

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais Mestrado
Linha Ensino da Arte e Educação Estética



REVERBERAÇÕES, CONSONÂNCIAS:
ARTE, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E OFICINAS DE CRIAÇÃO COLETIVA
COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL.

Natália de Leon Linck

Pelotas, 2018

Natália de Leon Linck

REVERBERAÇÕES, CONSONÂNCIAS:
ARTE, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E OFICINAS DE CRIAÇÃO COLETIVA
COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mirela Ribeiro Meira

Pelotas, 2018

In memoriam

Dedico esse trabalho ao meu Pai Jorge, com todo o
meu amor e gratidão.

Agradecimentos

A minha mãe Clélia e minha irmã Caroline, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A toda minha família, que com muito carinho e apoio não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Ao Lucas, que me acompanhou bravamente nos anos de luta.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Mirela, pela paciência na orientação, incentivo e sensibilidade que tornaram possíveis a conclusão desta dissertação.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela em que hoje vislumbro um horizonte superior.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

Resumo

LINCK, Natália de Leon. **Reverberações, Consonâncias: Arte, Educação Estética e Oficinas De Criação Coletiva com Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

A partir de discussões junto ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas, emergiu o tema da dissertação que versa sobre Arte e Educação Estética em uma escola pública estadual, realizada com professores que não possuem formação em Artes. Partiu das seguintes problematizações: Se e como o professor dos anos iniciais de uma escola pública ensina arte na escola; como está lidando com as questões inerentes às Artes Visuais; se percebe as relações da Educação Estética com a aprendizagem, assim como a transformação de si e de seus alunos. O objetivo geral, dessa busca é investigar se e como educadoras licenciadas em outras áreas, sem formação artística em nível de graduação estão trabalhando com as Artes Visuais nos anos iniciais em sala de aula, se realizam um trabalho de Educação Estética em suas práticas. A pesquisa é qualitativa e utiliza elementos da A/r/tografia, além das Oficinas e Criação Coletiva. O referencial teórico analisa autores como Mirela Meira, João Francisco Duarte Jr., Mirian Celeste Martins entre outros. Espera-se, através do estudo, desencadear uma reflexão sobre a (trans)formação de professores via formação estética e em Artes Visuais. Com tudo, essa reflexão junto as participantes, ajudou na percepção do exercício estético e artístico como possibilidade de buscar um novo olhar e uma (trans)formação de seus fazeres docentes, além de despertarem para a importância da arte no trabalho e na educação para anos iniciais e incluindo a importância do campo de formação de professores.

Palavras-chave: arte; educação estética; ensino das artes visuais;

Resumen

LINCK, Natália de Leon. **Reverberaciones, Consonancias:** Arte, Educación Estética y Talleres de Creación Colectiva con Profesores de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental. 2018. 118f. Disertación (Maestría en Arte Visual) - Programa de Postgrado en Artes Visuales, Centro de Artes, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

A partir de discusiones junto al Programa de Post-Graduación (Maestría) en Artes Visuales por la Universidad Federal de Pelotas, emergió el tema de la disertación que versa sobre Arte y Educación Estética en una escuela pública estatal, realizada con profesores que no poseen formación en Artes . Partió de las siguientes problemáticas: Si y como el profesor de los años iniciales de una escuela pública enseña arte en la escuela; como está tratando con las cuestiones inherentes a las Artes Visuales; se percibe las relaciones de la Educación Estética con el aprendizaje, así como la transformación de sí y de sus alumnos. El objetivo general, de esta búsqueda es investigar si y como educadoras licenciadas en otras áreas, sin formación artística a nivel de graduación están trabajando con las Artes Visuales en los años iniciales en el aula, se realizan un trabajo de Educación Estética en sus prácticas. La investigación es cualitativa y utiliza elementos de la A/r/tografía, además de los Talleres y Creación Colectiva. El referencial teórico analiza a autores como Mirela Meira, João Francisco Duarte Jr., Mirian Celeste Martins entre otros. Se espera, a través del estudio, desencadenar una reflexión sobre la (trans) formación de profesores vía formación estética y en Artes Visuales. Con todo, esa reflexión junto a las participantes, ayudó en la percepción del ejercicio estético y artístico como posibilidad de buscar una nueva mirada y una (trans) formación de sus obras docentes, además de despertar a la importancia del arte en el trabajo y en la educación para años iniciales e incluyendo la importancia del campo de formación de profesores.

Palabras clave: arte; educación estética; enseñanza de las artes visuales;

Lista de Figuras

Figura 1 e 2 - Pintura em tela, s/data	16
Figura 3 - Cotada, 2010	18
Figura 4 - Turma da disciplina de Construções Geométricas, 2009	18
Figura 5 e 6 - Desenhos da Disciplina de Desenho III, 2010	19
Figura 7 - Turma de Estágio, 2010	19
Figura 8 e 9 - Projeto Repensando o Mundo com Cidadania e Arte, 2010	21
Figura 10 - Projeto Repensando o Mundo com Cidadania e Arte, 2010	22
Figura 11 - <i>Performance</i> da Oficina Arteiros do Cotidiano, 2011	23
Figura 12 - Mediação para alunos em exposição no Centro de Artes, 2012	24
Figura 13 e 14 - Fotografias clicadas por alunos, 2014	28
Figura 15 - Postal montado por alunos, 2014	29
Figura 16 - Nuances, 2012. Fotografia exposta na UNIVATES, 2015. 20X30 cm.	30
Figura 17 e 18 - Oficina de Gravura, produção de desenhos em ofício, 2017	68
Figura 19 e 20 - Oficina de Gravura, produção de desenhos em ofício, 2017	69
Figura 21 e 22 - Oficina de Gravura, produção de desenhos em ofício, preparação da matriz, 2017	70
Figura 23 e 24 - Oficina de Gravura, impressão de gravura, 2017	70
Figura 25 e 26 - Oficina de Gravura, impressão de gravura, 2017	71
Figura 27 e 28 - Oficina de Gravura, gravura impressa, 2017	71
Figura 29 à 32 - Oficina de Gravura, gravura impressa, 2017	72
Figura 33 - Oficina de Gravura, gravura impressa, 2017	73
Figura 34 e 35 - Oficina de Pintura, produção de pintura, 2017	75
Figura 36 e 37 - Oficina de Pintura, produção de pintura, 2017	78
Figura 38 e 39 - Oficina de Pintura, produção de pintura, 2017	77
Figura 40 - Oficina de Pintura, produção de pintura, 2017	79
Figura 41 - Oficina de Pintura, produção de pintura, 2017	81
Figura 42 - Oficina de Pintura, produção de pintura, 2017	82

Figura 43 e 44 - Oficina de Pintura, produção de pintura, 2017	83
Figura 45 - Oficina de Pintura, produção de pintura, 2017	85
Figura 46 e 47- Oficina de Autorretrato, produção de colagem, 2017	86
Figura 48 - Oficina de Autorretrato, colagem, 2017	86
Figura 49 à 51 - Oficina de Autorretrato, colagem, 2017	87
Figura 52 - Oficina de Autorretrato, produção das colagens, 2017	88
Figura 53 - Oficina de Autorretrato, colagem, 2017	88
Figura 54 - Autorretrato Vicent van Gogh, 1889	89
Figura 55 - Autorretrato Iberê Camargo, 1984	89
Figura 56 - Autorretrato de costas com capa, 1999	89
Figura 57 e 58 - Oficina de Autorretrato, produção de autorretratos, 2017	91
Figura 59 - Oficina de Autorretrato, produção de autorretratos, 2017	92
Figura 60 e 61 - Oficina de Autorretrato, Autorretratos, 2017	92
Figura 62 e 63 - Oficina de Autorretrato, Autorretratos, 2017	93
Figura 64 - Caderno Criativo, confecção, 2017	95
Figura 65 - Caderno Criativo, confecção, 2017	96
Figura 66 - Caderno Criativo, 2017	97
Figura 67 - Caderno Criativo, 2017	98
Figura 68 - Caderno Criativo, 2017	99
Figura 69 à 71 - Montagem do Caderno Criativo, 2017	100
Figura 72 à 74 - Pareceres, 2017	101
Figura 75 e 76 - Pareceres, 2017	102
Figura 77 e 78 - Cadernos Criativos, 2017	103
Figura 79 e 80 - Entrevista, 2017	104

Lista de Tabelas

Tabela 01 - Histórico da E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes.	38
Tabela 02 - Unidades escolares.	39

Sumário

1. METAMORFOSES DO EU – O SER ARTE/EDUCADORA	11
2. METODOLOGIA	32
3. LUGAR DE EXPERIENCIAR: O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO	38
4. EDUCAÇÃO E ARTE/EDUCAÇÃO - CONSONÂNCIAS ENTRE DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA	40
4.1. Arte/Educador de Sentido	40
4.2. Desdobramentos da Formação Estética – O Arte/Educador	44
4.3. Educação Estética e suas Implicações	46
4.3.1. Pedagogia da Arte - Devir da Aprendizagem	49
4.3.2. Educação do Olhar e a Imagem	54
5. ARTE E PEDAGOGIA - CONTRUINDO SABERES	57
5.1. Do Saber Sensível às Construções Poéticas	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	114

1. METAMORFOSES DO EU – O SER ARTE/EDUCADORA

*Segue o teu destino,
rega as tuas plantas,
ama as tuas rosas.
O resto é a sombra.
De árvores alheias.
(Fernando PESSOA, 1916)*

A partir de discussões junto ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas, emergiu o tema desta pesquisa, que versa sobre Arte e Educação Estética em uma escola pública estadual, realizada com professores que não possuem formação em Artes.

A estrutura do trabalho compõe-se nos seguintes capítulos: Capítulo 1, “Metamorfozes do Eu – O Ser Arte/Educadora” aborda minha trajetória e principais pontos iniciais da pesquisa; Capítulo 2, “Metodologia”, descreve os processos da pesquisa da escrita à prática; Capítulo 3, “Lugar de Experienciar: O Local da Investigação” apresenta a escola, local da Pesquisa, onde os professores participantes estão inseridos. O Capítulo 4, “Educação e Arte/Educação – Consonâncias entre Docência e Educação Estética”, compõem-se de subitens, quais sejam: “Arte/Educador de Sentido”, que aborda a formação docente do professor de Artes Visuais; “Desdobramentos da Formação Estética – O Arte/Educador” que discorre acerca da formação estética do professor e “Educação Estética e suas Implicações”, que a fundamenta, e se subdivide em “Pedagogia da Arte – Devir da Aprendizagem” e “Educação do Olhar e a Imagem” que pontuam aspectos de Artes Visuais na educação, Educação Estética, imagem e suas fundamentações. Por fim, no capítulo 5, “Arte e Pedagogia – Construindo Saberes” que se subdivide em “Do Saber Sensível às Construções Poéticas”, foi descrita a as Oficinas de Criação Coletivas e os resultados da pesquisa.

A pesquisa foi atravessada por questões inerentes ao ensino de Artes Visuais, à Arte/Educação, à afetividade e aos sentidos que se transversalizam à prática pedagógica desses professores. Parti da problematização de suas práticas docentes em relação à Arte. Como não acreditamos em um processo de ensino de

arte sem considerar a Educação Estética - esta de fato baliza toda a investigação, já que ensinar arte acarreta qualificar, junto, a sensibilidade.

As origens desse estudo encontraram razão em minhas experimentações cotidianas, em minha formação acadêmica e em práticas pedagógicas como Arte/Educadora com alunos de Ensino Fundamental de escolas públicas da região de Pelotas, através do Projeto “Mais Educação”¹, no ano de 2014. Essas experiências possibilitaram minha reflexão acerca da necessidade de inserção de processos pedagógicos que estimulassem, sensibilizassem e aproximassem os educandos da arte, bem como os professores da escola. Além do mais, nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) está presente que experienciar arte é um dos eixos da aprendizagem significativa do ensino e com isso, percebe-se a importância da qualificação dos professores a partir da Educação Estética.

Durante minha prática pedagógica pelo projeto, foi possível perceber a vontade dos alunos de explorarem e compartilharem suas experiências em arte, além de perceber a importância para o professor em inseri-la nos anos iniciais alicerçada na Educação Estética. Assim, emergiu a ideia - oferecer práticas em artes para os professores, com a proposta de aplicação com seus alunos, vislumbrando os desafios e possibilidades que assume uma prática pedagógica de um educador que é formador da sensibilidade de seus alunos.

A interação do discente e do docente com a arte tem consequências para a aprendizagem. O professor produz e reflete em consonância com seus alunos; é um aprendizado conjunto, em que o professor media experiências para que o educando compreenda o cotidiano em que vive, e eduque seu olhar. Por isso, o professor necessita de uma formação direcionada à educação da sensibilidade, do olhar, e a uma formação artística, para que possa desenvolver os processos criadores, formar o sensível, a cognição e a criticidade de seu aluno, ampliando seus repertórios e trabalhando suas possibilidades de comunicação, expressão e fruição. Toda produção artística, independente da idade, possui uma dimensão objetiva e subjetiva (ANTUNES, 2010), e o fazer e o interpretar significam coisas diferentes, resultam em uma reflexão e apreciação únicas para cada aluno.

¹“O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.” (<http://portal.mec.gov.br/>)

Como professora que pensa sobre sua própria ação, procuro formar alunos que possam também pensar e sensibilizar-se para o mundo que nos cerca e é com essa expectativa que realizei essa pesquisa, discutindo práticas pedagógicas que pudessem ser produtoras de sentido.

Essas percepções contribuíram para, além de nortear a construção dessa diligência, levantar os seguintes problemas: se e como o professor de anos iniciais de uma escola pública ensina arte na escola; como está lidando com as questões inerentes às Artes Visuais; se percebe as relações da Educação Estética com a aprendizagem, assim como a sua transformação e de seus alunos. Também foram questionamentos que acompanharam esse trabalho: como querer que esse professor ensine Artes Visuais com seus alunos se ele mesmo não está sensibilizado para tanto? E será que sua formação inicial lhe permite trabalhar com as linguagens da arte sem ser de forma instrumental?

O objetivo geral, portanto, dessa busca é investigar se e como educadoras licenciadas em outras áreas, sem formação artística em nível de graduação estão trabalhando com as Artes Visuais nos anos iniciais em sala de aula, se realizam um trabalho de Educação Estética em suas práticas. Intento verificar que tipos de saberes possuem em relação à arte, que vivências, experiências, métodos e conteúdos utilizam enquanto arte em suas experiências com seus alunos.

Para além, os objetivos que complementam a pesquisa são, verificar como se deu/dá a formação estética e artística desses professores, como qualificar essa formação através da arte na forma de Oficinas de Criação Coletiva (MEIRA, 2001; 2007), além de analisar como interagem com as linguagens da arte. Verifico se percebem as contribuições da arte para a educação, se entendem a Educação Estética como formadora de suas sensibilidades.

Com esse estudo, almejei estabelecer um espaço de reflexão acerca da arte para além de um meio de aprendizagem para outras disciplinas e, que assim, pudesse contribuir com a sensibilização dos professores também de outras áreas, através de experiências estéticas. Visei refletir sobre trazer à consciência a importância da Arte e da Educação Estética em suas formações e fazeres como professores, a partir da construção de um ambiente de problematização da Arte em Oficinas de Criação Coletiva (MEIRA, 2001; 2007).

O trabalho realizou-se no sentido de ensaiar uma reflexão junto aos participantes para que percebessem como o exercício estético e artístico possibilita

um novo olhar e talvez a (trans) formação de seus fazeres docentes, permitindo com que compreendessem e despertassem para a importância da Arte/Educação.

Espera-se, através do estudo, desencadear uma reflexão sobre a (trans)formação de professores via formação estética e em Artes Visuais.

Enfatizo a importância desses campos na formação de professores, uma vez que, na última década, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (PCNs) já vinham revelando a necessidade de que a formação do professor apontasse para uma formação ético-estética (BRASIL, 2015).

As diretrizes nacionais² atuais para a formação inicial em nível superior, que abrangem os cursos de licenciatura, compreendem, em seu capítulo I, artigo 1º, a docência como uma

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores *éticos*, linguísticos, *estéticos* e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Embora não se refira especificamente à formação em artes, mas dirija-se ao campo da formação cultural, logo a seguir, no parágrafo 2º, afirma explicitamente que, no exercício da docência, “[...] a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, *éticas* e *estéticas* por meio de sólida formação”, e que envolvem, portanto, trabalhar com “[...] conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional”. A Arte, portanto, não pode estar de fora dessas diversas linguagens, especificamente junto aos profissionais da Educação Básica, nosso foco.

A investigação, desse modo, deseja verificar como se dá essa relação ético-estética na escola, junto a esses professores, e suas relações com a arte e suas linguagens.

² A Resolução Nº 2, de 1º/07/ 2015 (Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O professor adquire um papel fundamental na mediação entre a arte e os alunos e é a partir desse educador que pretendo analisar questões não só de formação, mas também de possibilidades e desafios éticos, estéticos, artísticos e afetivos que ele percorre durante o processo de educar em arte em escolas públicas.

Para concretizar os objetivos, foi necessário verificar que experiências em arte possuíam e como se dão as relações ético-estéticas.

As relações ético-estéticas, para Michel Maffesoli (1996), teórico francês, são aquelas em que a sensibilidade, a emoção e a imagem funcionam como um meio, um vetor, um elemento primordial do vínculo social. Participam de um conjunto onde a motivação existencial funda-se em um “estar-junto”, que constitui uma *ética* - um modo de ação específico de uma situação determinada - da *estética* - o modo de sentir de um grupo que influencia essas ações. A ética-estética, portanto, dirige-se às pequenas coisas cotidianas que, com sua afetividade, constituem o que chama de uma *centralidade subterrânea*, geradora de pertencimento social.

Desta maneira, entendo a importância de investigar como os educadores atuantes nos anos iniciais estão trabalhando com os elementos ético-estéticos em sala de aula e se percebem as contribuições que a experiência estética, indissoluvelmente ligada à arte, provê, em suas práticas pedagógicas. As linguagens artísticas apresentam múltiplas possibilidades de contribuir com a formação da sensibilidade e a construção de saberes durante os anos iniciais tanto de alunos quanto de professores, além de refletir na própria formação dos educadores e na qualidade de pensamento e sentimento do aluno, viabilizando o professor como um mediador mais atento e presente ao mundo que cerca seus alunos.

Como experiência pessoal, desde pequena me lembro de conviver com uma madrinha professora e uma tia pintora.

Durante minha infância convivi, participei e escutei muitas histórias tanto relacionadas à arte quanto à educação. Acho que esse foi o passo inicial para meu interesse tanto nas artes quanto na educação. A figura de professora e principalmente lutadora que minha *dinda* sempre teve projetou na minha vida uma vontade muito grande ser educadora, em conjunto com as aulas de pintura que fiz com minha tia, dos 9 anos aos 17 anos. Isso me permitiu mergulhar no universo da arte e me direcionou para onde estou agora.



Fig. 1: Pintura em tela, s/data. Fonte: Acervo particular.

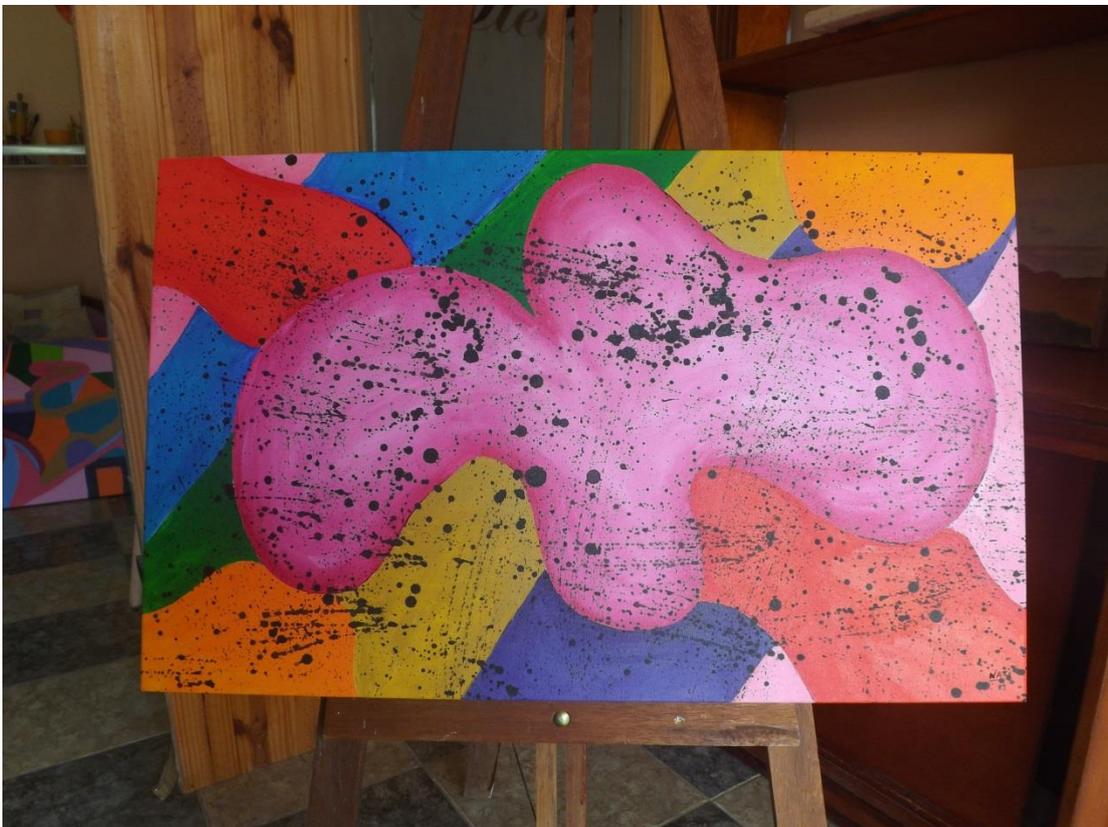


Fig. 2: Pintura em tela, s/data. Fonte: Acervo particular.

Para Ferraz e Fusari (2009), o processo de formação do sujeito, desde criança, se estrutura a partir dessas experiências de interação com outras pessoas e com a Educação Estética. Estando inserida nesse mundo cultural e social, desenvolvi meus processos percebendo o mundo, a sensibilidade, a materialidade, a sociabilidade.

Nesses anos entre os nove e os dezessete não construí uma base em artes através das aulas em uma escola municipal de Pelotas, pelo contrário, desmotivei-me muito ao longo do tempo. No Ensino Fundamental, passei pela disciplina de artes e formei uma imagem negativa das professoras com quem convivi, principalmente pelo excesso de *desenho livre* ou teoria, ou seja, a teoria se baseava de copiar História da Arte dos livros didáticos, e o *desenho livre* era feito quando não se tinha mais teoria.

Passava o período inteiro desenhando com canetas hidrocor no caderno de artes e preenchendo com lápis de cor desenhos criados pela minha imaginação que, normalmente, eram montanhas e sóis, já que estes eram bem aceitos pela professora. Experimentei também por muitas folhas mimeografadas, que do início ao final do ano passavam por coelhinhos da páscoa, índios, soldados, cuias de chimarrão entre outros estereótipos direcionados às crianças em festividades.

