. O estúdio de pintura é concebido como tempo-espço de criação, ao mesmo tempo que é um espaço de ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

A proposta da aula ateliê acontece no contexto do estúdio, onde o ambiente propicia aos participantes um movimento de experimentação de materiais, onde o professor ministrante cria desafios. Neste âmbito o desafiado busca encontrar suporte técnico, prático, pedagógico e filosófico para desenvolvimento dos trabalhos.

A aula ateliê posiciona-se, portanto, como um espaço de deslocamento, no sentido de mudança nos modos de ver-olhar-sentir, onde a instância entre artista e professor, professor e pesquisador, professor e aluno, teoria e prática, experiência e informação, real e imaginário, corpo e representação, forma e conteúdo, conhecimento e ação correspondem à transdução (no sentido de transitar) que o sujeito faz em busca de um devir na construção de si e das práticas que exerce. Esse devir é entendido como uma busca constante pela capacidade de defasar-se, modificar-se, transgredir-se, tecendo redes e conexões para escapar da inércia.

Uma das formas relevantes para pensar o exercício da experiência estética, acontece através de um pensamento reflexivo sobre as experiências apreendidas durante o processo criativo, propostas pelas aulas ateliê. Dewey evidencia a relevância em compreender o processo como essencial no aprendizado, e a busca pela percepção e reflexão como fundamentais na construção do sujeito. Uma apreensão baseada na experimentação, na qual, a partir da percepção, da imaginação e da experiência, faz-se o ajuste da consciência (DEWEY, 2010). Essa experiência se faz de um vínculo entre teoria e prática, promovendo uma interação entre ideia e ação, propiciando uma concepção de conhecimento pelo caminho do agir agindo e de um fazer fazendo, criando experimentações que possibilitem as experiências estéticas, as quais proporcionam condições críticas e reflexivas relevantes para a Educação em Artes Visuais.

Assim, o espaço do ateliê, também, poderá ser compreendido como lugar de ensino e aprendizagem na prática do olhar, um lugar de potência como eixo gerador de um conhecimento que não perpassa somente pelo ensino técnico, mas também pelo senso estético que promove, um lugar de mobilidade de forças, “[...] não como um local de armazenamento de informações, mas um processo dinâmico que se modifica com o tempo” (SALLES, 2006, p. 19). Um lugar onde as experiências estéticas se sobrepõem e se justapõem, consecutivamente, gerando movimentos significativos para o processo criativo em Arte.



Figura 1: Aula ateliê realizada no estúdio de pintura da UDESC, Florianópolis/SC, em 2019.  
Fonte e crédito de imagem: Estúdio de Pintura Apotheke.



Figura 2: Aula ateliê realizada no estúdio de pintura da UDESC, Florianópolis/SC, em 2019.  
Fonte e crédito de imagem: Estúdio de Pintura Apotheke.

Para propor conexões entre as práticas artísticas e os saberes pedagógicos, considerados como essenciais na Educação para construção da subjetividade do artista professor pesquisador, compreende-se a aula ateliê como um lugar de significação para o sujeito em prática. Pois é nela que, através das experimentações, instaura-se possibilidades de experiências que propiciem estados de singularidades através de redes oferecidas pelo processo criativo, um pensamento criante de conexões. Conexões que colocam o sujeito na prática, onde o fazer, é o fazer das possibilidades oferecidas pela experiência da aula ateliê em consonância ao processo criativo. Redes que se interligam promovendo *rizomas* entre o pensamento da práxis e a atuação em sala de aula.

A ideia desta articulação seria a de compreender essas duas instâncias (artística e pedagógica) como uma engrenagem, onde uma é imbricada na outra, funcionando conjuntamente, uma afetando a outra criando experiências significativas. A aula ateliê, cria a possibilidade de experiências estéticas através da maneira como cada um recorta e coleciona fragmentos do mundo. É a nossa memória material dos movimentos de acumulação e significação do que nos é particular, e de entender como somos afetados pelo mundo que nos cerca.

Refletindo sobre o processo criativo, instaurado pela aula ateliê e a relação com as experiências estéticas, identificamos movimentos constantes de forças que se atualizam a todo momento, possibilitando assim, sempre uma nova escolha, uma mudança de direção. "O processo de criação, como processo de experimentação no tempo, mostra-se, assim, uma permanente e vasta apreensão de conhecimento" (SALLES, 2009, p. 160), pois garante ao sujeito em prática de si, através de suas escolhas, reinventar-se a todo o momento, buscando outras possibilidades para os problemas apresentados e apreendendo assim novas maneiras de fazer aula, fazer obra e de ver-olhar-sentir o mundo onde vive.

## **Considerações Finais**

Como espaço formador, o Grupo Apotheke propicia aos seus participantes contingência para articularem suas noções, tanto de Arte quanto de Educação, às práticas estético-reflexivas. Traça um percurso de estudo e pesquisa em que a essência da experiência estética, tal como concebida por Dewey, está no significado e estritamente localizado dentro de um processo transacional entre o fazer e o pensar, assim como o ensinar, na perspectiva da filosofia da experiência para a Educação, só podendo ocorrer em transação entre filosofia e prática. Ou seja, as propostas de uma Educação através da experiência estética, como promulgadas no Apotheke, não acontecem sem que a experiência do artista e do professor ocorram de maneira única no espaço entre o que é geralmente definido como "prática" e "filosofia".

Neste sentido, o espaço do ateliê, é compreendido como um lugar onde o conhecimento é derivado da experiência. A ênfase é dirigida para o processo de

criação, o que leva seus integrantes a pensar mais sobre onde e como a aprendizagem acontece.

O modo como os participantes do Grupo Apotheke experienciam o movimento do ensinar e apreender Artes Visuais, parte do espaço do ateliê, onde a interação com o meio acontece de forma particular através das experiências estéticas significativas de cada um, experienciadas pela relação prática e teoria, proposta pela filosofia da arte como experiência, instaurada entre o agir e o pensar. As práticas de ateliê advêm de um pensar pintura e o ato criador, suas relações com o ambiente onde estamos inseridos, nossas particularidades, ideias, vontades e desejos. É um pensar Arte e Educação a partir das nossas experiências estéticas, criando possibilidades de potências criativas singulares através da pesquisa em arte.

## Referências

DEWEY, John. **Arte Como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 4 ed. – São Paulo: Fapesp/Annablume, 2009.

\_\_\_\_\_. **Redes de Criação: construção da obra de arte**. 2 ed. – São Paulo: Horizonte, 2006.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998.

**Submissão: 21/02/2022**

**Aprovação: 07/03/2022**