No Ensino Médio, estive a ponto de perder toda a minha sensibilidade para a arte, mediada então unicamente por minha tia, devido à desmotivação. Se o professor é parte fundamental entre a criança e a arte, ele se situa entre a cultura e a criança, intermediando novos saberes e compondo novas metodologias para adaptar a um cotidiano em comum. As principais tarefas de um professor seriam mediar experiências, ativar percepções e lidar com suas vivências em arte (FERRAZ e FUSARI, 2009). Por falta dessas experiências é que perdi aos poucos o interesse em arte dentro da escola.

Afastei-me então da pintura e me dediquei à preparação para ingressar na Universidade Federal de Pelotas, RS, no Curso de Artes Visuais Licenciatura.

Ingressando no curso de Artes Visuais Licenciatura, tudo mudou. Hoje, sou apaixonada tanto pela profissão de professora como pela possibilidade de ser artista. Claro que, com o decorrer dos anos, passei por situações ruins e boas, tanto no curso como em sala de aula, e, quando estava no processo de graduação, me deparei com o fato de que, como aluna, seria necessário buscar outras possibilidades de formação.

Tendo em vista os quatro anos de graduação, passei por muitas experiências positivas, tanto com os bons professores que me ajudaram no aprendizado quanto com as amigas que fiz.



Fig. 3: Cotada, 2010. Fonte: Acervo particular.



Fig. 4: Turma da disciplina de Construções Geométricas, 2009. Fonte: Acervo particular.



Fig. 5 e 6: Desenhos da disciplina de Desenho III, 2010. Fonte: Acervo particular.



Fig. 7: Turma de Estágio, 2010. Fonte: Acervo particular.

Construí ao longo do meu caminho, como aluna, um ideal de professora, que tento buscar e moldar ao que venho aprendendo durante meu percurso como Arte/Educadora, tendo em vista o que entendo por um educador, estruturado por uma formação coerente, nutrido pela paixão de lecionar, criativo com suas

propostas. E a melhor maneira de manter-se ativo, criativo e coerente na profissão de Arte/Educador é através da formação continuada, pois um professor estagnado corre o perigo de ver suas atividades ultrapassadas e desinteressantes.

Voltando ao processo de graduação, nos anos que passei na Licenciatura, consegui me adaptar aos recursos disponíveis, tendo em vista que minha formação não foi baseada apenas no que fiz em sala de aula, mas também na busca pela formação complementar, como nas práticas em escolas, na extensão e na pesquisa, o que levou a uma base sólida para minha preparação como educadora de artes.

Essa formação complementar surgiu da necessidade de experienciar um conhecimento sensível junto à arte, algo concreto e corporal, menos abstrato do que a então educação da universidade. As extensões e pesquisas dispõem das interações corpóreas, afetivas e sensíveis, levando de fato a experiência em Arte/Educação (DUARTE JR., 2010).

No primeiro ano de curso, em 2009, participei da extensão “Organização e Sistematização do Acervo Documental sobre Obras de Artistas do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo” no qual era organizadora e pesquisadora do acervo do museu. Foi durante este período que passei a conhecer muitos artistas pelotenses e suas obras.

Como desde o princípio do curso, tinha vontade de entrar na prática de estágio curricular, no início, liguei-me ao projeto de extensão “Projeto Arte na Escola: O Ensino de Arte em Pelotas”, no qual ministrava oficinas de arte em escolas públicas de Pelotas. Mesmo sem prática ainda, foi enriquecedor e decisivo para reafirmar minha escolha de Arte/Educadora, pois a experiência me deu a oportunidade de mediar a experiência estética junto aos alunos de Ensino Fundamental. Com o término do curso, até hoje, continuo reafirmando que a área escolhida é a minha vida e minha paixão.

No ano posterior, ingressei para a extensão “Repensando o Mundo com Cidadania e Arte”, projeto dedicado a levar estudantes de artes para as escolas públicas de Pelotas com intuito de ministrarem oficinas de arte para Ensino Fundamental e Médio. A cada projeto que participei, foi possível perceber, na vivência, como funcionava a profissão da docência em arte, e experienciar o cotidiano das escolas.



Fig. 8: Projeto Repensando o Mundo com Cidadania e Arte. Fonte: Acervo particular.



Fig. 9: Projeto Repensando o Mundo com Cidadania e Arte. Fonte: Acervo particular.



Fig. 10: Projeto Repensando o Mundo com Cidadania e Arte. Fonte: Acervo particular.

Um episódio em especial que marcou bastante minha trajetória esteve relacionado à disciplina de Artes Visuais na Educação II, pertencente ao 5º semestre da graduação, que cursei no ano de 2011. Nela, deveríamos desenvolver oficinas em grupo na Escola Municipal Dr. Joaquim Assumpção para futuramente aplicá-las em sala de aula, o que viria a ser o evento “Arteiros do Cotidiano”. Um dos grupos de colegas criou uma *performance* utilizando-se de um grande lençol, onde todos participaram, percorrendo todo o prédio e as ruas perto do Centro de Artes³. Foi incrível como as pessoas na rua se disponibilizaram a participar daquele momento.

³ Rua Cel. Alberto Rosa, 62. Centro. Pelotas. RS.



Fig. 11: Performance da oficina Arteiros do Cotidiano, 2011. Fonte: Acervo particular.

No mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar como monitora das disciplinas de “Construções Geométricas e Desenho Técnico” e “Geometria Descritiva” no Instituto de Física e Matemática da UFPel para os alunos ingressantes nesse mesmo ano no curso de Artes Visuais. Foi uma experiência gratificante e de crescimento, pois essas disciplinas exigiam bastante estudo e disciplina.

No último ano da graduação, voltei para a extensão, somando-me ao Projeto “Repensando o Mundo com Cidadania e Arte: Cidade e seus Conflitos”. O grupo tinha como objetivo entabular discussões sobre a arte na cidade e nas escolas, desenvolver projetos de trabalho em arte em escolas públicas da cidade de Pelotas e realizar mediações em exposições.



Fig. 12: Mediação para alunos em exposição no Centro de Artes, 2012. Fonte: Acervo particular.

Após minha formação como Arte/Educadora na graduação, fui buscar a realidade da sala de aula a partir de um emprego de professora, especificamente como professora de artes em escolas particulares.

A partir das leituras na graduação, aprendi que a arte desenvolve a percepção e a sensibilidade, contribuindo para uma Educação Estética, cujo saber sensível, que provêm do desenvolvimento dos sentidos, transforma em aprendizagens significativas as experiências sensoriais (DUARTE JR., 2001), a Arte/Educação, então, se baseia fundamentalmente na expressão dos sentimentos e das emoções.

Com essa noção de arte, ministrei aulas no Ensino Fundamental para o 5º e 6º ano e 7º. ano, durante o último trimestre de 2013, em uma escola particular na cidade de Pelotas, RS.

Durante o trimestre, para a turma do 5º ano, trabalhei a linguagem visual através de aulas teóricas e práticas sobre cores, figura, fundo, ponto, linha, plano, formas, tons, policromia, monocromia, textura e o básico de perspectiva com trabalhos de experimentação com tintas e diversos materiais, para, posteriormente, propor uma releitura com simplificações, ou seja, cada aluno escolhia algum aspecto da linguagem visual para criar suas releituras.

Para o 6º ano, ministrei Arte Moderna Brasileira, passando pela Semana de Arte Moderna e por artistas expoentes do período, através de trabalhos práticos e

aulas teóricas de História da Arte bem como leitura de obras de arte, utilizando releitura de obras com diversos materiais.

Já no 7º ano foram trabalhadas algumas Vanguardas artísticas, como Cubismo, Surrealismo, Futurismo e Expressionismo, todas com aulas teóricas e práticas e apresentação de artistas dos movimentos. Foi trabalhado também leitura de obra de arte e atividades que incluíam pintura, escultura e desenho.

Nessas aulas, pude refletir acerca de minhas aulas do Ensino Médio e a perceber os aspectos que podia analisar para uma aula mais criativa e prática. A utilização das aulas teóricas serviu de base para as práticas, e, através da fundamentação, os alunos foram capazes fruir arte nas aulas, realizarem uma Educação Estética com as práticas e experimentações que foram o diferencial para ajudá-los na sensibilização e na reflexão.

Após alguns meses lecionando, pude perceber, com pouca surpresa, algumas supostas *obrigações* de um professor de arte dentro da escola, como *decorações de festividades, obrigatoriedade de aplicação de prova teórica*, entre outras atividades vinculadas à disciplina de arte pela escola. Tentei dialogar para a tentativa realizar de outra forma os trabalhos decorativos e ganhar apoio de outras disciplinas, mas, infelizmente, minhas responsabilidades perante à direção *pareciam* mesmo ser aquelas. Obrigada a realizá-las com os alunos, procurava sempre fazê-las com algumas modificações que pudessem desenvolver os processos criadores dos alunos.

Nas três turmas, fui muito bem recebida, as atividades desenvolvidas contribuíram a meu ver a sensibilização das crianças, consegui aplicar as propostas, interagir, fazer com que eles partissem da reflexão e crítica através de seus trabalhos.

Meus alunos, através dessas atividades propostas, passaram por alguns estágios de desenvolvimento para a compreensão estética, descritos por Rossi (2014)⁴, incluindo o *descritivo narrativo*, quando o aluno possui pouco contato com a arte, ou seja, ao iniciarmos o trimestre, estavam exatamente neste estágio.

Com os processos práticos e teóricos, passaram ao segundo estágio, o *construtivo*, em que demonstraram percepção sobre os elementos e tentaram

⁴ Rossi aponta um total de cinco estágios da compreensão estética, dentre eles: Descritivo, narrativo; construtivo; classificativo; interpretativo; e por fim, recreativo. Utilizado do artigo “A Compreensão do Desenvolvimento Estético”, publicado no livro “Educação do Olhar no Ensino de Artes” de 2014.

encaixar a obra no mundo. Em seguida, passaram ao terceiro, o *classificativo*, em que questionaram o “quem” e o “por que” da obra. Chegar ao quarto e quinto estágio, representados por *interpretativo* (com respostas mais individuais das obras, com qualidade expressiva e informativa) e *recreativo* (conhecimento mais aprofundando e espontâneo da arte) não foi possível, pois já estávamos no fim do ano de 2013 e acabei saindo da escola para me dedicar aos estudos de minha formação complementar.

Ao promover a experiência sensível através do conhecimento, construção e expressão com os alunos, foi possível que refletissem sobre significados e sentidos mais complexos através da emoção, desenvolvendo a sensibilidade estética e construindo um saber através dos sentidos da percepção de si e do mundo. A educação do sensível, com isso, conduziu à Educação Estética como forma de perceber e significar o mundo (DUARTE JR., 2001).

No ano de 2014, com a aprovação na Especialização em Artes Visuais, no Centro de Artes da UFPel, achei necessário intercalar novamente estudos e profissão. Após várias negativas em escolas particulares em Pelotas, encontrei o Programa Mais Educação, do governo federal e ingressei como monitora de artes em duas escolas estaduais, uma em Pelotas/RS e outra no Capão do Leão⁵/RS.

Deparei-me com processos de monitoria que não cabiam ao papel de professora de artes, e, dentre eles, novamente a decoração das escolas em eventos festivos, o veto de propostas que declarava importante para a formação da Educação Estética dos alunos, a disparidade entre o que os monitores do Programa Mais Educação tinham autorização para ensinar e o que os professores regulares aplicavam, entre outros.

Trabalhei na época com turmas mistas, tanto na escola de Pelotas como na escola do Capão do Leão. Na primeira, era monitora de artes de uma turma com alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 9 anos. Na segunda, era responsável por três turmas de artes, sendo T1, T2 e T3, das quais se referiam por média de idade. A T1 era constituída de alunos de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental (entre 6 e 9 anos), T2 alunos de 5º e 6º ano do Ensino Fundamental (entre 9 e 12 anos), e T3 com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental (entre 13 e 15 anos).

⁵ Pelotas e Capão do Leão são cidades situadas na região sul do Rio Grande Sul. Capão do Leão é emancipada da cidade de Pelotas desde 1984.

Embora cada escola possuísse suas particularidades, tanto a do Capão do Leão - mais rural e de difícil acesso, quanto a de Pelotas - urbana, possuíam alunos de baixa renda familiar e muitos que dependiam não apenas da alimentação da escola, mas também do benefício Bolsa Família⁶. Essas questões influenciavam diretamente no meu trabalho, pois cada grupo com suas peculiaridades se desenvolviam de acordo com suas vivências, experiências e obrigações. É importante destacar o benefício Bolsa Família e o fato dos alunos possuírem baixa renda familiar, pois interferia diretamente na relação entre aluno e professor, tanto pela carência afetiva e emocional, como alta sensibilidade que esses alunos expressavam.

Nas oficinas do programa, foi possível desenvolver atividades variadas. A proposta que vale destacar foi uma atividade com fotografia que apresentei, a partir de etapas, dentre elas a fotografia e sua história, como manusear aparelhos que fotografam até a proposta aplicada em si de fotografar a comunidade em que estavam inseridos e após criarem postais para uma exposição na escola. Essa proposta foi a que mais me deixou orgulhosa como Arte/Educadora, pois ajudou a contextualizar o olhar sobre o cotidiano, a refletir sobre práticas críticas levando a experiência estética na própria comunidade que incluía a escola. Entendi o que Duarte Jr. (2001) afirmava, que a arte pode contribuir para a educação do sensível, desenvolvendo e promovendo as percepções e os sentidos da realidade vivida.

As imagens a seguir são registros fotográficos feitos pelos alunos da escola do Capão do Leão que posteriormente viraram postais e mostram fotografias voltadas ao cotidiano dos alunos que através do processo da experiência estética promoveram a arte.

⁶ O Bolsa Família é um programa federal de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Através do Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. (<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>)



Fig. 13: Fotografia clicada por aluno, 2014. Fonte: Acervo particular.



Fig. 14: Fotografia clicada por aluno, 2014. Fonte: Acervo particular.



Fig. 15: Postal montado por alunos, 2014. Fonte: Acervo particular.

Esses registros dos postais finalizaram meu ano de 2014.

No ano seguinte ingressei no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas e iniciei as pesquisas com este trabalho.

Particpei pela primeira vez de uma exposição como fotógrafa na UNIVATES (Universidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior) em Lajeado, RS, com o título "Paisagens Sulinas", a partir desse momento pude me sentir verdadeiramente professora/artista.



Fig. 16: Nuances, 2012. Fotografia exposta na UNIVATES no ano de 2015. 20 X 30 cm. Fonte: Acervo particular.

Nessa época já carregava o cerne dessa pesquisa e daí nasceu a ideia de investigar o ensino de Artes Visuais em uma escola pública através de professores não formados na área. E assim surgiram os processos experienciados em arte até o momento.

Medito sobre quais necessidades intrínsecas à formação em Pedagogia deve ter comum com a formação em artes, já que percebi, durante os anos de contato com artes, que a Educação Estética faz falta nos processos pedagógicos para as crianças do Ensino Fundamental, mas também a seus professores, tanto em uma área de formação quanto em outra.

Para finalizar, a descrição da minha experiência pessoal me remete diretamente ao conto do livro “Ostra Feliz Não Faz Pérola” de Rubem Alves (2008):

Pensamentos-brinquedos:

Pensamentos vagabundos são pensamentos que a gente pensa sem querer pensar, diferentes dos pensamentos que a gente pensa por precisar deles. Os pensamentos que a gente pensa por precisar deles andam sempre um atrás do outro como soldados em ordem unida. São ferramentas. Eles vêm quando a gente os chama. Os pensamentos vagabundos são como as nuvens que o vento leva, uma hora se parecem com um cachimbo, o

cachimbo vira um navio, o navio se transforma em elefante, o elefante vira flor... Coisa de poetas desocupados... São brinquedos. Eles vêm sem serem chamados. Guimarães Rosa relata que foi assim que lhe chegou o conto “A terceira margem do rio”. Ele ia andando distraído pela rua quando, repentinamente, o conto lhe veio pronto, como a bola chega às mãos do goleiro. Ele foi para casa e o escreveu. Quando alguém lê o que escrevemos e gosta é porque entrou no brinquedo... (ALVES, 2008, p. 16)

Sendo Arte/Educadora tento, transversalizo, penso e repenso maneiras de trazer os meus alunos a pensarem, imaginarem e criarem; necessito que entrem e viagem comigo na arte, que passem a perceber o mundo a sua volta com outros olhos. Quando percebem o quão instigante é a arte, em como ela ajuda nas outras disciplinas e no ser/estar mundo, me realizo como professora/artista.

Assim, gostaria de verificar se isso é possível em uma escola pública a partir de oficinas com professores que atuam nos anos iniciais de diferentes disciplinas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa tem como referencial teórico a conceitualização/compreensão de ideias chave como Pedagogia da Arte, ensino de Artes Visuais e como se deu esse ensino na formação inicial dos professores licenciados em diversas áreas. Dirigiu-se à compreensão de que maneira o sentir, *aisthesis*, conforma um *ethos* (MAFFESOLI, 2004), ou seja, uma maneira de agir que se reflete nas escolhas de como trabalhar ética, estética e pedagogicamente a arte, ou seja, que atitudes, saberes e sensibilidades estão em jogo no processo de ensino-aprendizagem das Artes.

A abordagem estética se refere especificamente ao *paradigma estético*, que justifica “[...] uma constelação de ações e sentimentos” que favorecem a “[...] correspondência das pessoas entre si e destas com as coisas e com os símbolos”. Reporta-se não à arte institucionalizada, mas à “[...] potência de sentir, à criação em seu estado nascente” (GUATTARI, 1992, p. 21), sendo, portanto, processual, dirigindo-se a processos criadores e a uma ética de singularidades. A importância da arte nesse contexto é viabilizar práticas pedagógicas sensíveis a partir de processos cabíveis ao cotidiano desses professores.

A pesquisa é qualitativa, pois trabalha o universo dos significados e explora dados subjetivamente na coleta de dados. Essa abordagem capta as ações e relações humanas, a realidade social, experiências e vivências (MINAYO, 2001). A pesquisa se utilizou de elementos de uma corrente investigativa chamada de A/r/tografia, criada pela canadense Rita Wilson e as Oficinas de Criação Coletiva (MEIRA, 2001).

Para a construção da dissertação e realização do trabalho com os professores foram eleitas as Oficinas de Criação Coletiva, em razão de a mesma configurar uma forma de trabalhar com a arte que privilegia a criação e o ético-estético.

A A/r/tografia, designa a união do artista, do investigador e do professor; no próprio jogo de letras de seu nome já afirma essa conjunção de características que o pesquisador precisa ter/ser. Leonardo Charréu (2013, s./p.) descreve que “[...] a própria designação é criativa e singular, na medida em que é meio acrônimo (iniciais) e meia palavra: “a” de *artist*, “r” de *researcher* e “t” de *teacher* (em ling. port. sucessivamente artista, investigador e professor)”.

A A/r/tografia enquanto método ultrapassa os limites da linguagem escrita,

desencadeando uma experiência narrativa como forma de pesquisa, realizada por um professor/artista/pesquisador, na qual há uma fazer de ensino/aprendizagem e pesquisa/questionamento no processo (OLIVEIRA, 2013).

A A/r/tografia se caracteriza por ser simultaneamente uma metodologia e uma pedagogia em Artes, e aproxima o fazer artístico e o fazer acadêmico, podendo desenvolver novas formas de conhecimento e diminuir conflitos curriculares.

Conforme Belidson Dias (2007, s/p): “[...] A A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem”. Nela, saber, fazer e realizar se fundem e ao mesmo tempo dispersam, criando uma linguagem mestiça, híbrida, no qual o praticante da A/r/tografia integra estes múltiplos e flexíveis papéis em sua vida profissional.

A opção pelo trabalho em Oficinas de Criação Coletiva se deu em função da crença em que, nelas, “[...] a experiência coletiva é vetor de criação, e adquire um caráter existencial que passa por modos de subjetivação onde o cuidado e a convivência são fundamentais” (MEIRA, 2001, 20017) *Essas relações são ético-estéticas*, e repousam sobre identificações nas quais, conforme as oportunidades, “[...] cada pessoa, revestida desta ou daquela máscara” pode exprimir [...] uma parte prazerosa de si próprio [...]”, o que concede à multiplicidade um lugar central. As oficinas, ao proporcionarem a expressão subjetiva de um “[...] caleidoscópio pessoal”, permitem o desenrolar de potencialidades, uma “[...] personalidade global, coletiva”, que liga aos outros, e proporciona a *felicidade de ser plenamente si próprio*, entre iguais, sendo aceito por uma “semelhança de família” (MAFFESOLI, 1996, p. 320-25).

Foram realizadas, durante dois meses, cinco dias de oficinas, com durações variadas, entre 1 hora e 2 horas, com cinco professoras atuantes nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Ensino Médio, em Pelotas/RS.

Nessas oficinas foram investigados:

- a) a formação inicial desses educadores com relação à arte e à Educação Estética, ou melhor, como é e se existe essa formação;
- b) Se é utilizada e como é incluída a arte ou não como fazer pedagógico em sala de aula e
- c) Se e como utilizam-se das linguagens da arte em sala de aula.

Dito melhor, objetivei, inicialmente, compreender as trajetórias, a formação acadêmica inicial e a formação estética, as influências da arte no contexto dessas formações e no de sala de aula, além de como o contato com a arte e a qualificação da sensibilidade (Educação Estética), se reflete em suas ações como professoras, na criação de caminhos para a abertura de possibilidades junto à arte, com seus alunos.

Posteriormente, em função dos depoimentos colhidos e dos dados produzidos nas Oficinas, analisados à luz do referencial teórico, esses elementos delinearão-se melhor e foram estudados tendo como foco:

- a) A formação docente: trajetórias, formação inicial e continuada e em relação à arte e à Educação Estética;
- b) O fazer docente: relação com a arte, utilização das linguagens da arte, influências e percepção da arte e sua transposição às práticas pedagógicas com seus alunos;
- c) Os aspectos pessoais: necessidade de qualificar a sensibilidade, o que levaram da experiência para suas vidas, como o contato com a arte se refletiu em suas ações como professoras na criação de caminhos de reflexão de si.

A pesquisa de campo percorreu as seguintes etapas:

1) Seleção dos participantes:

Foram eleitas cinco professoras que, para a descrição dos dados coletados, tiveram seus nomes substituídos por letras e siglas a fim de preservar suas identidades, tendo como critério o ano que cada uma leciona na escola, ou seja, atuantes nos anos iniciais, sua formação, as experiências com arte em sua formação e o tipo de trabalho que realiza com suas linguagens, bem como lida com a Educação Estética, os saberes da sensibilidade.

Essa seleção foi feita a partir de uma conversa com a direção da escola, na qual já havia trabalhado com Projeto Mais Educação. A partir de explicação sobre a pesquisa, a direção fez a ponte entre as professoras de nível fundamental e a partir de uma conversa com professoras de várias disciplinas, reuni as que tinham o interesse e que se encaixavam no contexto da pesquisa. Após o primeiro contato com as interessadas, organizei encontros de acordo com tempo

disponível que elas possuíam na escola. As oficinas ficaram marcadas para um dos horários de folga das professoras entre a tarde e à noite, podendo assim realizar as oficinas antes do horário da aula do turno da noite.

2) Realização das Oficinas de Criação Coletiva

Registradas por escrito, por imagem e em vídeo com as selecionadas.

3) Análise e interpretação dos dados

4) Devolução dos resultados para o grupo

A devolução partiu de um encontro final, posterior com uma conversa sobre o que havia acontecido a partir das oficinas, além de conversar sobre minha pesquisa. Debates sobre as experiências após o longo período de afastamento.

Foram utilizados vários instrumentos de pesquisa dentre eles, livros, artigos, referenciais por escrito da escola, imagens, vídeos e falas, ou seja, os dados foram coletados e analisados através dos depoimentos orais das professoras, em rodas de conversa gravadas em vídeo. Foram utilizadas imagens de reproduções de obras de arte, como apoio para as oficinas, ou seja, como recurso para aprimorar o entendimento das práticas que viriam ser feitas com as professoras e imagens produzidas por mim, fotografias de registro das oficinas, ao longo dos encontros como recurso para utilização como dados de pesquisa, além de anotações minhas em diário de campo. Foram dados de pesquisa também os resultados dos fazeres produzidos em oficinas pelas professoras, suas produções a partir das experiências estéticas como: gravuras, pinturas, colagens e a produção do caderno. Já as entrevistas foram registradas por escrito, sendo efetuada no primeiro dia como uma roda de conversa e feita novamente na metade do número total de encontros através de perguntas escritas.

O instrumento utilizado para a entrevista baseou-se nas seguintes perguntas:

- 1) Qual a sua formação? Qual sua experiência na área de artes?
- 2) Você considera o que recebeu de artes em sua formação suficiente para trabalhar em sala de aula?
- 3) Qual sua concepção sobre arte?

- 4) Quais as experiências com arte você teve? O que gostaria de trabalhar?
- 5) Você considera importante trabalhar com arte na escola?
- 6) Se trabalha, que problemas são enfrentados na escola relacionados às atividades em artes, ao uso da imagem e aos recursos disponibilizados?
- 7) Você utiliza imagens nas aulas? Como elas são utilizadas?

A partir desses registros, o estudo dos dados se deu através da análise das falas, das imagens e da produção durante as oficinas, e de tudo que me ajudou a refletir sobre a influência da arte e a qualificação da sensibilidade na (trans)formação dessas professoras, além do importante papel da tentativa de criar uma docência mais criativa e motivadora tanto para as professoras, como para os alunos.

Após as oficinas e dados coletados, a próxima etapa foi de análise dos cinco vídeos, sendo cada um gravado em uma oficina, eles foram descritos de forma a coletar a maior quantidade de informações importantes para a pesquisa.

As fichas técnicas dos vídeos das oficinas estão descritas abaixo:

Vídeo: Oficina 1 – O Lugar dos Insights

Duração: 1 hora e 20 minutos

Data: 29/06/2017

Local: E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes

Participantes: Professoras A., L., P., Vn., Vr.

Descrição: Vídeo gravado da oficina de produção de gravuras.

Vídeo: Oficina 2 – Acordando a Criança Interior

Duração: 1 hora e 53 minutos

Data: 13/07/2017

Local: E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes

Participantes: Professoras A., L., Vn., Vr. e professor X.

Descrição: Vídeo gravado da oficina de pintura dos sentimentos.

Vídeo: Oficina 3 – Autorretrato, o Espelho dos Sentimentos

Duração: 1 hora e 20 minutos

Data: 17/07/2017

Local: E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes

Participantes: Professoras A., L., P., Vr.

Descrição: Vídeo gravado da oficina de autorretrato com colagem.

Vídeo: Oficina 4 – Caderno Criativo, Montando as Peças

Duração: 1 hora e 48 minutos

Data: 22/08/2017

Local: E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes

Participantes: Professoras A., L., V., V.

Descrição: Vídeo gravado oficina de criação do caderno criativo.

Vídeo: Oficina 5 – Caderno Criativo, a Saga!

Duração: 1 hora e 40 minutos

Data: 28/08/2017

Local: E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes

Participantes: Professoras A., L., P., Vn., Vr.

Descrição: Vídeo gravado da oficina de criação do caderno criativo e finalização das oficinas.

Além das informações coletadas dos vídeos, foram utilizadas frases descritas em extenso durante a análise dos dados, as mais cabíveis aos questionamentos de cada oficina. Dessa forma, criei uma organização que desenvolvia uma fala das professoras, embasamento dos autores e a minha reflexão.

As oficinas se utilizaram da gravura, pintura e recorte como linguagens, com a criação de materiais pedagógicos durante esses encontros, para que as professoras pudessem utilizá-los, posteriormente, em suas aulas.

Cada linguagem foi utilizada em um encontro, e o subsequente serviu para conversações, reflexões acerca das fazeres anteriores e início da próxima linguagem.

As Oficinas, nomeadas a seguir, foram propostas nessa ordem, e serão detalhadas mais adiante.

- **Oficina 1: O Lugar dos Insights**
- **Oficina 2: Acordando a Criança Interior**
- **Oficina 3: Autorretrato, o Espelho dos Sentimentos**
- **Oficina 4: Caderno Criativo, Montando as Peças**
- **Oficina 5: Caderno Criativo, a Saga!**

3. LUGAR DE EXPERIENCIAR: O LOCAL DA INVESTIGAÇÃO

A escola que lecionam as professoras responsáveis pelos anos iniciais que participaram dessa pesquisa é a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Simões Lopes, localizada no bairro Simões Lopes, na cidade de Pelotas/RS.

Os dados mencionados a seguir foram retirados em sua maioria do livro/arquivo que contém todas as informações da escola, pedido para empréstimo na administração da própria escola. Esse livro, segundo a funcionária responsável, era um trabalho de pesquisa escolar, do qual a administração incluiu como arquivo de dados da escola e que com o passar dos anos foram adicionando informações no mesmo. Além disso, alguns dados foram retirados do site de educação do estado do Rio Grande do Sul, baseado no censo 2016 (www.educacao.rs.gov.br).

A Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Simões Lopes foi fundada em 23 de março de 1959 está situada na Rua Afonso Arinos, nº 91, Bairro Simões Lopes, na cidade de Pelotas/RS. No princípio de seu funcionamento, as aulas eram ministradas no paiol do castelo Dr. Augusto Simões Lopes, nos turnos da manhã e da tarde, com turmas de 1ª à 4ª série, hoje anos iniciais.

Na tabela, encontra-se o histórico da escola até a formação da atual E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes retirado dos registros da escola:

Ano	Histórico
1976	Inclui turno da noite com a Escola Estadual de 2º Grau Franklin Olivé Leite.
1979	Aumento do número de salas de aula.
1980	Inclui turmas até a 7ª série.
1981	Inclui turmas até a 8ª série.
1987	Ocorre a fusão entre a E. E. de 1ª Grau Dr. Augusto Simões Lopes com a E. E. de 2º Grau Franklin Olivé Leite, passando a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Dr. Augusto Simões Lopes.
2000	Passa a ser denominada Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Simões Lopes.

Tabela 01: Histórico da E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes. Fonte: Administração da Escola.

A escola é dividida em dois módulos: unidade administrativa e unidade docente, estruturadas da seguinte maneira:

Unidade Administrativa	Unidade Docente
- Sala da direção.	a) Pavimento Térreo:
- Sala da vice direção.	- 6 salas de aula.
- Assistência administrativa financeira.	- Biblioteca.
- Serviço de Supervisão Escolar – SSE.	- Refeitório.
- Serviço de Orientação Educacional – SOE.	- Banheiro masculino e feminino.
- Depósito.	b) Pavimento Superior:
- Secretaria.	- 8 salas de aula.
- Gabinete dentário.	- Sala de vídeo.
- Serviço de cópias xerográficas.	- Depósito.
- Sala dos professores.	
- Banheiro masculino e feminino.	

Tabela 02: Unidades escolares. Fonte: Administração da escola.

A E. E. E. M. Dr. Augusto Simões Lopes foi escolhida para participar da pesquisa devido a minha experiência nos anos anteriores pelo Projeto Mais Educação. Além do conhecimento estrutural da escola, criei um vínculo com a direção que sempre se manteve solícita e acolhedora quanto a oficinas de arte na escola. Essa experiência foi fundamental para concretizar as Oficinas de Criação Coletiva com os professores no espaço.

4. EDUCAÇÃO E ARTE/EDUCAÇÃO: CONSONÂNCIAS ENTRE DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

*Não sei por quê.
Acho que o artista deve procurar dizer a verdade.
Não a grande verdade, naturalmente.
Pequenas verdades, essas que são nossas conhecidas.
(Linhas Tortas, Graciliano Ramos, 2015)*

Neste capítulo, dialogo sobre Arte/Educação no sistema atual de ensino com o amparo de autores como: Ferraz e Fusari, Martins, Picosque e Guerra, além de ressaltar a importância do papel do Arte/Educador nas escolas com embasamento em Meira e Pereira.

Também dialogo sobre Formação Estética, Educação Estética e Imagem com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, João Francisco Duarte Jr., Marly Meira, Paulo Freire, Fernando Hernández, entre outros. Acompanharam-me na compreensão da Pedagogia da Arte os autores Paola Zordan, Maria Helena Rossi, John Dewey, entre outros.

4.1. Arte/Educador de Sentido

Compartilho um pouco de minhas preocupações como Arte/Educadora sobre o ensino de arte nas escolas a respeito dos professores de arte.

A área de arte é pouco vista - ou “mal” vista - nas escolas, por inúmeros fatores. Talvez seja pelo sistema hierarquizado em disciplinas consideradas “mais sérias”, das quais a arte não faz parte, talvez por fatores como a falta de preparo dos professores que ingressam nas escolas, ou pela falta de experiência, ou, algumas vezes, pela formação limitada, ou até pela falta de interesse pela formação continuada.

Talvez sejam incidentes as poucas oportunidades “naturais” dentro do sistema escolar de se desenvolver um bom trabalho, às vezes pelo excesso de carga de trabalho e também por ainda se tratar de uma disciplina que muitas vezes é considerada *decorativa* pelos gestores das escolas. Para Duarte Jr. (2012) isso é uma consequência de a arte ser vista na escola como “*um acessório cultural*”, “*coisa*

de desocupados” e com essa descaracterização ao passar dos anos, precisando então, ser redescoberta pelos Arte/Educadores.

Afirmo que é possível desenvolver bons trabalhos como Arte/Educador, baseada em minha experiência, que me fez entender que talvez um apoio maior do sistema escolar talvez acarretasse em uma aula de maior qualidade e com mais sentido do que presenciamos nas escolas. Como exemplo, trago uma escola pela qual passei, através do Estágio Curricular Supervisionado, no ano de 2012, do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel. Vivenciei na pele o que é trabalhar com uma turma sem estrutura, defasada de materiais, com pouco espaço para desenvolver trabalhos sensíveis, o engessamento por parte dos conteúdos programáticos das escolas, sem uma linha temporal de conteúdos, incoerentes dos anos anteriores, no qual em um adiantamento se trabalha Arte na Pré-História e na próxima, Vanguardas Artísticas Europeias.

Essa desatenção à preparação do cronograma curricular de arte por parte da escola e algumas vezes sem organização dos conteúdos pelo professor, torna muitas vezes os alunos desinteressados em relação à arte e ao fazer artístico, confusos com a falta de coerência dos conteúdos. E mesmo que em um ano, com esses educandos seja possível fazer um bom trabalho, o número de horas/aula semanais disponibilizadas para artes sempre podem limitar o projeto desenvolvido.

Acredito que muitas mudanças são possíveis, iniciando pelo aumento de carga horária para artes nas escolas, iniciativa das direções para elaborar e abrir as portas para projetos ligados à arte e integrar a comunidade com a escola, maior disponibilidade de verba para as escolas, espaço físico, organização curricular voltada à Educação Estética, ao afeto e à interdisciplinaridade. A direção deveria estimular os docentes para a educação de forma atrativa, imagética, trazer o cotidiano dos alunos para dentro da escola, para criarem vínculos com seus alunos para ajudar a combater a evasão escolar, dentre outras formas.

Para Ferraz e Fusari (2010) é necessário um compromisso com um projeto educativo visando qualidade, desenvolvimentos de saberes necessários para um trabalho pedagógico competente nas escolas. Já Martins, Picosque e Guerra (2010) afirmam que ainda perduram planejamentos “[...] definidos em entediadas linhas horizontais e verticais”, perambulando “[...] em pastas amareladas da burocracia do sistema escolar, mesmo com (...) materiais produzidos pelas secretarias de educação e outras instituições preocupadas com os rumos da educação em nosso

país”. Suspeitam as autoras que “[...] esse modo de planejamento está colado, estampado na pele pedagógica de muitos professores, gerando um modo de ensinar ancorado na reprodução”. Essa estereotipia, essa cópia, essa repetição talvez se explique através de “[...] projetos centrados no planejamento do professor que não lê seus alunos e suas produções”. Questionam como *desgrudar*, como *rasgar* essa “[...] membrana-copiagem que reveste a pele pedagógica do professor?” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 186-187).

A esse respeito, manifesta-se Virgínia Kastrup (1999, p. 152-153), quando pergunta se o melhor aprendiz “[...] não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem”. Porque o processo de aprendizagem, para ela, é *permanente*, e pode, então, igualmente ser dito de “[...] desaprendizagem permanente”, ou, em sentido último, “[...] aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação”. Se é movimento incessante, impede “[...] que a aprendizagem forme hábitos cristalizados”, pois, aprender é, antes de tudo, “[...] ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente”.

O campo da formação de professores é denso, complexo, identificado por Mirela Meira (2013) como um campo de *transprofessoralidade*. Diz ela que “[...] a formação de professores é um processo que transcende a sala de aula, dirigindo-se à vida, ultrapassando as meras "disciplinas" constantes no currículo de formação de professores”. A professoralização indica um ato intencional de "dar trato pedagógico às questões formativas, no sentido de ensinar algo e aprender algo", assinala Marcos Pereira. Esse autor denomina de professoralização o processo que se dá, "ao fazer coisas, ao usar táticas, técnicas, truques, ao tomar providências para proporcionar vida para si e para outros em um campo que envolve arte e que envolve educação” (PEREIRA, 1996, p.67). Ela não é, todavia, adverte, "uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo". A *professoralidade*, portanto, comporta risco, desequilíbrio, transitoriedade.

Trabalhar com arte ou qualquer outra esfera do conhecimento humano conecta-se indelevelmente, às concepções de conhecimento, aos "porquês" e "paraquês" da arte, que por sua vez necessitam de um "como", que é, justamente, o

processo metodológico. Historicamente, mudam as relações com o conhecimento e, conseqüentemente, com as teorias e seus métodos de encaminhamento.

O Arte/Educador deve ter consciência de seu papel como mediador entre a aprendizagem em arte e seus alunos, favorecer a percepção entre diferentes culturas e sobre o fazer artístico como fator humanizador/sensível, deslocando seu aluno para o centro do processo e (re)construção da aprendizagem (ANTUNES, 2010). A ele compete as capacidades de julgar e avaliar os processos de experiência de seus alunos incluindo todas as linguagens e que saiba avaliar e os conhecimentos cotidianos em que a escola também está envolvida.

Para Ferraz e Fusari (2009) a tarefa do professor de arte se dá em criar meios para os quais os alunos ampliem a percepção, estimulando o conhecimento e reflexão em arte, a partir desse processo os educandos desenvolvem o fazer artístico e o pensamento estético e isso ocorre com o apoio de atividades de qualidade para a formação educativa e estética. Percebo que é importante a reflexão de novas metodologias por parte do Arte/Educador, pois a busca de conhecimentos e capacitação reflete diretamente nos métodos utilizados em sala de aula e por consequência na aprendizagem dos alunos.

Ferraz e Fusari (2009) destacam que as premissas dos Arte/Educadores são desenvolver meios que seus alunos possam *fazer, sentir, apreciar e refletir* sobre a arte, com essas proposições do professor de arte é possível perceber que a educação em arte parte de experiências individuais e coletivas e que o educador deve conhecer seus alunos buscando perceber como funciona cada sala de aula que ele leciona, aliando tudo ao seus saberes e ações pedagógicas de sentido. O aprendizado deve a todo momento vir em conexão com as experiências do aluno, explorar o cotidiano que o cerca, as vivências devem se entrelaçar com os conceitos de arte estudados, como facilitadores da pedagogia disseminada.

Duarte Jr. (2012) afirma que a arte possibilita o desdobramento dos sentimentos, do desenvolvimento cognitivo e da educação do olhar, ela ajuda na expressão e entendimento dos significados dos sentimentos inquietantes, estimula a imaginação e, por conseguinte a criação, no sentido de percepção do “eu” e orientação para levar ao mundo sua expressividade.

Nesse momento entra em cena o processo de criação, quando o aluno cria seu próprio espaço e finalidades no mundo. Para o autor “[...] A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética.”

(DUARTE JR., 2012, p. 73) e essa ação, de agir a partir do pensar crítico sobre sua posição no mundo é o que descreve essa consciência estética. A consciência estética com isso, é a integração dos sentimentos, da razão e da imaginação, quando os sentidos da vida se unem para desvendar o cotidiano ou a razão existencial a partir do que é exprimido dos nossos sentimentos.

4.2. Desdobramentos da Formação Estética: O Arte/Educador

Através dos vários significados de leitura estética para se referir à análise da obra de arte, me deparei com conceitos como “apreciação significativa”, referindo-se à convivência, ao contato sensível, à observação, à percepção, ao reconhecimento e à experimentação da leitura dos elementos de arte. A palavra priorizada é “fruição”, que é a compreensão do sentido da arte, ou seja, apreciação significativa, a contemplação de uma ação forma a fruição (BRASIL, 2008, p. 41).

A formação continuada é um elemento importante que possibilitaria desenvolver essa fruição e contribuiria para a atualização do repertório do professor, pois ela constrói uma prática qualificada, possibilitando ao educador mais autonomia para o fortalecimento de uma construção de conhecimento, além de formar um profissional que reflita mais, que seja mais sensível, tanto em suas atividades como na afirmação de sua subjetividade docente.

Um professor qualificado capaz de ampliar seu repertório e relacionar a aprendizagem em artes através da educação do olhar, pode resgatar os movimentos do aluno em direção à arte, formando espectadores críticos e conscientes do que acontece no mundo.

Todas as vezes que o processo educativo entra em cena, por trás dele sempre encontramos uma ideologia, que pode ser uma reprodução da ideologia do Estado, ou ideais religiosos, ou de opressão e dominação social, ou uma ideologia ingênua, que vise uma salvação de todos os problemas, ou ainda uma ideologia revolucionária que vá a busca de liberdade de expressão, de novas formas e descobertas, de novas leituras de mundo (SEVERINO, 1986).

O professor como mediador do saber, agrega ideologias, e de certa forma repassa possibilidades de uma educação que possibilite os estudantes a ter consciência dos ideais e lhes dê competência para fazer escolhas e se colocar diante do saber e da sociedade como ser pensante de suas escolhas. Ideologia tem características de sonhos e estes são fundamentais para a vida e para o futuro do

aluno. A educação deve sair da frieza da transmissão de conteúdos sem vida e passar pelo sonho de um futuro possível e cheio de sentimentos e desejos, enriquecido de ideias que se solidifique em novas práticas de uma sociedade de respeito e liberdade. De um mundo onde gente é prioridade e coisas são meros objetos de expressão.

A ideologia consiste, em compreender que toda vida social e, portanto, histórica, é essencialmente prática, e consiste na atividade, no trabalho e na ação dos homens com a natureza e com os outros homens. Um dos aspectos de natureza intrínseca de ideologia é a relação “ideologia-consciência”. De um lado, a base material da consciência e, por outro, a natureza falseadora ou ideologia como inversão da realidade, características da representação ideológica (SEVERINO, 1986). Este conceito é uma representação das realidades. É decisivo a relação do homem para com a natureza, para com as decisões materiais da sua existência. Não são as ideias filosóficas, religiosas, políticas e científicas que são consideradas como as forças motrizes da história e sim as necessidades materiais dos homens e, ainda não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (SEVERINO, 1986).

Essa ideologia, com isso, se destaca pela relação sensorial com o mundo externo, quase como uma experiência estética do ser humano com o mundo, é uma consciência social adquirida com o se perceber dentro da sociedade participante. E a educação está intrinsecamente ligada a este conceito, pois ela explica a realidade e as transformações sociais, adentrando o pensamento racional e irracional das vivências das pessoas.

O professor mediador é pesquisador, amplia o contato com a cultura e a sociedade, exerce suas ideias, conteúdos e temáticas junto de seus alunos, ele também se torna receptor e ouvinte das experiências de seus educandos. Ensina a criança a interpretar e criar com proposição e de forma instigante, proporcionando um instante de compartilhamento de impressões (MARTINS; PICOSQUE, 2012).

O professor desempenha o papel de mediador entre o ensino e a aprendizagem, entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento desenvolvido pelo cotidiano do aluno (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, p. 101) e é através dessa mediação que pretendo possibilitar a eliminação ou minimização da diferença entre o ensino e a aprendizagem e o professor e aluno. A mediação canaliza a união, a igualdade, a aproximação dos alunos com a arte.

4.3. Educação Estética e suas Implicações

Vivemos em um momento de ofertas culturais generosas em termos estéticos e a arte choca-se com a cultura produzida e reproduzida na escola.

Desde que a estética surgiu como reflexão sobre a arte, causou conflitos de ordem racionalista, pois trouxe questões de corporeidade e interações entre o homem e o mundo. Hoje o estético é diário devido à alta percepção imagética e por nada mais ser tão representativo esteticamente do que a imagem (MEIRA, 2014).

Para Duarte Jr. (2010) na Educação Estética “[...] Há três dimensões... quando realizado por meio da arte: a experiência, a autoexpressão e a reflexão [...] (p. 43)” na qual a experiência é a dimensão principal, pois é através dela que a percepção se desenvolve, ou seja, para chegar as outras duas dimensões (reflexão e autoexpressão) é preciso a experiência guiar o caminho. É ela que faz pensar sobre o sentido, a reflexão sobre o que experienciou, da mesma forma a autoexpressão usa o artifício de experienciar e refletir para praticar uma experiência própria ou uma construção do próprio caminho.

Falar em pensamento estético é crucial ao se falar em educação atualmente, pois a contemporaneidade disponibiliza inúmeras formas de interação e conhecimento. Para Meira (2014), as imagens visuais nas artes correspondem a formas de questionamento, ao que se esconde no fundo das aparências, no que não se pode olhar diretamente. A imaginação, então, assume uma força estratégica, em um poder de mutação, ajuda a desvendar essa aparência das imagens visuais.

Pode-se ampliar esse poder estratégico da imaginação com aprendizagens de um fazer criador com autoria, que possibilite a construção de imagens/síntese, [...] nos quais uma imagem é, também, um corpo de ideias, uma posição política sobre o contexto, um recorte ético sobre valores, um mapa de sentidos sobre algo que se aprendeu (MEIRA, 2014, p. 104).

Não é possível dialogar com sentimentos, sensibilidades e reflexões, sem acesso à criação de imagens. “No fazer da arte, a plasticidade se configura de elementos materiais e imateriais, unindo sensibilidade e formas de pensamento que se ajustam ao imaginário (MEIRA, 2014, p. 105)”. A reflexão acerca do que envolve a contemporaneidade é o que dá sentido a uma estética do cotidiano, articulando imagens espontâneas e programadas por vários tipos de mediação.

“A plasticidade encontra-se ligada à significação do homem e suas interações com o mundo (idem ibidem, p. 106)”. Ela se configura a partir da realidade imaginal, nem objetiva, nem subjetiva, depende que cada sujeito o construa de acordo com suas experiências individuais e sociais. A experiência estética, então, se configura quanto à forma de sentido compartilhado.

A experiência é o que media a estética do cotidiano, esse contato dos alunos com os caminhos da arte, com a percepção do fazer a partir do olhar ao entorno cria possibilidades de perceber os sentidos e valores que fundamentam sua ação. O papel do docente é fundamental para estimular que haja coerência entre o sentir, o pensar e o fazer.

O estético produz novas formas de coletivização, possibilitando a estruturação da sociedade e mesmo sendo de forma espontânea, as formas de dominação cultural direcionam toda estruturação para as formas de consumo. O mundo imaginal, então, é uma consequência de uma vida social contaminada por formas e estilos culturais. Com isso, o que produz cultura é a junção do fazer, do saber, dos símbolos e da interação entre os indivíduos, ou seja, uma cultura híbrida que pode ser medida na esfera do estético. Diz a autora que é preciso repensar o significado do ensino de arte e o papel da estética, e isso passa por considerar que é necessário a união dos fatores emoção, sentimento e reflexão em um nível mais complexo (MEIRA, 2014).

O desafio da Educação Estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização (MEIRA, 2014, p. 111).

A Educação Estética está para além da arte, ela integra a relação do homem com o mundo, nesse instante a arte deve deslocar-se de uma simples disciplina para apropriar-se, neste mesmo sentido, do cotidiano que envolve o sujeito. A arte encontra-se em todos os lugares, há experiência estética em muitos momentos da nossa vida e a arte/educação entra como mediadora dessas experiências do sujeito com o mundo.

Para Meira (2014), atualmente o pensamento estético se baseia na interdisciplinaridade, operando entre arte, educação e cultura. E com a consciência política que envolve essa tríade é possível priorizar as classes populares que

frequentam as escolas. Hoje, no cotidiano, se enfrenta o ler com o olhar e nesse contexto, tudo que é visível e tem potência - potência política, cultural, social e etc. e essas potencialidades exigem uma ética para o olhar.

É a partir da ética que se implica a escolha, o apropriar-se da imagem, para que se ajuste à plasticidade dos sujeitos. Nesse contexto, então, a educação do olhar torna-se um recurso, uma forma de humanização, servindo como dispositivo para a cidadania. Essa educação utiliza imagens do cotidiano como estudo estético da arte e da cultura.

A escola encontra-se em papel de desvantagem em relação as ofertas visuais que a sociedade proporciona aos alunos, de forma que os professores com sua retórica e recursos nem sempre conseguem competir. Na escola, as imagens são manipuladas e mal aproveitadas em termos educativos, pois em maioria, os professores não são preparados para usá-las em um nível estético mais profundo, nem dialogar a imagem com o cotidiano (MEIRA, 2014).

A experiência estética propicia o envolvimento com o mundo total que está a nossa volta, o universo que fazemos parte, é como mergulhar no mundo imaginal e pensar, criar e refletir sobre o propósito do estar no mundo. Transforma a experiência em significado ativo na vida, criando um universo de valores fundamentais para a reflexão acerca de si. E essa experiência deve ser mediada e estimulado pelos educadores em sala de aula como meio de desenvolver o pensamento estético.

Sem a mediação estética, o fazer artístico e conhecimento em arte ficam desarticulados. “O exercício da cultura exige a interação entre estética, ética e política em todos os campos do saber (MEIRA, 2014, p. 113).” Para olhar o mundo é importante haver reciprocidade, é importante perceber que ele produz imagens. A pesquisa estética não pode se unir ao mercado ou à política cultural, é preciso reconhecer que existe um pensamento estético, que é uma das poucas garantias para que exista uma interação humanamente sustentável (MEIRA, 2014).

Não é possível, então, pensar na educação para cidadania, uma educação com função de construir sujeitos, sem a educação estético-visual. Todas as relações estéticas dependem da sua percepção e da consciência imaginária sobre o sentido da relação estética. O pensar, agir, interagir através das imagens, ajuda a construir a aprendizagem e o conhecimento (MEIRA, 2014).

As intervenções sociais e culturais demandam conhecimento estético que permite resolver problemáticas relativas à sensibilidade, a processos criadores, mas dentro de formas de consciência e de ação, gesto, *performance* que possam produzir as transformações que a humanidade como um todo requer (MEIRA, 2014, p. 116).

A arte/educação constitui esse campo de existência em relação à imediatista visão de ensino tradicional, desenvolvendo a sensibilidade e o sentimento, resiste ao direcionamento da educação para o papel de treino de habilidades. É mais do que simplesmente ensino de arte, já que se dirige à vida, à criação, à constituição do humano na cultura, e considera, igualmente, suas ações políticas. A arte/educação dialoga com a Educação Estética como um caminho sendo percorrido que desenvolve a sensibilidade, o pensar e a reflexão, se entrelaçam para criar aprendizagens significantes para os alunos.

Para Meira (2014) é necessário que a cultura estética cultive a sensibilidade, exercite o crítico e o sensível do fazer artístico.

A escolha, a seleção, o preparo de condições propícias para o diálogo com as obras ao nível da emoção exigem conhecimento sobre arte por parte do professor, principalmente de sua estrutura construtiva e relacional, para garantir o fluxo de energias entre as obras e os sujeitos que com elas dialogam. Só depois dessa infraestrutura constituída é que será possível desenvolver uma hermenêutica instauradora, uma metodologia interpretativa do fato artístico e estético, a partir de um horizonte simbólico (MEIRA, 2014, p. 117).

A arte/educação desenvolve a sensibilidade e o sentimento da criança, com isso a Educação Estética na arte entra como uma reverberação da prática de experienciar/refletir/autoexpressar-se em arte ou no cotidiano como forma do vivido e do sensível, desenvolvendo o pensamento, a percepção e possibilitando a autocompreensão.

4.3.1. Pedagogia da Arte – Devir da Aprendizagem

Através de várias leituras significantes durante a pesquisa, busquei conceituar e caracterizar o que viria a ser a Pedagogia da Arte, considerando que a arte/educação provê vivências que reverberam a arte como reflexão do papel de ser/estar no mundo e desenvolve os processos criadores e a sensibilidade na escola, estimulando o pensamento crítico e exercitando o olhar para a arte.

Com isso, ao analisar alguns textos que descreviam experiências de arte/educação, compreendi que a Pedagogia da Arte se caracteriza por buscar observar os indivíduos durante seu desenvolvimento em um processo de trabalho e acerca de suas necessidades. Para Albano (2010) ela instiga o aluno a reflexões contínuas através da experiência estética, direcionando o sujeito a entender e resolver seus problemas de forma sensível e acolhedora, desfrutando do saber como reflexo do experienciar.

Por essa razão, voltando o olhar à minha própria experiência, entendi que a pedagogia da arte se utiliza de metodologias instigantes para que os alunos tenham experiências sensíveis e que provoquem a possibilidade de sair da sua “zona de conforto”. O contexto desta pedagogia é que se crie experiências sensoriais e que respondam os questionamentos intrínsecos ao cotidiano.

É partir de metodologias que se utilizam da arte como forma de encontro com o aprendizado, que é possível unir a experiência sensível ao saber concreto, através da experiência estética, ou seja, procurar dialogar a arte com a realidade que o sujeito está inserido. Assim, a experiência estética que a arte proporciona abrange o olhar e atenta para o tempo e necessidade de cada aluno, acompanha suas descobertas e trabalhos que envolvem seus mundos. O professor precisa estar atento para perceber, através das relações de cada um com a arte, o processo artístico e o de sensibilização que oportuniza a troca de experiências e a reverberação dessa troca como uma reflexão para a construção de saberes.

Por conseguinte, a Pedagogia da Arte tem como proposta dar forma ou atuar junto a sujeitos, aplicar pedagogias direcionadas à sensibilização e à experientiação constantemente atualizadas e revistas, com o intuito de perceber as mudanças e crescimento constantes de seus alunos. E o docente deve ter a capacidade se transformar e transbordar saberes e trocas significativas com estes sujeitos, mediar uma ação pessoal e transversal de experiências.

A Pedagogia da Arte, para Camozzato e Costa (2013), é a pedagogia de transformação através de instrumentos concretos (saberes) e cotidianos (experiências). Ela é uma pedagogia criadora que media a possibilidade de percepção da própria existência. Ela cria possibilidades de perceber o “ser” e “estar” no mundo, partindo em modificar o sujeito através de uma ação/reação.

A Educação Estética opera o sensível através da arte, desse modo, as pedagogias em arte são transformações do sensível através de propostas

significativas e coerentes aos conceitos de Educação Estética, que provém de experiências cotidianas e reflexões sobre o autoconhecimento. Que passam por uma ressignificação de saberes que abarca as questões culturais, de produção de linguagens e ações de expressividade, como reflexos das possibilidades da arte no ambiente escolar e desenvolvimento cognitivo.

As questões estéticas das Artes Visuais não englobam apenas sentidos pessoais, o público possui crenças sobre a arte, adquirem conhecimentos que formam uma estrutura conceitual que são utilizados para internalizar a arte para si. Os conceitos infantis de arte não são errados, apenas limitados e com isso, percebemos a importância de uma leitura estética e um currículo como base para o aprendizado. Ela ajuda os educandos a compreenderem a arte, equilibrando o olhar individual e coletivo (ROSSI, 2002).

Concordo com Dewey (2010) que toda a experiência é resultado da interação entre um ser vivo e um aspecto do mundo em que ele está inserido. Ele considera a experiência uma adaptação entre o sujeito e o objeto, essa interação constitui a experiência, que muitas vezes, nas crianças, pode ser intensa, mas se não houver uma base anterior, não será profunda. Ela fica limitada pelo que interfere na relação entre o sujeito e fazer.

Com isso, o estímulo deve começar cedo, quando o professor considera as características do lugar em que seus educandos vivem e a cultura envolvida, a atividade ganha muito mais sentido, pois favorece a continuidade do percurso de criação pessoal, além de os alunos se sentirem mais motivados, a criação se torna mais enriquecida.

O ensino de arte no Brasil a partir do século XX e desde o ensino tradicional, que analisava a disciplina de artes como imitação, levava a acreditar que o aluno era apenas um aprendiz, podendo assim integrar a arte como o ensino da escrita, com isso introduzia-se imagens como modelos de reprodução da arte. Os currículos eram vistos como necessidade de suprir o mercado de trabalho, com isso, a arte pautava o aperfeiçoamento de produções para melhoramento da economia. Neles foram mantidos a Geometria, inserindo o Desenho, com uso para cópias de modelos, e desenho de observação (ZORDAN, 2010).

Segundo Zordan (2010) junto a esse currículo, a educação moderna no Brasil incluiu as Prendas Domésticas, as Técnicas Industriais e o Canto Orfeônico, com a inserção destas disciplinas voltadas as atividades manuais, foi concretizado o

discurso de priorizar a inserção dos futuros adultos no mercado de trabalho. É nesse período que Augusto Rodrigues, através de fundamentações de John Dewey e Herbert Read, inaugura a primeira Escolinha de Artes do Brasil, como proposta de disseminar o ensino informal de artes no país. As escolinhas de artes seguiam a livre expressão, que era propagada pela Arte Moderna naquele período.

Por volta dos anos 1940, são criados os cursos de Artes Plásticas que incluem também Cerâmica e Gravura. A partir da Lei 5698/71, fica estabelecido que a Educação Artística serviria como espaço de atividades polivalentes e não disciplinares. “Infelizmente, a compreensão mal fundamentada da livre expressão transformava a prática em sala de aula em mero ‘livre fazer’, muitas vezes em mera entrega de material sem exploração dirigida... (ZORDAN, 2010, p.8)”. Com isso, os professores de artes que se baseavam nessa concepção de livre expressão formavam apenas personalidades que não eram capazes de continuar suas experiências através do objeto visual artístico, da experiência estética.

Na década de 80, a educação vai se modificando e o uso da imagem também. Inicia-se um movimento questionador com novas abordagens do ensino de arte no Brasil, tendo em vista relacionar a produção, a leitura de imagem e contextualização histórica de forma que os conteúdos fossem coerentes ao ensino estético. Ou seja, se organizam discussões sobre as relações entre arte, educação e sociedade, como um caminho para melhorar a qualidade do ensino da arte. Com essa organização a imagem ganha destaque nas aulas de artes (ALMEIDA, 2014).

Com a chegada da década de 90 e a implantação da Lei Nº 9394/96, Art. 26 § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2008), em que o Ensino da Arte faz parte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis do ensino básico no país, consolida-se esse novo paradigma na arte, sendo a formação estética um dos objetivos principais, além da concretização da alfabetização estética. Deveria haver um investimento não só na formação de professores, mas em promover a Educação Estética em todos os níveis e contextos culturais e educacionais.

Muito do que o ensino em Artes Visuais abrange já foi feito, como a implantação da disciplina de artes como obrigatória nas escolas, mas essa ação só não basta, tem que servir de incentivo para quem está entrando agora na profissão promover outras mudanças. Ainda há muito que conquistar, dentro da escola é apenas o instante que possibilita mudanças possíveis a partir da arte, com sensibilidade, afeto, dedicação e conhecimento.

Se não conseguirmos mudar leis maiores ou não conseguirmos aumento da carga horária semanal, cabe a nós trabalharmos dentro do possível e transformar as salas de aula, lutarmos por projetos fora desse horário reduzido. Somos responsáveis por sensibilizar o olhar do maior número de alunos possíveis e só com trabalho e responsabilidade é possível viabilizar uma educação de qualidade de fato.

É preciso um estímulo vindo de dentro da sala de aula para desenvolver os alunos, e é através da arte/educação que libertam sua imaginação, processos criadores e constroem saberes. Esse estímulo não desenvolve apenas a arte e processos criadores, mas também a capacidade do aluno de reconhecer e defrontar-se com seus problemas e problemas cotidianos, além de desenvolver o pensamento artístico, a percepção estética dando sentido a experiência humana (BRASIL, 1997).

A criação também representa um elemento importante a considerar no ensino de arte. Com relação à criação, Ostrower (2001) afirma que este é um processo de intuição. Toda experiência que o indivíduo passa, enquanto os processos criadores caracterizam-se pelo estímulo a criação e formação. Com os processos criadores vem junto o senso de criticidade e construção de seus objetivos e ideais, a criança que cresce com esse estímulo se torna mais capaz de reconhecer e confrontar seus problemas quando adulto. A arte como proposta na sala desenvolve a habilidade de percepção e não de reprodução, uma criança não instigada cresce um adulto sem processos criadores, ou seja, sem o estímulo para criar, será sempre o mesmo, o igual, a reprodução.

A LDB 9394/96 idealizou o ensino de arte com igualdade de condições com as outras disciplinas, requerendo a liberdade de ensinar, aprender e pesquisar e divulgar arte e arte como ensino, com ideia de promover a cultura dos alunos na educação básica.

A partir do ensino de Artes Visuais é possível construir inúmeras formas de se instigar a criação na sala de aula. É tarefa do professor estar sempre procurando formas de ensinar, sempre buscando inovar, criar, com jogos, linguagem visual e desenho, pois qualquer criação possui um significado, uma mensagem, e para haver a leitura dessa mensagem precisa-se da linguagem visual. A partir desse estímulo e quando o professor considera as características do lugar em que vivem e a cultura de seus alunos, a atividade ganha muito mais sentido, pois favorece a continuidade do percurso de criação pessoal. Com isso, os alunos se sentem mais motivados e a criação se torna mais enriquecida e sensibilizada.

É importante que os alunos apreendam o espaço, se apropriem do seu cotidiano. Pode vir a ser na própria sala de aula ou num pátio coberto, ou ainda ao ar livre, o importante é fazer com que através de materiais e experimentações possam expressar seus saberes sobre a arte e conhecê-los e torná-los mais presentes e significantes em seu dia-a-dia. Pois nem sempre eles têm encontros positivos com a arte na escola, por dificuldade de se expressar, por silenciar seu sentir, devido a experiências de engessamento. O professor deve ajudar a libertação desses sentimentos e percepção do mundo de forma mais rica e significativa (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

4.3.2. Educação do Olhar e a Imagem

A educação do olhar parte da aprendizagem em Educação Estética, pois a segunda desenvolve as práticas através da sensibilidade e interage com todos os meios que o sujeito está envolvido. E como Arte/Educadora é pungente os saberes acerca da Educação Estética na arte, pois conduzem a propostas pedagógicas mais significativas.

Educar o olhar projeta uma percepção transformadora ao educando, o modifica em consciente e atento sobre sua realidade, ele passa a absorver, viver e refletir a experiência estética, abrindo um espaço de liberdade e sensibilização dos sentidos. O sujeito que educa o olhar se transforma em agente de ações e decisões, ele deixa de ser um espectador passivo e engessado e passa a ser reflexivo e desperto para seus atos (DOMINGUES, 2014).

Com isso, essa experiência estética se transforma em saberes significativos, desconstruindo e reconstruindo os conhecimentos em arte e conectando o sujeito a processos criadores que pontuam detalhes vivenciais como situações de aprendizagens estéticas em arte.

O professor que educa o olhar é o mesmo que media a arte a seu aluno e, como mediador, mantém viva a curiosidade. Ele gosta de estudar e investigar para melhorar sua prática em sala de aula, leva seus alunos ao encontro da linguagem da arte sem forçar uma construção de sentido correto ou único (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 115). O professor mediador intensifica e ajuda com a formação cultural do aluno, estimula a experiência e investigação estética fazendo com que a experiência reverbere em sentidos.

Falar em Educação Estética cria um *link* para adentrar no campo da educação do olhar, que por sua vez, permeia experiências visuais com o intuito de relacionar a vivência e o sujeito, demanda, com isso, as ofertas culturais que nossa sociedade dispões em grandes quantidades, como a imagem. A imagem torna possível o pensamento imaginativo sobre as visualidades virtuais (MEIRA, 2009), ou melhor, possibilita criações poéticas através da análise e produção das imagens. Essa análise, por sua vez, é perceptiva e cognitiva e se instaura como um pensamento exteriorizado.

Para Hernández (2013) a contribuição da Cultura Visual no campo das Artes Visuais tem como ideia de revisar e dialogar com o campo de conhecimento de maneira crítica. E para enfrentar esse desafio é importante que se pense nos estudos da Cultura Visual como uma metodologia viva, considerando essa metodologia em contínua transformação, à medida que novas situações políticas, midiáticas e conceituais afetam nosso modo de visão.

Intrínseca à cultura visual, a imagem se apresenta como uma experiência estética que flui com o envolvimento perceptivo, causando sutis modificações no seu espectador como lembranças, sensações que surgem a partir do experienciar. E trabalhar com imagens na sala de aula, motiva transformações pedagógicas, pois elas incidem grande oferta cultural na sociedade em que vivemos.

A imagem produz formas de comunicação, que tendem a corresponder a experiências simbólicas, construção de sentidos e significados. E é através da contextualização na vida do sujeito que a imagem pode traduzir valores humanos, tornando-se mediadora entre o imaginário individual e social. A imagem deve ser trabalhada unindo o cognitivo ao afetivo e vinculando esses à cultura, de forma que a sensibilidade crie e transforme o cotidiano de quem a recebe (MEIRA, 2014). Ela possui um papel agregador e significativo tanto para a arte como para a Educação Estética, pois encurta a distância entre culturas e identidades, provocando novos saberes e reflexões. Além do mais, um encontro, um contado com novas aprendizagens sensíveis, unindo os saberes racionais aos imaginários.

Utilizar a força emocional da imagem é possível através da fruição da arte, principalmente quando há uma ligação estética entre arte e vida. É necessária uma mediação consciente por parte do educador de arte, principalmente em nível de sensibilização. Não adianta o professor ser bem informado sobre metodologias se

não souber refletir esteticamente sobre o sentido da produção. Principalmente se ele não conseguir criar formas mobilizadora de criação com a arte (MEIRA, 2014).

A imagem revela emoções que estão guardadas nos sujeitos, criando caminhos para a observação de objetos não palpáveis, instigando o imaginário e o pensamento, ou seja, [...] a imagem encanta quem a encanta, através do olhar que a sustenta. (MEIRA, 2009, p. 54)". Além de transmissora, ela é criadora de formas de comunicação, de experiências e de produções em arte e pedagogia.

A leitura visual adquire sua importância no ensino de arte e na Educação do Olhar através de "um fazer" que articula a imagem cognitivamente e esteticamente. E como experiência estética, ele mexe com operações simbólicas do imaginário. A obra como símbolo, requer leituras interdisciplinares, resgatando procedimentos de produção, então, a leitura simbólica possibilita os enraizamentos e desenraizamentos. No qual o enraizamento é quando o ser humano cria raízes, exerce uma participação efetiva na comunidade. As influências externas servem como estímulo (MEIRA, 2014).

[...] é preciso reiterar a confiança de que, por meio de uma Educação Estética, ética e politicamente contextualizada, que vincule elementos artísticos a extra-artísticos da realidade, que se enriqueça com aporte de outros campos do conhecimento, pode-se ter a certeza de que se está adotando uma prática que é um pensamento em ação, além de uma imprescindível experiência relacional e dialógica verbal e não verbal (MEIRA, 2014, p. 119).

A Educação Estética cria possibilidades de criação com a imagem que demanda o pensamento ético e estético para prover a educação do olhar, com isso, "Os olhares cotidianos remetem aos acontecimentos e a olhares neles embutidos, que do seu fundo, nos olham de volta. (MEIRA, 2009, p.58)".

A quantidade de imagens hoje que se espalham por todos os cantos e produzem a educação do olhar forma espectadores num mundo onde o ser humano vem perdendo o senso de fraternidade, de solidariedade, devido aos conflitos de opiniões, às imposições do intelecto sobre o sentimento, à robotização que transforma o ser humano em máquina, a repetir atividades que lhe destroem a capacidade de criar, de enriquecer de novos saberes, o educador de arte pode através da mediação, transformar a aprendizagem em humanizadora e sensível.

5. ARTE E PEDAGOGIA – CONSTRUINDO SABERES

*Nós não vemos o que vemos, nós vemos o que somos.
Só veem as belezas do mundo, aqueles que têm belezas dentro de si.
(Na Morada das Palavras, Rubem Alves, 2003)*

5.1. Do Saber Sensível às Construções Poéticas

Nesse capítulo discuto as Oficinas de Criação Coletiva, desenvolvidas com o intuito de explorar o fazer, sentir e refletir coletivamente, em espaços transformadores. Elas “[...] apostam na transformação da convivência, em uma nova ética, de experimentarem a arte em seus corpos [dos participantes], de qualificarem a sensibilidade, reconhecerem na arte seu potencial pedagógico, de jogo, de prazer (MEIRA, 2013, p. 58)”, além da construção do Caderno Criativo, que serviu de portfólio e material de orientação para as professoras usarem em sala de aula com seus alunos.

A educação escolar com seu sistema disciplinar e dividida em áreas, cursos e departamentos não leva em consideração a urgência de uma reforma de pensamento para a integração de vivências. Ela deveria incentivar a comunicação entre as diversas áreas do saber e a busca das relações entre os campos do conhecimento, tornar uma ligação entre o saber e o aprender possível.

Com isso, pensando que talvez a partir de um processo organizador de autoconhecimento seja possível construir uma identidade educacional do saber, e que a capacidade de aprender ligue o desenvolvimento ao conhecimento, usando sempre as influências culturais a favor da educação.

As oficinas objetivavam introduzir a possibilidade de experimentar novas ideias e saberes sensíveis no contexto em que as professoras estavam inseridas, criando possibilidades mais reais de interação e vínculos entre aluno/professor. Buscavam também, que estes saíssem de seus territórios, de suas disciplinas, objetivando novas descobertas. A esse movimento Martins e Picosque (2015, p.318) chamam de “estados de experimentação”, que procuram alterações “[...] no modo dos fazeres de professoras/professores de arte”, movendo ideias “[...] que favoreçam atizando e ativando movimentos de criação na docência”.

Apresentarei as Oficinas na ordem como foram propostas e a seguir a

descrição do que aconteceu em cada uma, seguida de uma reflexão.

Oficina 1: O Lugar dos Insights

A primeira oficina teve como objetivo verificar o entendimento do grupo sobre arte e mostrar as possibilidades de utilização da gravura em sala de aula, e, mais do que realizar ou “aprender” métodos, almejava desenvolver um fazer, experimentar os materiais, suas texturas, temperaturas, suas possibilidades.

O termo “fazer” é aqui aplicado na acepção de Richter (2011, p.130), como remetendo “ [...] à ideia grega de *poiein* - o vigor ou o agir temporalizado por linguagens”, elemento esse fundamental “[...] não apenas do poético, mas de tudo isto que é vida narrada enquanto história em sua acepção de devir, ou seja, em sua acepção temporal de atualizar virtualidades do corpo”.

Essa oficina foi desenvolvida a partir da técnica de etil vinil acetato (E. V. A.) gravura, que consiste em reproduzir imagens no qual o desenho é gravado na matriz com um objeto pontiagudo (estilete, lápis e etc.).

Foi utilizado o E. V. A., que facilita o processo de utilização da técnica na escola e após essa matriz pronta, aplica-se a tinta, e o papel é apertado contra o E. V. A. Após, é necessário esperar o papel secar. Na técnica foram utilizados materiais simples e baratos como: E. V. A., tinta guache, papel ofício, pincel, panos e potes para limpeza, rolo, esponjas, jornal e papelão.

Com isso, a oficina seguiu os seguintes passos:

- a) Apresentação geral da pesquisa e de meus objetivos;
- b) Objetivos das oficinas;
- c) Apresentação das professoras;
- d) Lugar de fala sobre arte, entendimento do que viria a ser a arte;
- e) Apresentação da oficina de gravura em E. V. A., métodos, técnicas e conceitos;
- f) Desenho em folha de ofício;
- g) Manusear a matriz;
- h) Auxílio com a primeira matriz;
- i) Apresentação de uma amostra;
- j) Impressão;
- k) Secagem;
- l) Distribuição de textos para leitura;

m) Finalização.

A gravura a partir do E. V. A. pode ser feita com a impressão de letras, palavras e frases, ao ser utilizada com alunos dos anos iniciais, provoca a aprendizagem através de novas experiências.

Oficina 2: Acordando a Criança Interior

Esta proposta objetivou a percepção dos sentimentos através da arte e qualificação da sensibilidade, sendo desenvolvida através da pintura com apoio de audição de sons da natureza, leituras de trechos de poemas e crônicas e conversas.

Foram elaboradas pinturas pela professora com a ideia de expressão de sentimentos através da arte, os recursos necessários para essa experimentação foram tinta guache, pincel, papel, pano, recipiente com água e jornal.

Com tudo, a oficina seguiu os seguintes passos:

- a) Apresentação da proposta;
- b) Distribuição do material;
- c) Apreciação musical, com sons da natureza;
- d) Primeira proposta de pintura a partir da audição;
- e) Conversa sobre os textos distribuídos no encontro anterior;
- f) Leitura de trecho do poema “Presságio” de Fernando Pessoa e do trecho da crônica “Caro Sr. Ministro da Educação” de Rubem Alves;
- g) Segunda orientação em pintura a partir da audição;
- h) Conversa inicial sobre o Caderno Criativo;
- i) Leitura do trecho do livro “O Visível e o Invisível” de Merleau-Ponty e roda de conversa sobre o “nós” e o “eu”;
- j) Terceiro projeto de pintura, a partir da reflexão do “nós” e do “eu”;
- k) Leitura de um trecho da crônica “Gaiolas e Asas” de Rubem Alves e roda de conversa sobre os significados da escola para eles;
- l) Proposta final de pintura, desenhar a representação da escola para eles.
- m) Finalização.

Nesta segunda experimentação foi observado o contato com a pintura e materiais, de que forma os professores interagiram com a fazer, com as linguagens,

e como a arte exprimiu os processos criadores de cada um durante a experimentação.

Oficina 3: Autorretrato, o Espelho dos Sentimentos

O objetivo desta oficina foi auto compreensão, refletindo acerca da própria imagem através do autorretrato. Nesta proposta foram utilizados papéis coloridos, tesoura, cola, lápis e borracha. E teve como ponto de contato a observação de autorretratos dos pintores Vincent van Gogh, Iberê Camargo e Paulo Whitaker, a partir de uma conversa sobre como elas se enxergavam e como atuam como professoras. Com isso, foi proposto que montassem seus autorretratos com os suportes disponíveis.

Com esse objetivo, a oficina seguiu os seguintes passos:

- a) Apresentação da proposta;
- b) Distribuição de materiais;
- c) Conceituar autorretrato;
- d) Apresentação de reproduções de três autorretratos de artistas de diferentes épocas;
- e) Produção dos autorretratos;
- f) Conversa sobre a criação do Caderno Criativo;
- g) Entrega da entrevista para elas levarem para casa;
- h) Finalização.

Nesta oficina foram observadas a utilização dos materiais, percepção que elas possuem do “eu” e do “eu/professora”, a reflexão acerca do se ver no mundo através de materiais sensibilizadores e de que forma poderia ser utilizado com os alunos dos anos iniciais.

Oficina 4: Caderno Criativo, Montando as Peças

Esta oficina objetivou criar o Caderno Criativo reunindo as propostas de arte produzidas durante as oficinas. Esse caderno serve como material de utilização em sala de aula para os alunos dos anos iniciais. Além de observar a percepção das professoras acerca da necessidade de formação estética em seu cotidiano, sobre a percepção visual, sobre a singularidade da experiência, sobre a criação, sobre a

influência do sensível na alfabetização de seus educandos e inclusão do cotidiano escolar dentro dos fazeres criadores.

Para este encontro foram utilizados papelão, régua, tesoura, lápis, fita, furador, giz pastel seco e oleoso e folhas coloridas.

Assim, os passos desta oficina foram:

- a) Distribuição de materiais;
- b) Apresentação da proposta;
- c) Produção de pequenos textos explicativos acerca de cada oficina;
- d) Produção das capas;
- e) Montagem do Caderno Criativo, juntando a escrita e as práticas e finalizando com fita mimososa;
- f) Finalização.

Esse quarto momento foi dedicado à elaboração de um caderno criativo com as propostas e produções concebidas durante as oficinas, como recurso para utilização em sala de aula, auxiliar nas atividades criativas nos anos iniciais.

Oficina 5: Caderno Criativo, a Saga!

O último encontro teve como objetivo finalizar os Cadernos Criativos, utilizando os mesmos recursos da oficina anterior. Além da finalização, este momento foi dedicado a uma roda de conversa sobre as oficinas, a produção e a utilização posterior. Além da produção de um texto falando um pouco da experiência que elas viveram naqueles cinco encontros.

Desse modo, a oficina teve os seguintes passos:

- a) Reapresentar a proposta de elaboração do Caderno Criativo para as professoras que não compareceram na oficina anterior;
- b) Inclusão de trabalhos nos cadernos prontos;
- c) Roda de conversa acerca da utilização posterior do Caderno Criativo nas disciplinas das professoras;
- d) Escrita de um parecer sobre o processo;
- e) Finalização das oficinas.

Esta oficina finalizou os cinco encontros com uma roda de conversa acerca da reflexão da arte como meio de aprendizagem sensível em outras disciplinas, acerca

da importância da Educação Estética para a formação dos professores.

Oficina 1 - O Lugar dos Insights

Existe uma diferença de arte e artesanato, né?! Arte é tudo que é feito com a mão e com a tua criatividade (Professora A., 2017).

No primeiro dia, na Oficina de Gravura, me apresentei e expliquei a ideia da oficina – de que formas a arte e os materiais utilizados poderiam entrar para ajudar na disciplina de cada professora.

Pedi para que cada professora se apresentasse e falasse sobre sua formação. A primeira a se apresentar foi a professora Vr., que é formada em Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ministra aulas de português, literatura e inglês, e tem uma filha formada em Artes; consecutivamente a professora Vn. que é formada em Português/Literatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ministra português e artes na escola que está sendo aplicada as oficinas; a professora L. que é formada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas, é orientadora educacional e trabalha na biblioteca da escola; a professora P., possui Magistério e é formada em Pedagogia, ministra aulas para os anos iniciais da escola; e por fim a professora A. que é formada em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas e possui pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande, leciona com alunos dos anos iniciais, Ensino Médio e é diretora no turno da noite na escola.

Continuando, perguntei qual o contato que tiveram com arte na formação acadêmica? As professoras Vr., Vn., L. e A. responderam negativamente, enquanto a P. comentou que durante o magistério trabalhou com a arte. A. argumentou que onde se profissionaliza é no YouTube e comentou que “Todo professor de anos iniciais deveria ter magistério, porque a faculdade não dá esse aprendizado.”, finalizando com “Adoro trabalhar com os pequenos, tento diversificar as aulas e adoro artes.”

Questionei sobre a falta que a arte faz, tanto na formação do professor, como na aplicação em sala de aula, e se elas têm vontade de aplicar nas próprias aulas. As professoras Vr. e Vn. afirmaram que sim, a professora L. afirmou que sim, porque através do teatro já resgatou muitos alunos.

A experiência estética deve ser semeada na escola para criar oportunidades de percepção do estético no mundo, essa experiência é primordialmente é algo que acontece no momento específico com alguém ou para alguém (DUARTE JR., 2014), é possível notar que a partir da fala, as professoras de alguma forma tentam incluir a arte em suas rotinas das disciplinas.

E a professora P. afirmou que o desenho a ajuda e muito a identificar as crianças com problemas, não só a mudança de comportamento, mas também nos desenhos, a A. complementou argumentando que com o conhecimento em psicopedagogia e arte é possível perceber e identificar muitos problemas nas crianças.

É função do professor perceber pequenos detalhes da rotina de seus alunos, alimentar seu imaginário aliando a prática da educação com as densidades cotidianas (DUARTE JR., 2014), essas pequenas percepções criam suportes para uma aprendizagem mais sensível à resolução de problemas.

Estimulando a conversa comentei sobre experiência com arte que elas levaram a sala de aula, se utilizavam arte com os alunos e de que forma utilizavam. A professora A. comentou que além de desenho, utiliza materiais reciclados para montar esculturas, recorte e colagem para trabalhar a coordenação motora fina. As professoras L. e Vr., comentaram sobre um projeto com materiais reciclados no qual os alunos montavam peças de roupas e acessórios para organizar um desfile de moda e teatro com utilização daquelas peças. A professora Vn. comentou que organizava exercícios com desenho, pintura e colagem.

Após, a professora L. comentou que “a arte trabalha a autoestima” e descreveu uma experiência que passou em sala de aula, na qual, um dia, um aluno pediu a outra professora da escola uma caneta, e ela foi levar até ele, pois sabia que ele não costumava copiar. Quando percebeu esse aluno estava desenhando, a L. foi chamada para conversar com esse aluno e o incluiu em um projeto de desenho e escrita nas aulas de português. Esse recurso de enfatizar a importância do desenho despertou no aluno a vontade escrever histórias sobre o desenho, ajudando, assim na aprendizagem da disciplina. Todavia, a arte aqui ainda é suporte para auxiliar na outra disciplina, mas não seria o professor de arte a ter que trabalhar arte pela arte? Arte, sim, ensino de arte sim. Mas educação estética teria que ser trabalhada por todos os professores.

Com isso, a professora A. trouxe outra experiência de quando trabalhou numa escola no Capão do Leão e utilizou a obra “Abaporu” da artista Tarsila do Amaral em formato de quebra-cabeça para trabalhar unidades na disciplina de matemática com os alunos dos anos iniciais. Ou seja, a forma instrumental também é aplicada por essa professora.

O papel de uma educação e de um educador que se pretende é de um ser complexo, ético e solidário. Uma educação complexa nasce da necessidade de investigar os novos modelos diante do questionamento de padrões e fragmentos tão comuns no nosso século (PETRAGLIA, 2011). É o que se pretende com a qualificação para além de um profissional estagnado, transformar as aprendizagens em mais significativas, para alunos mais interessados.

Na escola os alunos criam, aprendem e desenvolvem através de todas as disciplinas, com isso, é importante que seus professores sirvam como mediadores e planejem atividades que articulem teoria e prática como forma de aprendizagem que instigue seus alunos. É perceptível nas falas que as professoras participantes das oficinas articulam, mesmo que com pouco contato em arte em suas formações, propostas ligadas a arte.

Questionei se de alguma forma elas utilizavam imagens em sala de aula, todas disseram utilizar imagens de livros. A professora A. disse trabalhar com reprodução de imagens dos livros de história, cada criança com um livro, reproduzem e posteriormente expõe na sala de aula. Utilização da imagem é no geral de forma mais rústica e para Hernández (2013) a Cultura Visual possibilita o uso da imagem para além de ilustração de narrativa, ela possibilita que a imagem entre como geradora de conhecimento ao relacionar e revelar os problemas presentes no cotidiano.

Uma das funções de utilizar imagens é revelar aquilo que permanece oculto e que se relaciona com o sentido da experiência e do aprender a ser na escola. A educação do olhar na sala de aula pode se articular como um rizoma, permitindo questionar a respeito das formas culturais e sociais de olhar os efeitos e causas (HERNÁNDEZ, 2013).

E com uma investigação mais profunda por parte dos docentes e dos alunos, a imagem proporciona os questionamentos e reflexões necessários para desfragmentar o padrão automático que se vive atualmente. Porém percebi que esse

uso de imagens que as professoras propõem, estão mais direcionadas à simples reprodução visual.

A professora Vr. argumentou que já trabalhou com traços, a partir desses criar um desenho e do desenho uma história, uma forma de estimular os processos criadores. A professora A. complementou que os alunos dela estão trabalhando com criação do próprio livro.

Criar linhas de pensamentos propositivos é o que constitui um professor ativo para alunos que estão em constante transformação e promover o contato com todas as linguagens potencializa a capacidade criadora deles (BORGES, 2017).

Elas percebem a importância da utilização de novas linguagens em sala de aula, procuram buscar formas criativas de desenvolver o saber de seus alunos, convocam, dentro das possibilidades que a formação ofereceu, propostas que incluam reflexões mais profundas do que simples disseminação de conteúdos.

Conversamos sobre as dificuldades de se trabalhar com arte e imagem na sala de aula e a professora A. afirmou que a maior dificuldade é a falta de materiais e todas as professoras concordaram. Essa problemática nas escolas, como tantas outras, desmotivam os professores para a docência e ao mesmo tempo a escola necessita de educadores conscientes de seus deveres para que as crianças aprendam as lições para iluminar o intelecto, mas sempre acompanhadas com os componentes do amor e da ternura. A educação sem um propósito de afetividade e sensibilização, de ir um pouco mais além, é uma ideia vazia e estreita e pode sempre se tornar instrumento de manipulação dos poderes sociais.

E a Cultura Visual para Hernández (2013) entra como um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade. Esse ponto permite aprofundar as relações entre a cultura imagética e aquele que observa, ou seja, são os relatos visuais que constroem o visualizador. E para experimentar essa relação de forma mais crítica e profunda é necessário o educador.

O uso da imagem nos processos de aprendizagem aguça a sensibilidade, ajuda com a formação de saberes e resulta em reflexões acerca da cultura que se está envolvido, proporciona o desenvolvimento imaginativo e estético do aluno. Ele descobre que a educação do olhar está no compreender e representar as experiências permitindo que a experiência ajude a compreender fenômenos que antes passavam despercebidos. Com a ajuda do professor, essa mediação entre toda informação recebida e a criança se torna mais razoável e criativa.

Elas comentaram que costumam levar os materiais para os alunos, pois a escola não tem para fornecer. A professora A. expôs que uma vez, foi trabalhar desenho com os alunos e quatro crianças não tinham materiais para colorir, ela foi até a secretaria para pedir e foi entregue para ela uma caixa de sapato com poucos lápis de cor pequenos e pedaços de giz de cera que nem ela tinha vontade de utilizar, imagina uma criança. A professora Vr. comentou que quando pede aos alunos trazerem de casa, os poucos que tem recursos, não levam e os outros não tem como comprar.

Nesse instante entra em cena a estrutura da escola, ou melhor, de que forma a instituição escolar pública está disponibilizando verbas para compra de materiais. Sabendo das dificuldades que um professor de escola pública passa (falta de estrutura, precarização de ambiente, etc.) é possível entender que muitas vezes é desmotivador desenvolver atividades mais criadoras com seus alunos, é racional compreender o sentimento de vazio que elas possuem em relação a falta de estrutura.

Perguntei o que seria arte para elas e vou descrever o diálogo do debate no momento da oficina:

(A.) – Existe uma diferença de arte e artesanato, né?! Arte é tudo que é feito com a mão e com a tua criatividade.

(L.) - Quando a gente utiliza o corpo para expressar a arte... é a sensibilidade do olhar.

(V.) – A arte é corporal.

(Vr.) – Uma forma de linguagem, a arte fala com o corpo, fala... tudo que envolve o sentimento, ver e sentir, o tocar, o que desperta os sentidos. Quando a gente trabalha “O Cortiço” de Aluisio Azevedo, que é naturalista, a gente trabalha as questões sociais. Eu acho que a literatura e as artes plásticas se completam... e a história.

(A.) – Fui ver uma exposição em Rio Grande e o artista trabalhava com todo tipo de coisas velhas, pedaço de madeira, cacos de vidro... e fazia caretas, tinha mais de 200 caretas e alguns olhos eram de bolinhas de gude. Parecia que todas aquelas caretas tinham vida. Uns processos criadores incrível, me causou mal-estar, eu senti aquilo... um horror.

Elas percebem a arte como um ato do sentimento, um reflexo psicológico. Elas comentam que quando a criança desenha a família, por exemplo, com um

integrante da família sem o pedaço ou um boneco separado do resto do grupo, dá para identificar algum problema, está acontecendo algo. Como quando riscam uma parte do corpo do desenho. A mudança do desenho também é perceptível.

Analisando as diferentes situações da educação que são desenvolvidas nas escolas, considero que a emoção tem grande relevância no processo de “ser com” a Educação Estética, vivenciado diariamente nas aulas de artes. É importante refletir sobre as crises da humanidade, a fim de participar das decisões sociais e políticas como cidadã social e cultural, assegurando nosso direito e a possibilidade de intervenção, transformação e reconstrução.

Após a conversa inicial apresentei o que seria a oficina do dia, Gravura em E. V. A., expliquei que o termo designava desenhos feitos em superfícies duras - como madeira, pedra e metal - com base em incisões, corrosões e talhos realizados com instrumentos e materiais especiais e que essa técnica permitia a reprodução da imagem, mostrei um exemplo de uma gravura feita por mim na época que cursei a graduação em Artes Visuais Licenciatura (UFPel).

Após distribuí as folhas de ofício e surgiu a seguinte questão: “eu não sei desenhar”! Na conversa, a professora A. comentou que existe uma diferença bem grande quando se quer desenhar e quando se é mandado desenhar, pois quando se quer desenhar, é só fazer, mas quando te mandam, não se sabe o que fazer.

Quando passei pela graduação é pontuado sobre essa questão do “não sei desenhar”. Aprendi que toda pessoa desenha, mesmo sem materiais. Quando criança brinca, cria desenhos aleatórios com os dedos por exemplo, esse processo de criação passa pelo desenhar.

Com as oficinas percebi o quão introjetado o “não sei desenhar” está dentro da escola, se as professoras carregam este conceito negativo, o que está sendo feito às crianças? Reitero, o importante papel da arte na educação de crianças de anos iniciais como primordial para o desenvolvimento estético e reflexivo acerca de suas vivências.



Fig. 17 e 18: Oficina de gravura, produção de desenhos em ofício, 2017. Fonte: Acervo particular.

Elas criaram desenhos à vontade de acordo com o que queriam expressar. Expliquei que essa técnica era interessante para utilizar em sala de aula com os alunos como facilitadora do aprendizado da disciplina e aprendizagem de uma técnica de arte. Elas perceberam que a gravura a partir do E. V. A. poderia ser feita com a impressão de letras, palavras e frases, provocando a aprendizagem. A professora A. complementou que as técnicas novas motivam as crianças e tudo que é novo facilita a aprendizagem.

Perceber que arte produz novas maneiras de expressão requer docentes atentos, com novos olhares a educação. É preciso estar perceptivo a novas contextualizações do saber e ser sensível as pluralidades de seus alunos (BORGES, 2017). O professor tem papel fundamental na aprendizagem em arte e como ela reverbera em seus alunos, vai desde a relação aluno/professora, a aspectos cognitivos e de todos os campos que incluem o espaço escolar.



Fig. 19 e 20: Oficina de gravura, produção de desenhos em ofício, 2017. Fonte: Acervo particular.

Após o desenho delas estarem prontos distribuí os E. V. A. para produzirem a matriz, ajudando no processo inicial de passagem para a matriz, pedi que desenhassem direto no E. V. A. ou passassem com a folha de ofício, enquanto elas montavam a matriz conversei sobre a distribuição de alguns textos sobre arte e gravura para a leitura posterior, ou seja, no intervalo entre as oficinas.



Fig. 21 e 22: Oficina de gravura, produção de desenhos em ofício e preparação da matriz, 2017. Fonte: Acervo particular.

Após a distribuição de jornais falei sobre a técnica, utilização dos materiais, impressão, mistura de cores e o uso do papelão para prensar. Fiz uma impressão simples para amostragem e compreensão do processo, com isso elas desenvolveram as próprias impressões.



Fig. 23 e 24: Oficina de gravura, impressão de gravuras, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 25 e 26: Oficina de gravura, impressão de gravuras, 2017. Fonte: Acervo particular.

As professoras produziram várias gravuras, monocromáticas, multicoloridas, com tempos diferentes, pressão diferente, com camadas sobre camada de tintas que podem ser vistas nas figuras abaixo:



Fig. 27 e 28: Oficina de gravura, gravuras impressas, 2017. Fonte: Acervo particular.

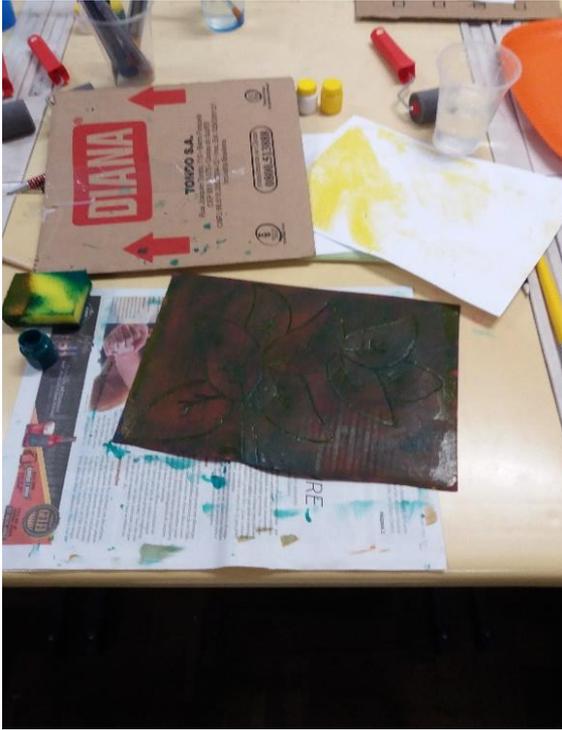


Fig. 29 e 30: Oficina de gravura, gravuras impressas, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 31 e 32: Oficina de gravura, gravuras impressas, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 33: Oficina de gravura, gravuras impressas, 2017. Fonte: Acervo particular.

A professora A. em meio ao processo comentou: “Qual a conclusão que chegamos? Que quando entrar a tinta no vinco, não aparece desenho!”. Durante a oficina de gravura, após cada impressão, elas vibravam com os resultados.

A aprendizagem estética para Duarte Jr. (2014), acontece em conjunto com a percepção e imaginação, desafiando a experiência estética à reflexão acerca dos saberes sensíveis. A prática com gravura mostrou possibilidades de uma prática criativa na sala de aula e ao mesmo tempo uma possibilidade de experienciar a arte como aprendizagem em outras disciplinas.

A sala utilizada para realizar a oficina era a mesma que a professora P. lecionava para os anos iniciais, então todos os trabalhos feitos naquele momento ficaram secando na sala, tanto em varais como nas estantes. Para finalizar, distribuí os textos que brevemente falavam sobre os conceitos utilizados nessa oficina para conversarmos no próximo encontro.

Para conceituar arte, utilizei a introdução do livro “O Que Arte?” do autor Jorge Coli (2006), para o conceito de gravura fiz uma pesquisa na página do Itaú Cultural para conceituar da forma mais sucinta e precisa possível e para finalizar a leitura delas para próxima oficina entreguei “Ensinar a Alegria” do livro “A Alegria de Ensinar” do autor Rubem Alves.

Essa primeira oficina, com tudo, conseguiu verificar o entendimento que professoras possuem de arte e mostrar as possibilidades que a gravura tem como método de novos saberes em sala de aula. Elas passaram por uma experiência estética, refletiram sobre seus trabalhos e experienciaram a arte como processo de aprendizagem, não apenas como meio mecanizado.

Oficina 2 – Acordando a Criança Interior

**Mas será que o eu de agora não é o eu + eu?
O eu do passado com o de agora?
Eu em potência!
(Professor X, 2017).**

No segundo dia de oficinas, no qual trabalhamos a pintura dos sentimentos, iniciei contando com a presença das professoras A., Vn. e Vr. Apresentei a proposta do dia e após distribuição do material conversei sobre os detalhes da experiência. Comentei que gostaria que elas pintassem o que estavam sentindo durante a oficina, o como estavam se sentindo, suas vontades e que ao longo do tempo eu faria algumas interferências com música e leitura de poesias e crônicas.

Entendo a importância da expressão de sentimentos para a criança e como a ela é verdadeira e transparente quando trabalha com arte. Comentei com as professoras que essa proposta era uma ideia para levar a sala de aula, como todas que venho trazendo para as oficinas.

Para Meira e Pillotto (2010), pensar em sentimentos, ou afetos na escola é fundamental para a produção sentidos da criança, na escola são construídas relações e elas podem ser comparadas a redes que se conectam através dos sentimentos e afetos. A experiência que apresento a seguir, desfruta de linguagens diversificadas como meio de compreender um pouco mais os próprios sentimentos.

Num primeiro momento coloquei uma coletânea de sons ambiente, músicas para meditação, que baixei direto da internet (Wonderful Chill Out Music Beach Lounge⁷). A partir dessa audição pedi que começassem a pintar as emoções. Notei que no momento que elas precisavam fazer essa pintura, expressar o sentimento e tinham a liberdade para criar naquele momento, passaram por um pouco de dificuldade.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=9YDdB9soHVo>.

Pela minha percepção, a dificuldade que as docentes enfrentavam era colocar na prática/experiência aquilo que estava impregnado nelas, o que estavam sentindo, pois muito do que carregavam naquele instante eram sentimentos contidos de um dia inteiro de trabalho e essa percepção de tentar experienciar seus esgotamentos dificultava o ato de pintar naquele momento.

Enquanto elas pintavam conversei sobre o texto que havia entregado na oficina anterior e apenas a professora Vr. comentou sobre eles. Ela manifestou que não existe um conceito único e fechado sobre arte e que é preciso ir além do conceito simples para saber o que é.

Nessa percepção de arte que Vr. trouxe para debate percebo que de alguma forma as conversas e práticas da oficina anterior tiveram reverberação nas professoras. Ela entende que arte não possui um conceito único, que é uma experiência intrínseca a manifestações estéticas, perceptivas, emocionais e culturais.

Notei que enquanto na primeira oficina elas estavam mais agitadas e falantes, nessa estavam mais concentradas no que produziam, dentre as pinturas criadas haviam abstratos e figurativos, conversaram entre si sobre as cores e a importância das cores para elas.



Fig. 34 e 35: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 36: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 37: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 38 e 39: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.

A professora A. comentou que sempre que pintava ou desenhava usava a cor verde e quando vai vestir algo, precisa estar sempre com algum acessório em vermelho.

Notei que a professora Vn., que leciona arte iniciou sua pintura com corações, enquanto a professora Vr. iniciou com abstratos e a professora A. na maioria das vezes fazia paisagens.

No campo da estética o pensamento humano reage com soluções de problemas com a ajuda do imaginário, ele possibilita lidar com os sentimentos conflituais e com solução de dificuldades do dia-a-dia (DUARTE JR. 2014). Além da música ambiente, o ato de pintar ajudou nos conflitos pertinentes ao dia das professoras e a pintura como expressão de sentimentos também pode ser utilizada com as crianças como forma de perceber e resolver conflitos.

Enquanto produziam, começaram a conversar sobre gênero e feminismo e as tentativas frustradas de debater sobre o assunto com os alunos do Ensino Médio, as dificuldades de comunicação entre alunos e professores.

No segundo momento, diminuí o volume da música e fiz a leitura de alguns trechos de poemas e crônicas enquanto elas continuavam a pintar. Com folhas a disposição algumas criaram novas folhas e outras continuaram desenvolvendo a

mesma pintura. O primeiro foi uma poesia chamada “Presságio” de Fernando Pessoa, retirada do livro “Fernando Pessoa - Obra Poética – Inéditas (1972)”.

O amor quando se revela,
Não se sabe revelar.
Sabe bem olhar p'ra ela,
Mas não lhe sabe falar.

Quem quer dizer o que sente
Não sabe o que há de dizer.
Fala: parece que mente...
Cala: parece esquecer...

Ah, mas se ela adivinhasse,
Se pudesse ouvir o olhar,
E se um olhar lhe bastasse
P'ra saber que a estão a amar!

Mas quem sente muito, cala;
Quem quer dizer quanto sente
Fica sem alma nem fala,
Fica só, inteiramente!

Mas se isto puder contar-lhe
O que não lhe ousou contar,
Já não terei que falar-lhe
Porque lhe estou a falar...

Logo que a leitura da poesia foi finalizada a professora A. comentou que lembrava de ter lido um poema que recitou para nós assim:

A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.⁸

(A.) – A impressão que eu tenho é que quando eu trabalho com as crianças, quando me vejo junto com elas, elas criam junto os sonhos delas e os sonhos delas são os teus sonhos. No momento em que tu te vê velho tu descobres que dentro de ti tu quer ressuscitar aquela criança.

Perdemos muita coisa quando crescemos - sentimento, sensibilidade, emoção, a pessoa passa a ser mais razão e menos espontânea, surge o autocontrole. E a escola de certa forma molda a criança a isso e a arte tenta seguir o caminho da liberdade criativa e sensibilidade.

⁸ Após a oficina busquei pela poesia e descobri que era um trecho de uma poesia do Fernando Pessoa que se chama “A Criança que Fui Chora na Estrada” pertencente ao livro “Antologia Poética de Fernando Pessoa (2012)”, páginas 31 – 32.

A arte entra não apenas como um processamento simbólico, mas como uma busca por experiências sensíveis e aprendizagens significantes, quando Meira e Pillotto (2010) descrevem o afeto como ponto importante na educação, associam que a aprendizagem gerada está intrínseca as vivências e experiências da criança. O sentimento não desprende no momento que ele encontra-se na escola, apenas se mistura.



Fig. 40: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.

Conversei com as professoras sobre a entrega de algumas perguntas para responderem em casa e distribuí a elas, elas avisaram que uma das professoras, a Leila, não iria comparecer, pois precisou trabalhar naquele horário e iniciei a leitura de um trecho da crônica “Caro Sr. Ministro da Educação” do livro “Entre a Ciência e a Sapiência: o dilema da educação (2007)”, páginas 24 – 25 do autor Rubem Alves:

O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro?
 É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá.
 Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá.
 O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins.
 O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro.
 O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.

Questionei: “Quem faz os alunos?”

(A.) – Os professores!

Após reiniciar a música ambiente as professoras voltaram a pintar e conversaram entre si sobre muitas histórias de alunos que deixaram marcas nelas. Desde o início, com a criação da proposta em forma de oficina para professoras, minha ideia foi que de alguma forma as atividades em arte levadas a elas fossem úteis para a sala de aula, um meio de aprendizagem mais significativa para os anos iniciais. Com isso, conversei com elas sobre montarmos um Caderno Criativo em que estariam inclusas as produções que elas fizeram nas oficinas e o passo a passo das atividades com o intuito de que o caderno se tornasse um recurso para criação de suas propostas em sala de aula.

Na oficina de pintura é possível perceber a importância do processo como forma de expressão, principalmente para as crianças, que possuem a espontaneidade como característica latente. Conversei com as professoras e elas entenderam sobre essa importância e como elas percebiam valor que a criança dava a própria produção. E a professora A. afirmou que até num gesto mínimo de ajudar o professor em uma atividade eles já se sentem valorizados. A valorização do próprio trabalho, segundo Lavee (2003), incentiva os alunos à construção de novos saberes, tendo o professor o papel de mediador da construção do conhecimento com experiências individuais e coletivas. Com esse intuito, a experiência com a pintura das professoras desencadeou uma reflexão acerca da necessidade desses processos com as crianças.

Na metade da oficina contamos com a presença do professor X., que entrou na sala da oficina para conversar com a professora A. e ao ver as atividades pediu para participar por algum tempo. O professor se apresentou, descreveu a formação e participou da oficina apenas nesse dia, então expliquei o que estávamos trabalhando e ele ficou até o final.



Fig. 41: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.

Em seguida fiz a leitura de um trecho capítulo inicial do livro “O Visível e o Invisível (2012)”, páginas 15 de M. Merleau-Ponty:

Vemos as coisas mesmas, o mundo é aquilo que vemos – fórmulas desse gênero exprimem uma fé comum ao homem natural e ao filósofo desde que abre os olhos, remetem para uma camada profunda de “opiniões” mudas, implícitas em nossa vida. Mas essa fé tem isto de estranho: se procurarmos articulá-la numa tese ou num enunciado, se perguntarmos o que é este “nós”, o que é este “ver” e o que esta coisa ou este mundo, penetramos num labirinto de dificuldades e contradições.

Após essa leitura, propus a eles que respondessem: o que é o “nós”? E a seguir descrevo o diálogo deles de resposta.

(A.) – Tudo o que me cerca.

(Vn.) – O que faz bem, o todo sentido.

(A.) – O nós aqui e agora é todas nós, os móveis, a sala, o material e o imaterial.

(Vr.) – Tudo faz parte do nós.

Então argumentei, o nós pra mim é onde eu vivo, as pessoas que convivo, a comunidade que estou incluída, o ambiente em que eu troco energias.

(A.) – Acredito no nós como uma mistura.

(X.) – Esse nós supõe interação.

E em seguida respondessem o que seria o “eu”:

(Vn.) – Meu eu é o meu sentimento, é tudo que está dentro de mim e eu transfiro.

(Vr.) – Existe vários eu's, o eu de agora e o eu de antes. Gosto muito mais do eu de agora do que do anterior.

Aqui percebo a volta da questão que conversávamos sobre o abandono da criança que éramos da poesia de Fernando Pessoa.

(A.) – Preferia meu eu anterior quando tinha 16, 17 anos, não tinha preocupação, não era madura, era pura, criada na vila, cheia de sonhos.

(X.) – Mas será que o eu de agora não é o eu + eu? O eu do passado com o de agora? Eu em potência.

Para Duarte Jr. (1981), a arte caminha para o entendimento da significância do seu “eu” e a compreensão da sua relação com o mundo. Conclui que talvez o “eu” não perde a essência e sim vai acumulando a experiência, os anos de vida e que essa essência só aumenta com os anos, concordo então que seja um eu em potência. E pedi então que eles pintassem o “nós” e o “eu” e acordo com o conversado e com base no trecho do texto de Merleau-Ponty.



Fig. 42: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 43: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.

Quase ao fim da oficina a professora L. apareceu e ficou observando e conversando sobre o tema da oficina do dia, a professora Vn. precisou ir embora.



Fig. 44: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.

Após o término dessa atividade, fiz a leitura de um trecho da crônica “Gaiolas ou Asas”, páginas 29 - 32 do livro “Por uma educação romântica (2002)” de Rubem Alves.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
 Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
 Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
 Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
 Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
 Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
 O que elas amam são pássaros em voo.
 Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
 Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
 O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

A partir da leitura desse trecho, questioneei: o que era a escola para eles?

(A.) – A escola engaiola o cérebro das crianças, eles não aprendem o que eles querem, eles aprendem o que a gente quer e o que o sistema manda. A gente bitola os alunos com conteúdos disso e daquilo e não desenvolvemos as habilidades, a gente acaba podendo tudo de bom que eles têm.

(Vr.) – Aí quando a gente quer que eles usem isso, eles não conseguem mais.

(L.) – É que a gente também não sabe trabalhar essa liberdade.

(A.) – Eu não faço o que eles querem, de repente eu faço o que o sistema manda.

(L.) – Poucas escolas têm recursos para oferecer algo melhor.

(A.) – A gente não tem caneta para escrever no quadro.

Concluí que a arte, com isso, possibilita esse voo, claro que não é um caminho simples, mas possibilita e concordo quando Lavelberg (2017) afirmam que o docente em parceria com a escola deve assumir uma postura reflexiva diante as necessidades dos alunos e não deixar que esse voo não se desenvolva. Diante disso, pedi que pintassem o que a escola representava para eles.



Fig. 45: Oficina de pintura, produção das pinturas, 2017. Fonte: Acervo particular.

Nesta oficina foram observadas as resistências quanto à proposta e ao resultado, suas referências e o contato que elas possuem com a arte. Na oficina de pintura foi possível perceber a importância de encontrar a técnica e os materiais adequados às formas de expressão, e como proporcionar essas experiências para as crianças, que possuem a espontaneidade como característica latente. Elas perceberam a importância e como seus alunos sentiam a valorização da própria produção.

Além disso, explorando a percepção dos sentimentos através da arte e qualificação da sensibilidade com a pintura, perceberam as possibilidades de utilização da arte com os alunos dos iniciais como forma de reflexão das vivências dentro da própria disciplina.

Oficina 3 – Autorretrato, o Espelho dos Sentimentos

Para mim é um desafio, porque não tenho nada de habilidades em artes, mas gosto de me testar, ver o que eu sinto, as vezes fico perdida, tenho algumas ideias, mas não sei fazer. (Professora L., 2017)

No terceiro dia, a oficina Autorretrato com Recorte e Colagem iniciou com apenas duas professoras, P. e A., com isso expliquei a proposta do dia e pedi que elas fizessem uma atividade simples com recorte, para aguardar a chegada das

outras participantes. Então pedi que produzissem de acordo o que gostavam de fazer em outras experimentações, ou seja, criassem o que desejavam.



Fig. 46 e 47: Oficina de autorretrato, produção de colagens, 2017. Fonte: Acervo particular.

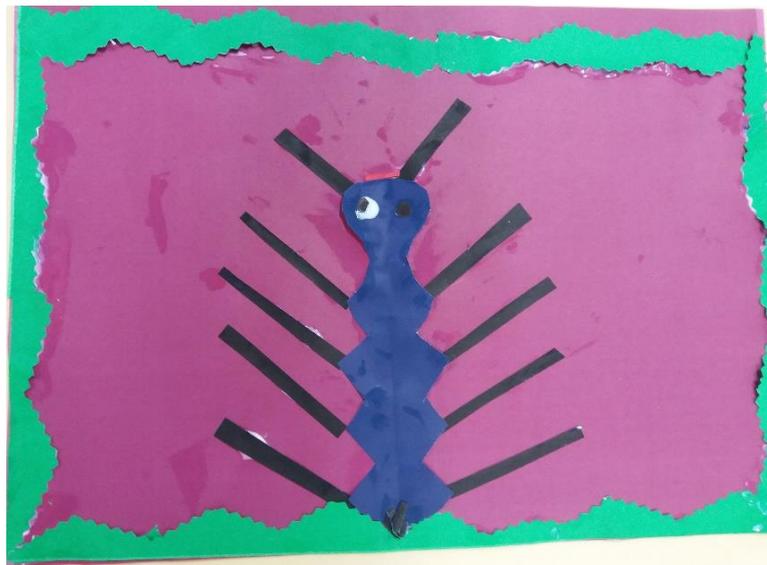


Fig. 48: Oficina de autorretrato, colagem, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 49: Oficina de autorretrato, colagem, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 50: Oficina de autorretrato, colagem, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 51: Oficina de autorretrato, colagem, 2017. Fonte: Acervo particular.

Com a chegada da professora L. e o término dos trabalhos iniciais, expliquei a proposta de autorretrato, abordei que era uma forma de registro, um retrato do artista que poderia abranger os aspectos físico e/ou psicológico, revelando os seus traços do artista que o criou (ABREU, 2011).



Fig. 52: Oficina de autorretrato, produção de colagens, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 53: Oficina de autorretrato, colagem, 2017. Fonte: Acervo particular.

Após apresentar o conceito, a técnica e os materiais, mostrei três reproduções de autorretratos dos artistas Vincent van Gogh, Iberê Camargo e Paulo Whitaker que são representados nas seguintes figuras:

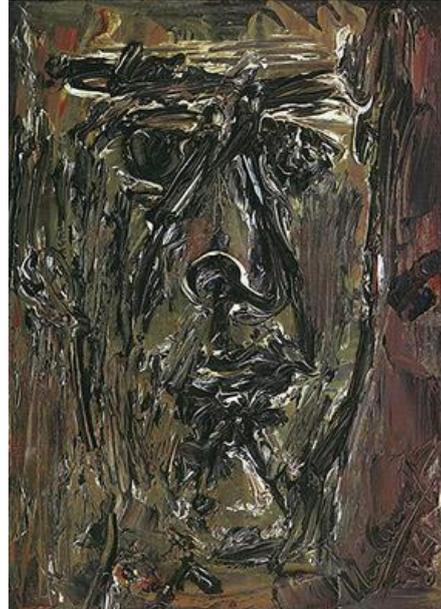
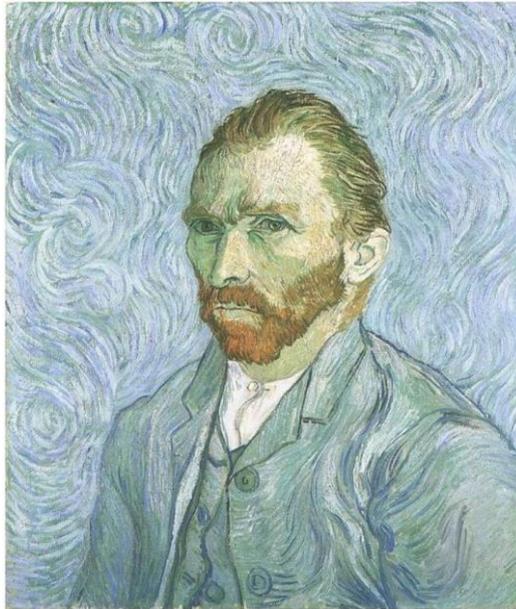


Fig. 54: Autorretrato Vincent van Gogh, 1889, óleo sobre tela. Fonte: www.vangoghgallery.com

Fig. 55: Autorretrato Iberê Camargo, 1984, óleo sobre tela. Fonte: www.encyclopedia.itaucultural.org.br



Fig. 56: Autorretrato de costas com capa, 1999, Paulo Whitaker óleo sobre tela. Fonte: www.encyclopedia.itaucultural.org.br

Logo após apresentar a proposta, conversei sobre a importância de o autorretrato ser trabalhado com alunos dos anos iniciais, devido à percepção e reflexão acerca da própria imagem. Organizar aprendizagens com crianças através de imagens requer cuidado, pois a oferta de imagens em nossa sociedade é vasta e

é necessário selecioná-las de acordo com a experiência requerida ou com o tipo de proposta a ser desenvolvida (FREISLEBEN; VALLE, 2017). É importante utilizar métodos que reverberem a experiência estética articulada a percepção inventiva das crianças, criando significâncias ao processo experienciado.

Durante essa oficina, não surgiram tantos debates e questionamentos, elas se mantinham mais concentradas na produção e mesmo eu questionando sobre o que elas estavam achando das oficinas até aquele momento, as respostas foram mais sucintas como:

(A.) – Sim, já tô elaborando para minhas crianças.

(P.) – Tô gostando e já comecei a elaborar para meus pequenos.

(L.) – Para mim é um desafio, porque não tenho nada de habilidades em artes, mas gosto de me testar, ver o que eu sinto, as vezes fico perdida, tenho algumas ideias, mas não sei fazer.

Percebi que durante essa oficina elas foram menos participativas oralmente, mas Lavelberg (2003) afirma que a aprendizagem, além de ser um processo complexo, não segue um ritmo constante, ela vai e volta, de acordo com o momento dos sujeitos envolvidos. Considerando dentro desse contexto e que além, foi aplicada no turno da noite, essa oficina foi realizada em um dia de frio intenso e todos esses fatores influenciam no espaço de experiência.

Com o passar da metade do tempo de oficina a professora Vr. apareceu, ela se organizou e eu conversei com ela sobre a proposta do dia, além dos conceitos, uso de materiais e as imagens de apoio.

Escolhi essa experiência de autorretrato com a ideia de que elas percebessem a sua representação e como se viam, uma forma de interpretar a própria imagem. Além de tudo, essa proposta reflexiva pode entrar como experiência educativa para os anos iniciais. Com isso, é perceptível que o autorretrato fortalece e reconhece a identidade dos alunos, uma possibilidade de reflexão crítica acerca do “eu” e do “ser”.



Fig. 57: Oficina de autorretrato, produção de autorretratos, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 58: Oficina de autorretrato, produção de autorretratos, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 59: Oficina de autorretrato, produção de autorretratos, 2017. Fonte: Acervo particular.

Ao final todas me entregaram os autorretratos e conversamos sobre a oficina posterior, que seria de criação do Caderno Criativo para incluir as propostas de trabalho como suporte para sala de aula.

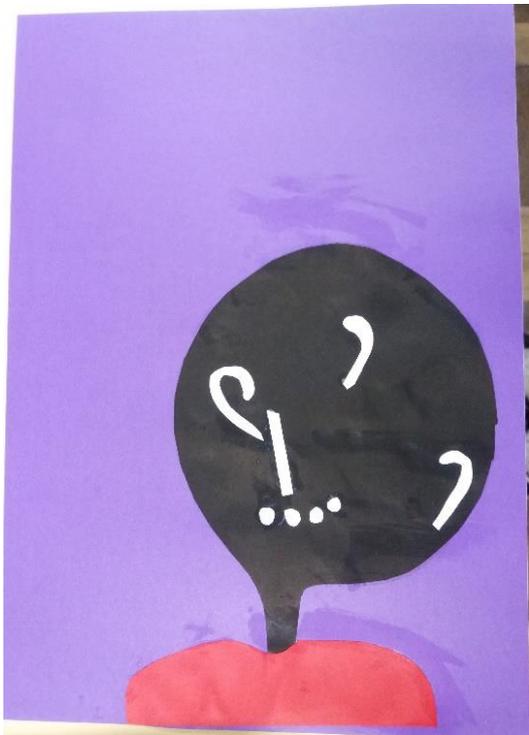


Fig. 60 e 61: Oficina de autorretrato, autorretratos, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 62: Oficina de autorretrato, autorretrato, 2017. Fonte: Acervo particular.

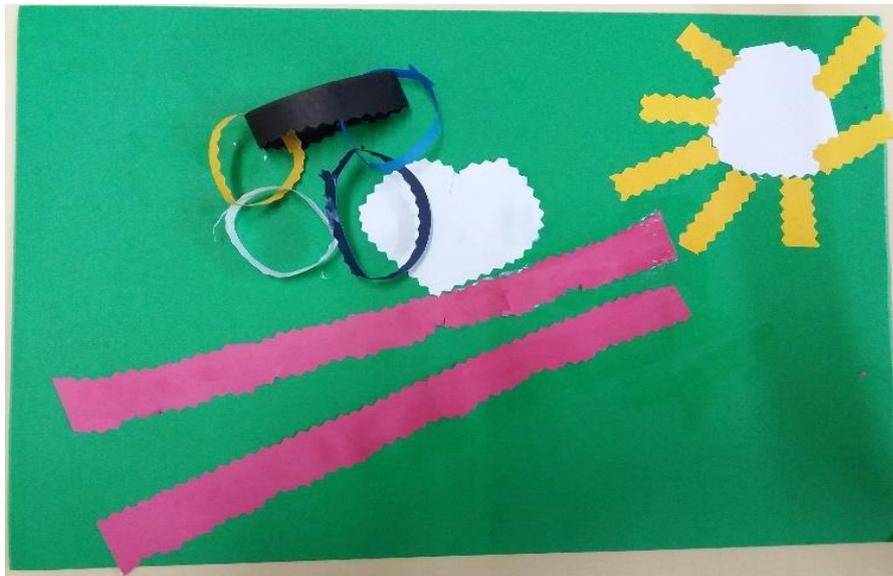


Fig. 63: Oficina de autorretrato, autorretrato, 2017. Fonte: Acervo particular.

Esse último autorretrato, da professora L. foi o único que foi externalizado abstratamente, as outras professoras resolveram seus reflexos através do figurativo, mas L. abstraiu!

Nessa proposta a arte como experiência de ser, possibilitou desencadear uma reflexão sobre o “eu” e o “eu/professora”, a transformação dos papéis em um

autorretrato provocando experiências sensíveis com a arte, além de facilitar a aprendizagem e visão de si.

É perceptível que os autorretratos refletiram a forma que elas se veem no mundo. Esse ponto de contato delas com o “eu” que foi trabalhado desde o início das oficinas, talvez o tocante dessa produção tenha sido exatamente o fato de elas terem se mantido mais fechadas e concentradas naquele processo, até por que o caminho de exteriorização do reflexo de si é mais intimista a meu ver.

Oficina 4 – Caderno Criativo, Montando as Peças

Na quarta oficina, a de criação do Caderno Criativo, a ideia foi criar um livreto com as propostas e produções experienciadas durante as oficinas como recurso para utilização em sala de aula. Alguns suportes foram utilizados como: papelão para a capa e furador para passar fita mimosa como finalização, com isso, o caderno pode ser aberto e adicionada novas propostas ao longo das experiências.

Nesta oficina estavam presentes, inicialmente, as professoras A. e Vr., expliquei a elas a proposta, o funcionamento e os suportes, com isso elas iniciaram com a produção de pequenos textos com a descrição de cada oficina. Incluíram os materiais, descrição das e o nome de cada uma.

O Caderno Criativo serve não apenas de auxiliar, mas de objeto reflexivo de construção e desconstrução, de criação e reflexão, não apenas um suporte, mas a possibilidade de criar propostas criativas de aprendizagem e inventar formas de concretizá-las com os alunos dos anos iniciais. Pode servir também como um diário de bordo, no qual os professores podem incluir anotações, experiências que deram certo e as que não funcionaram também, relatar suas experiências e vivências e expor sua visão de mundo.



Fig. 64: Caderno Criativo, confecção, 2017. Fonte: Acervo particular.

Para Laveau (2003), os saberes construídos significantes devem partir do uso dos processos criadores, de busca por novas linguagens, produções individuais e coletivas, conquistando sua autonomia e aprimoramento dos conhecimentos. Essa busca por novos processos desencadeia uma docência produtora de conhecimento, participativa e reflexiva.

Enquanto elas iniciavam os textos, lembrando e fazendo perguntas sobre as oficinas, passei o livro “300 Propostas de Artes Visuais” das autoras Ana Tatit e Maria Silva M. Machado com algumas atividades marcadas para as professoras, com o intuito de elas adicionarem alguma em seus cadernos.

Quando terminaram a parte escrita, passaram para a produção das capas, com o recorte do papelão e pintura das capas, durante essa parte da atividade, as professoras L. e Vn. chegaram. Após a explicação da produção do dia, elas iniciaram com os textos dos cadernos.

Educar com arte proporciona experiências e criação, o caderno proporciona um objeto poético a docentes que pouco percebiam a arte como contexto de materialidade de aprendizado. Praticar uma experiência e criar a partir dela acarreta momentos de reflexão acerca da importância de elaborar propostas únicas para seus alunos.



Fig. 65: Caderno Criativo, confecção, 2017. Fonte: Acervo particular.

Enquanto criavam, pedi a elas a entrevista entregue durante a oficina de autorretrato, mas como elas não haviam preenchido até aquele momento, deixei a entrega para o último encontro.

A primeira a finalizar a capa e contracapa foi a professora Vr., com isso, a pedido dela, auxiliei na montagem do caderno, desde a parte de furar, organização dos trabalhos e finalização com fita mimososa.

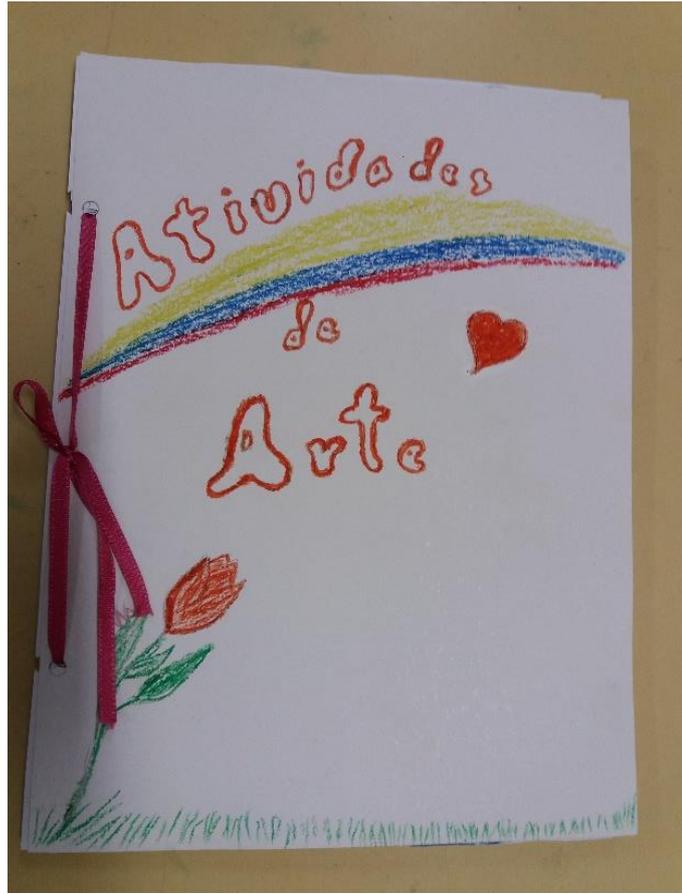


Fig. 66: Caderno Criativo, 2017. Fonte: Acervo particular.

Cada caderno produzido é único, com a poética e identidade de cada docente. Vr. que é professora de português, descreveu minuciosamente as oficinas e em seguida adicionou os trabalhos feitos durante as oficinas, para além, anotou outra proposta do livro que indiquei acima, sobre propostas em Artes Visuais, para a utilização com seus alunos.

Em seguida, a professora A. finalizou capa e contracapa, auxiliei com o processo de fechamento do caderno e observei que ela havia colocado trabalhos extras, havia gravuras feitas em casa. Ela aplicou a experiência após a primeira oficina, além disso, também continham observações acerca das propostas.



Fig. 67: Caderno Criativo, 2017. Fonte: Acervo particular.

A professora Vn. precisou sair mais cedo, como não havia terminado o caderno, deixou comigo para finalizar no próximo encontro. Ela não terminou de confeccionar, pois a partir do horário seguinte lecionava para o E. J. A. (Educação de Jovens e Adultos). Em seguida, a professora Vr. também precisou se retirar, mas já havia finalizado seu caderno.

Foi possível perceber que todas as professoras disponibilizaram o pouco tempo que possuem durante a semana (muitas vezes com carga horária excessiva) para participar de minha proposta e isso mostra a vontade de conhecimento e aprendizagem que elas possuem.

A professora L., após pedir auxílio para montar o caderno, também terminou a montagem. Ela é pedagoga, orientadora educacional da escola, cuidadora da biblioteca e responsável por muitos projetos relacionados a arte, inclusive, interage diretamente com as questões sociais da escola. A professora possui uma vivência contínua com as aflições dos alunos e por muitas vezes afirmou o quanto tinha dificuldade com a arte, mas mal percebendo que suas escritas, projetos e sensibilidade com seus alunos a torna multifacetada. Ela faz acontecer peças de

teatro, musicais, e exposições dentro da escola, ela está intimamente ligada a experiência em arte.



Fig. 68: Caderno Criativo, 2017. Fonte: Acervo particular.

Finalizei a oficina marcando o último encontro, que viria a ser o término dos cadernos criativos e conversa sobre as oficinas. Concluí que o Caderno Criativo reuniu propostas de arte produzidas pelas professoras que reverberaram experiências acerca da necessidade de formação estética em seu cotidiano. Além da singularidade que as conversas sobre a vida escolar influenciam diretamente na produção sensível com seus educandos.

Oficina 5 – Caderno Criativo, a Saga!

Na oficina final contei com a presença de todas as professoras, comentei a proposta para a professora P. que não compareceu na oficina anterior e ela iniciou o Caderno Criativo, enquanto a professora Vn. finalizava a montagem do seu, já a professora Vr. abriu o caderno já montado incluindo algumas produções.



Fig. 69: Montagem do Caderno Criativo, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 70: Montagem do Caderno Criativo, 2017. Fonte: Acervo particular.



Fig. 71: Montagem do Caderno Criativo, 2017. Fonte: Acervo particular.

Enquanto as professoras produziam o caderno, conversei um pouco sobre o que haviam achado das oficinas, falei sobre cada uma e as possibilidades de uso do caderno, pedi que, se possível, escrevessem sobre as oficinas, um parecer de retorno para juntar a meu material das oficinas. Todas escreveram e me entregaram.

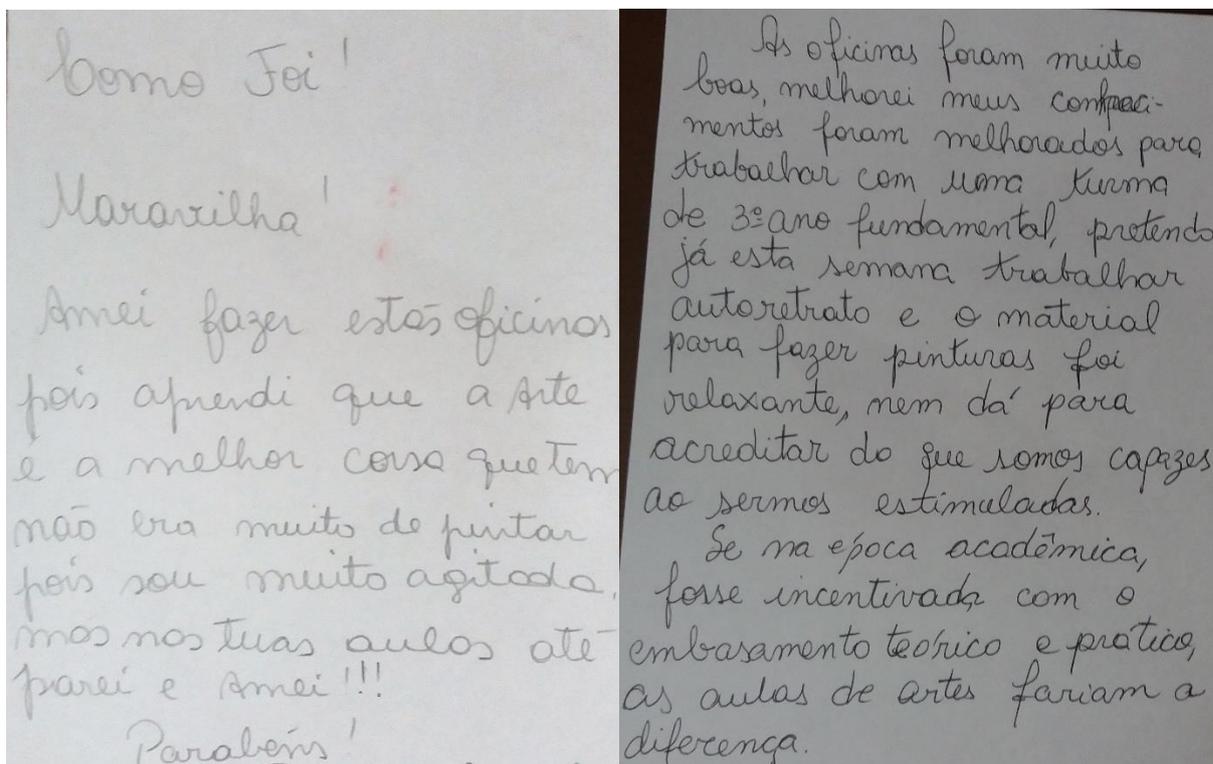


Fig. 72 e 73: Pareceres, 2017. Fonte: Acervo particular.

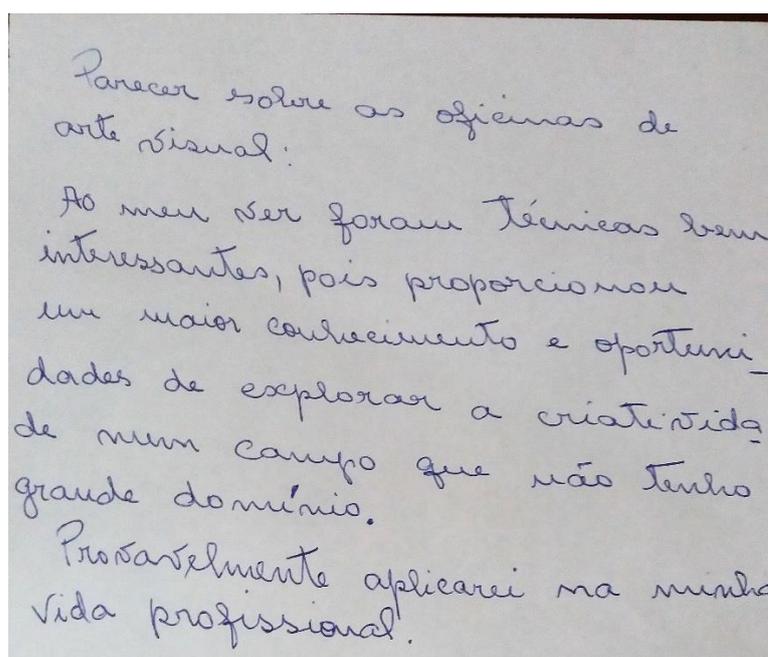
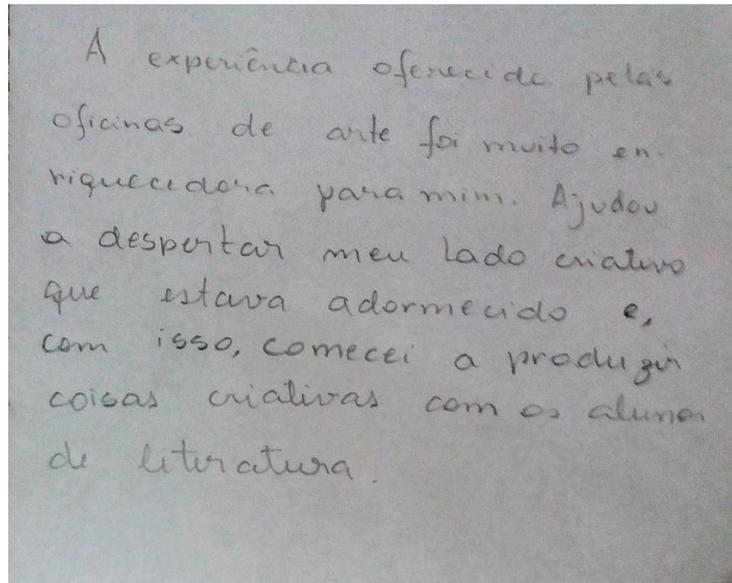
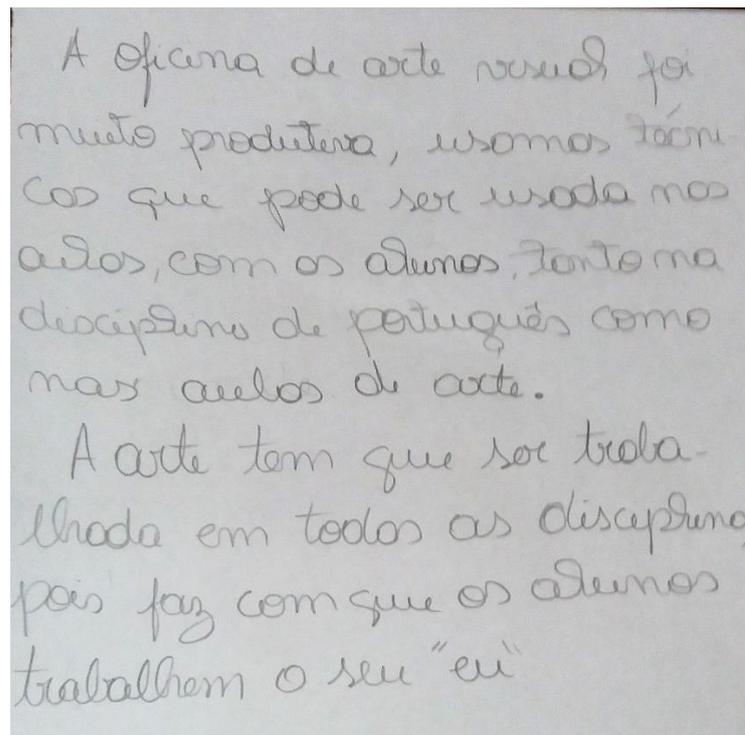


Fig. 74: Parecer, 2017. Fonte: Acervo particular.



A experiência oferecida pelas oficinas de arte foi muito enriquecedora para mim. Ajudou a despertar meu lado criativo que estava adormecido e, com isso, comecei a produzir coisas criativas com os alunos de literatura.

Fig. 75: Parecer, 2017. Fonte: Acervo particular.



A oficina de arte nos deu foi muito produtiva, usamos técnicas que pode ser usada nos aulas, com os alunos, tanto na disciplina de português como nas aulas de arte. A arte tem que ser trabalhada em todas as disciplinas pois faz com que os alunos trabalhem o seu "eu".

Fig. 76: Parecer, 2017. Fonte: Acervo particular.

Os pareceres foram pedidos para avaliar o que as professoras haviam achado das oficinas, funcionou também como forma de saber sobre a minha figura como pesquisadora diante as oficinas. Algumas foram mais sucintas, outras mais objetivas, mas as escritas serviram mais para elas deixarem uma mensagem, do que propriamente me avaliarem quanto às experiências.

Para Borges (2017) o professor de anos iniciais necessita estar em constante busca por atualizações e formação continuada, deve integrar-se a comunidade escolar, pois este é lugar de aproximação, de permanência e experiência. O Caderno Criativa vem também como forma de atualização de aprendizagem, incluir propostas de arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas e ampliar o repertório estético tanto dos alunos, como das docentes.

Após o término dos Cadernos Criativos, as professoras Vr. e Vn. precisaram sair e professora P. me entregou por último, dentro do que foi esperado os cadernos ficaram únicos, carregados de docência e experiências.



Fig. 77 e 78: Cadernos Criativos, 2017. Fonte: Acervo particular.

Após as entregas, pedi novamente as entrevistas, mas apenas duas foram entregues, elas partiam de perguntas sobre formação, noções de arte e etc. Essa mesma entrevista foi feita no primeiro encontro em formato de roda de conversa, quando senti necessidade que elas escrevessem, mas elas não tiveram tanto interesse na descrição como na roda de conversa.

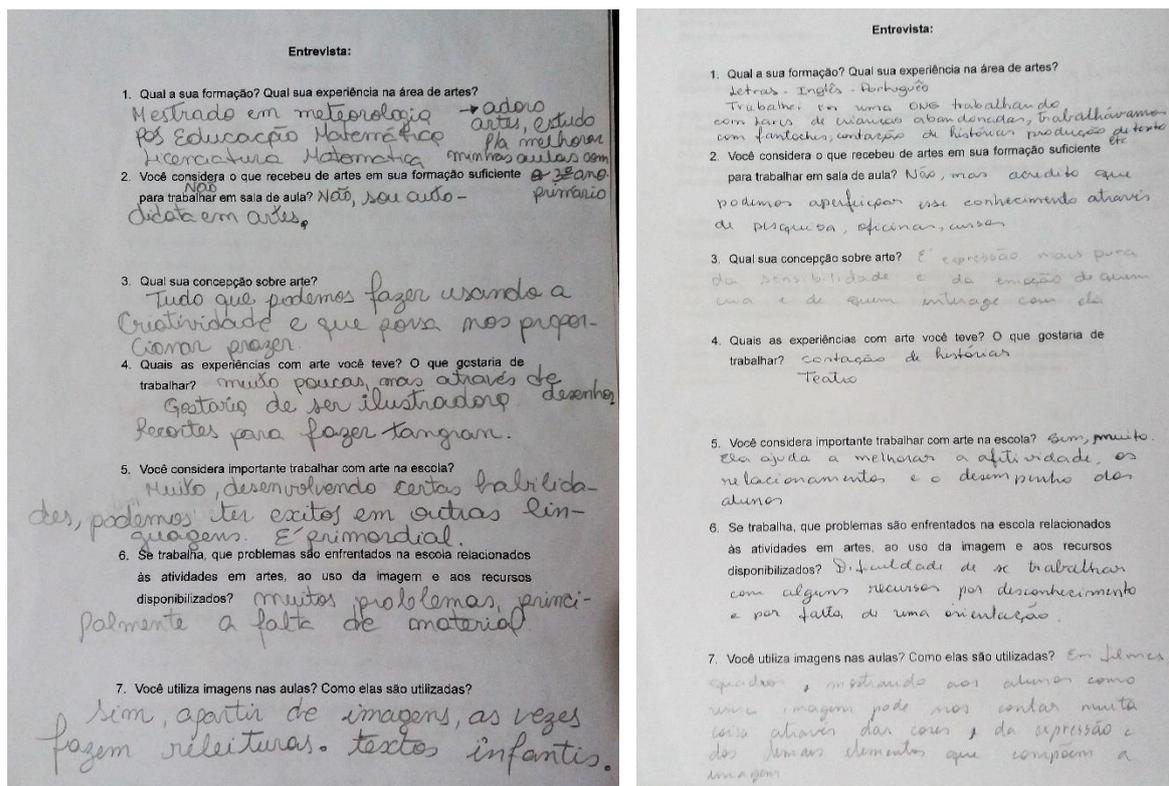


Fig. 79 e 80: Entrevistas, 2017. Fonte: Acervo particular.

A escolha por entrevista e roda de conversa foi como um suporte na pesquisa, pois ela direciona as informações de saberes e formação das participantes. Segundo Duarte (2004) “[...] elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade [...]” (p. 213).

Após a análise das oficinas em vídeo, anotações e análise das fotografias percebi que na Oficina 1, gravura, consegui notar que todas tiveram contato com arte de diferentes formas e que no geral, em suas formações não se aproximavam da arte em nenhum contexto, com exceção de P., que era pedagoga e possuía magistério. A maioria das professoras buscavam esse conhecimento através de meios próprios e foi nessa oficina que surgiu a questão “não sei desenhar!”, que ao longo das oficinas foi sendo desmistificado com as experiências e conversar sobre arte.

Já na Oficina 2, pintura dos sentimentos, surgiram questões como o amadurecimento, a saudade de ser criança, a importância da valorização do trabalho dos alunos e conceitos de “eu” e “nós”, e como as professoras se sentiam no mundo a partir de leitura de trechos de poemas, crônicas e textos. Isso me fez perceber o sentimento de perda da criança interior deles.

Na Oficina 3, de criação do Autorretrato, as professoras se concentraram em produzir e se encontravam mais apáticas quanto nas outras oficinas, tanto pela importância de se autorretratar como pelo cansaço de um dia inteiro de trabalho. Percebi que as conversas e questionamentos foram mais genéricos e superficiais que nos dias anteriores.

Já na Oficina 4, de construção do Caderno Criativo, tinha como objetivo agrupar as atividades propostas para utilização com os alunos dos anos iniciais, trazendo questões como desenhar, pintar e criação já não era um obstáculo tão inseguro para as professoras, através de conversas, fazeres e leituras consegui, mesmo que de forma inicial, uma mudança quanto à percepção dos próprios processos criadores.

Com a Oficina 5, a última, elas finalizaram os Cadernos Criativos e realizaram uma breve escrita sobre a experiência nas Oficinas de Criação Coletiva, neste dia confirmei que elas realmente haviam mergulhado nas fazeres e debates de forma positiva, pois elas pediram que eu continuasse levando propostas em forma de oficinas.

Minha percepção foi que as Oficinas de Criação Coletiva reverberaram experiências significativas as professoras das outras áreas e essas experiências vivenciadas mudaram suas concepções sobre arte e o fazer em arte. Aumentaram o repertório visual e práticas, além de manter contato com outras linguagens.

Meira (2013, p. 48) afirma que a pedagogia da arte é “[...] prover o conhecimento vivencial e experiencial”, ou seja, é a transformação da experiência em reflexão e autoconhecimento, no qual o intelecto e a sensibilidade caminham juntos. E “[...] compreende vários níveis de realidade [...] (idem, p. 53)”, interage com a diversidade, parte da experiência, transita nos sentimentos e chega a reflexão crítica.

As Oficinas demonstraram o quanto isso foi possível, o processo de autoconhecimento, pois utilizei as metodologias criadoras, contando com a experiência e a sensibilidade como referência dessa metodologia.

O professor educa visualmente e propõe a seu educando alcançar uma melhor compreensão do seu lugar na sociedade, vislumbrando assim um aluno que possui uma visão além da perspectiva superficial. O Arte/Educador educa, desperta e desenvolve para o sensível dos educandos, é a busca do sentido dos sentidos (DUARTE JR, 2010) e é perceptível essa reflexão em mim como Arte/Educadora ao

escutar as experiências durante as oficinas, o entusiasmo que as professoras possuem quanto seus alunos e experiências vividas que pude escutar durante os encontros.

Todo o trabalho desenvolvido, experiência trocada e emoções compartilhadas conduziram a uma (trans)formação, não apenas na experiência estética das educadoras, mas principalmente em mim, como participante daqueles momentos e principalmente ouvinte de histórias maravilhosas e muitas vezes tristes. É caótico ter passado pela experiência de estar próxima de professoras tão sensíveis, e caótico não no sentido negativo e sim no transformador.

Com isso, penso sobre a importância do papel de um professor para tantas crianças e o sentido que a arte percorre a partir de agora para elas, a arte que estavam utilizando antes, de forma instrumental, como diria Meira (2014), produz alienação, mas agora, talvez a práxis estética possibilite a arte e a estética como construção humana, pois

No estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque essa qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio. O meio ambiente, qualificado pela experiência estética, deixa de ser uma simples materialidade, convertendo-se num potencial e diversificado universo de relações significativas (MEIRA, 2014, p. 113).

E essas relações significativas, são visíveis oficina após oficina, com as percepções que as professoras adquirem ao longo de nosso trajeto juntas. O aprendizado não se dá apenas por conteúdos sistematizados e lançados aos alunos, ele é a qualificação das experiências, é descobrir as potencialidades de cada um, direcionando fazeres para chegar às reflexões.

Nas artes visuais, os PCN's desvendam noções da percepção, imaginação, sensibilidade, expressão e criação, baseando a arte na tríade produção, fruição e reflexão (ZORDAN, 2010). Com isso, seu ensino deve ser pensado como uma experiência que surge através da tríade e que cria um *rizoma* a partir de cada processo de produção, de fruição e de reflexão, baseado em definições da estética, técnica, materialidade, sensibilidade, criação e percepção, em um grande *emaranhado* de processos criadores.

Durante as oficinas foi possível perceber essa tríade em cada processo prático que as professoras experienciavam, elas construíam seus trabalhos,

sensibilizavam com as possibilidades, se tornavam mais imaginativas e por fim refletiam sobre a construção. Então, nos cinco encontros que tivemos, foi possível experimentar muita arte e partir disso, construir muitos saberes para uma possível utilização em sala de aula com seus alunos.

Por fim, foi gratificante a experiência de pesquisar com professoras tão especiais, participar de rodas de conversas sobre arte, educação, cultura, experiências pessoais e coletivas, partilhar de momentos criativos e principalmente de levar arte e educação estética sob perspectiva de novos olhares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as reflexões consideradas nessa pesquisa são fundamentais para entender a importância de o professor ensinar a arte na escola nas aulas de Ensino Fundamental, além de compreender como ele lida com as questões inerentes à Arte, sua percepção das relações da Educação Estética com a alfabetização de seus alunos, sua preparação para trabalhar com as linguagens da arte sem ser de forma instrumental e sua relação com o professor especialista.

As questões priorizam a necessidade de uma prática docente nos anos iniciais mais sensibilizadas em relação à arte através de estratégias pedagógicas. Com isso, é necessário que o professor tenha consciência clara do seu papel como educador em formar o aluno em diversas vertentes, com compreensão do ser pessoa, do seu espaço, de suas emoções e o tempo em que vive para a formação plena deste cidadão. Nesta acepção é possível estabelecer um vínculo entre o cotidiano dos professores na sala de aula com a Educação Estética em arte.

Após a realização das oficinas, marquei um encontro com as professoras para debater um pouco acerca da experiência e dos processos de aprendizagem. Foi fundamental analisar de que forma a experiência estética reverberou em suas vidas e sala de aula. Perceber se as reflexões teóricas se adequaram às práticas e se surgiram novos saberes a partir das artes.

As oficinas reiteraram minha percepção acerca da importância do ensino de arte nos anos iniciais através, não só da disciplina de artes, mas também das outras disciplinas, além de verificar a importância do contato e aprendizado com arte na formação de professores. E articularam meu entendimento acerca da importância da exploração dos espaços escolares como lugar de experiência e aprendizado.

Ainda constatei que alguns educadores formados em outras áreas estão trabalhando com as linguagens da arte na sala de aula e como percebem as contribuições que a arte provê em sua prática pedagógica, inseridos em uma escola pública. Além disso, mesmo sem eles possuírem formação no campo da arte, alguns possuem alguma noção de arte e de Educação Estética.

As professoras que participaram da pesquisa, em sua maioria, utilizam arte em suas aulas, de forma tímida ou de como apoio para a disciplina, elas tentam de alguma forma inserir a arte para melhorar a aprendizagem nos anos iniciais. E após as oficinas foi possível perceber que elas, como educadoras refletiram acerca da

utilização da arte para além de práticas auxiliadoras, mas com o propósito de aprendizagem em arte e sensibilização para o mundo, assim como, reflexão crítica do ser e estar no mundo, tanto para elas como para os alunos.

Encontraram caminhos significativos para a arte e educação estética dentro de suas disciplinas como o desenvolvimento estético e crítico de seus alunos, além de possibilitar a preparação dos alunos para a percepção e compreensão do mundo em que vivem. Mas é importante ressaltar que apesar de conseguirem utilizar a arte e educação estética, mesmo que de forma mais rasa, elas precisam se sensibilizar e buscar formas de trabalhar a linguagem, pois a formação que elas possuem não é suficiente para tal aprendizagem.

A formação, no caso das professoras pesquisadas, se limitou a própria disciplina, com exceção da professora pedagoga que além de ter contato com a linguagem durante a graduação, teve essa experiência também no magistério. No entanto, o que elas conquistaram através da arte até o momento anterior das oficinas foram conhecimentos de percurso em docência e vontade de aprender novas linguagens e as oficinas ajudaram com a percepção da importância da arte e da educação estética para alunos de anos iniciais.

Com isso, considero que as professoras estão trabalhando com arte nos anos iniciais na escola Dr. Augusto Simões Lopes, dedicam espaços para levar formas mais criativas de aprendizagem para seus alunos, mas em maioria de forma instrumental. Pois a formação não prepara o suficiente na linguagem, com exceção da pedagogia que aborda de forma mais contundente a arte.

É possível verificar a vontade e tentativas de trazer novos métodos e relacionar suas práticas com a educação estética. Com isso, as docentes elaboram atividades e pesquisas relacionadas às disciplinas permeando caminhos de outras linguagens. Essa busca serve para melhorar seu repertório na própria disciplina bem como ampliar o conhecimento em outras disciplinas.

Para questões de arte foi possível verificar que as professoras que integravam o grupo de anos iniciais possuíam mais contato com partes práticas da arte, como pintura e desenho, do que com conceitos mais específicos e que algumas acreditavam na arte como práticas manuais, por exemplo, decoração de datas festivas. Mas também traziam experiência de arte como a criação de história em quadrinhos e peças teatrais (nas quais incluíam montagem, escrita, figurino e

apresentação), com isso é possível perceber as diferenças de níveis de conhecimento e utilização da arte em um pequeno grupo.

Em vista disso, foi possível verificar que a maioria das docentes participantes da pesquisa não possuem formação estética suficiente para fazeres pedagógicos em arte, mas que com qualificação é possível, pois a determinação para aprender novas linguagens foi comprovada através das Oficinas de Criação Coletiva. A maioria do conhecimento em arte que elas possuem foi de pesquisas para utilização de novos métodos, ou seja, interesse pessoal em modificar a rotina de ensino nos anos iniciais.

A partir da análise da formação e atividades que elas inserem na sala de aula foi possível perceber que elas entendem a importância da utilização da arte com os alunos de anos iniciais, mas encontram dificuldades para utilizar a linguagem como parte efetiva da aprendizagem. As docentes contaram muitas experiências que envolviam a utilização da arte e como os alunos se envolviam e refletiam acerca dos assuntos de aula quando criavam propostas diferenciadas em aula e como esses pequenos espaços que a arte participava se transformavam em grandes resultados.

Ademais, as Oficinas de Criação Coletiva oportunizaram um espaço de reflexão acerca do papel da arte como meio de aprendizagem nos anos iniciais. Os professores experienciaram a arte e envolveram-se em atividades que sensibilizaram e aguçaram seus métodos de ensino. Com isso, foi possível através da experiência estética vivenciar a arte, dialogar acerca da docência e refletir a respeito dos processos de aprendizagem.

Busquei fazer com que as professoras criassem meios de trabalhar diferentes possibilidades de significação da aprendizagem através da arte, compreendendo que além de disciplinas sistêmicas deve haver trocas de experiências e sensibilização durante as transformações do saber. A partir disso, elas perceberam através das reflexões formas de trazer a vivência dos alunos como forma de expressão.

Com as rodas de conversas e as entrevistas, foi possível compreender as trajetórias de formação dos professores e as influências que trazem para suas ações em sala de aula, bem como seu contato e experiências com arte. Além disso, todo o processo de produção dos professores foi incluído no Caderno Criativo como forma de utilização em sala de aula.

Espero que, de alguma forma, possa ter contribuído com minha área de conhecimento, esclarecendo a importância da Educação Estética, da imagem e do ensino de Artes Visuais, como forma de reflexão, mesmo que em outras disciplinas. Além da percepção da importância do campo de formação de professores.

Pude observar, no decorrer da pesquisa, que minha proposta provoca e se desloca da posição estática que a escola muitas vezes se encontra, ao convidar ao aumento do espaço para o pensamento crítico, sensível e imaginativo.

[...] abrindo-nos para um sempre novo modo de olhar, pensar, sentir e agir... Isso nos leva a adentrar na ambiência criadora da invenção que nos força a sair dos modos de saberes cristalizados, impondo-nos a necessidade de trabalhar com limites conceituais mais flexíveis, menos rígidos. (MARTINS; PICOSQUE, 2015, p.320)

O processo ou caminho é o que conduz a experiência estética do professor e dos alunos, a arte surge como território de invenção, experimentação e aprendizagem, é um meio de os professores de outras disciplinas aguçarem a vontade de aprender de seus alunos, diminuindo o distanciamento dos alunos com o saber (MARTINS; PICOSQUE, 2015).

As mudanças deveriam começar também por nós educadores ao promovermos uma aprendizagem mais eficiente, tomarmos consciência da função como docente na área de conhecimento, oportunizarmos aos alunos saberes mais significativos para uma formação completa como cidadãos (ANTUNES, 2010). E isso está relacionado à formação de professores que se tem hoje, essa reverberação de cursos de formação continuada, voltados à formação docente com intuito de direcionar, auxiliar e praticar à docência da melhor forma possível.

E mesmo com a desvalorização que vem apresentando a profissão em nosso país, é possível abraçar a docência como transformadora crítica e reflexiva. Trazendo à tona uma formação diversificada para encontrar caminhos de aproximação com seus alunos, dos quais necessitam de uma pluralidade de aprendizagem devido a disparidade contemporânea. Portanto, é necessário um professor preparado para a multiplicidade escolar, disposto a encorajar as diversas culturas encontradas em apenas uma única sala de aula, capaz de mediar o aprendizado em diferentes espaços e com alunos de vivências convergentes.

Somente através de uma educação consciente será possível surgir alunos renovados para viverem no mundo de superinformações que se vive hoje. Mas,

educar não significa apenas transmitir padrões socioculturais, nem acompanhar o desenvolvimento físico-intelectual da criança ou passar uma série de informações pela instrução formal. A educação, bem entendida, consiste em formar o homem de bem, cuidando do seu duplo aspecto: sensível e físico (FREIRE, 2000).

Educar, no sentido que o termo exige, é desenvolver, cultivar, fazer brotar, elevar, fazer crescer, não de maneira unilateral, mas de forma integral, para que o educando possa ser o cidadão honrado que todos desejam encontrar na sociedade da qual fazemos parte. E para que se atinja esse grandioso objetivo será preciso, antes de tudo, duas premissas básicas: amor e autoeducação (FREIRE, 2000).

Destacando o sensível como forma de educação, a arte/educação reflete a sensibilização do aluno frente ao mundo, percepção do estético e crítico.

Quando Freire se refere a educar com amor, percebemos o quanto a arte e a docência em arte transbordam questões de afeto e autoconhecimento, já vimos anteriormente com Duarte Jr. a importância do docente frente à sensibilização e percepção dos alunos com seu cotidiano e com o processo de experientiação.

Com isso, o amor se encaixa como a reflexão de uma docência sensível aos saberes dos próprios alunos. Analisando todas essas possibilidades da pedagogia em arte, entendo que ela trilha saberes, através da sensibilização, e compartilha experiências no viés de mudanças constantes, gerando metamorfoses de ser.

A docência em arte oportuniza percepções para novos saberes e aventura-se em campos distintos, enraizando porções de vivências como forma de exprimir novas aprendizagens. Ela transborda para além da disciplina de arte, envolve os meios e o todo na aprendizagem. Praticando a docência transformadora, uma autotransformação através das experiências; transpõe métodos para além da arte, reafirma as relações de professor/aluno e olha atentamente às necessidades dos envolvidos; consegue perceber conflitos no ambiente e nos sujeitos e dar vazão para que sejam resolvidos.

Com tudo, essa reflexão junto às participantes, ajudou na percepção do exercício estético e artístico como possibilidade de buscar um novo olhar e uma (trans)formação de seus fazeres docentes, além de despertarem para a importância da arte no trabalho e na educação para anos iniciais e incluindo a importância do campo de formação de professores.

Mesmo assim surgiram alguns questionamentos durante minha experiência, como por exemplo: até que ponto a busca por cursos, capacitações, formações e

novas aprendizagens são possíveis para o docente de escolas públicas? Como o processo de novos saberes é apoiado pelos governos? De que forma suas experiências pessoais estão sendo levadas em consideração dentro da escola? São questionamentos relevantes levando em consideração a carga horária excessiva e as estruturas precárias de algumas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Simone Rocha de. *Autorretrato: inventando a si mesmo*. IN: AMPAP Anais, São Paulo, 2011. Páginas 2800 – 2814.

ALBANO, Ana Angélica. Arte e Pedagogia: Além dos territórios demarcados. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 30 n. 80 p. 26 – 30, jan. – abr., 2010. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

ALMEIDA, Cláudia Z. As relações arte/tecnologia no ensino de arte. In: PILLAR, A. D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 61 - 72.

ALVES, Rubem. **Ostra Feliz Não Faz Pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ANTUNES, Celso. **Arte e Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BORGES, Camila Bettim. Respingos, Colagens, Vozes, Sensações... In: CARVALHO, Rodrigo Saballa; CUNHA, Susana Rangel Vieira (Orgs.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Darcy Ribeiro**. 3. Ed. São Paulo: EDICON, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Secretaria Educação Fundamental, 1997.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da Pedagogia com a Arte às Artes da Pedagogia. **Pro-Posições**. v. 24 n. 3 (72) p. 161 – 182, set. – dez., 2013. Disponível em: www.scielo.br

CHARREU, Leonardo. Métodos Alternativos de Pesquisa na Universidade Contemporânea: Uma reflexão crítica sobre a/r/tography e metodologias de investigação paralelas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene. **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual**. 1 ed. Santa Maria: UFSM, 2013.

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

DIAS, Belidson. *Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes*. Em: XVII CONFAEB, Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <http://www.ppgdesign.udesc.br>

DOMINGUES, D. Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos. In: PILLAR, A. D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 31 – 60.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24 p. 213 – 255, ed. UFPR, 2004. Disponível em: www.scielo.com.br

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

_____. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **Por que Arte-Educação?** 22º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. R. **Arte na Educação Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREISLEBEN, Jessica Maria; VALLE, Lutiére Dalla. A Potência Edu(vo)cativa das Artes Visuais. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa; CUNHA, Susana Rangel Vieira (Orgs.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 27 – 36, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com Imagens, Pesquisar sobre Imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. 1ª ed. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 77 – 95.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

_____. Arte, Infância e Formação Docente. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa; CUNHA, Susana Rangel Vieira (Orgs.). **Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 27 – 36, 2017.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MARTINS, M.; PICOSQUE, G. Professor: escavador de sentidos. In: **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 115 - 122.

_____; PICOSQUE, G. Travessias para Fluxos Desejantes do Professor propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015, p. 317 – 338.

_____; _____; GUERRA, Maria. T. T.; **Teoria e Prática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e processos criadores**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação**. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

_____; PILLOTTO, Sílvia. **Arte, Afeto e Educação: A sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010.

_____. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 101 – 120.

_____. O Sentido de Aprender pelos Sentidos. In: BOHN, L.; PILLOTO, S. (Org.) **Arte/Educação: Ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville, SC: Univille, 2014. p. 53 – 62.

MEIRA, Mirela R. (2007). **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em “Oficinas de Criação Coletiva”**. 157f. Tese. (Doutorado em Educação). Fac. Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *(Trans)professoralidades em ação: Metodologias Criadoras na (Trans)formação Estética e Artística em Oficinas de Criação Coletiva*. In: MEIRA, Mirela R. SILVA; Ursula R. da ; CASTELL, Cleusa Peralta. **Transprofessoralidades: sobre metodologias no ensino das artes**. [organizadoras]. Centro de Artes/Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. PPGAV. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2013, p. 39 - 70.

_____; ROSA, Cristina Maria. Alfabetização Estética e Letramento Sensível: Metamorfoses Pedagógicas na Formação Docente. s/data. Disponível em: www.ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/10/textoPUCRSMirelaCris.pdf

OLIVEIRA, Marilda. Contribuições da Perspectiva Metodológica “Investigação Baseada em Artes” e da A/r/tografia para as Pesquisas em Educação. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013, Goiânia/GO. s/p.

OSTROWER, Fayga. **Processos criadores e Processo de Criação**. 15 Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Marcus Vilella. (1996) **A estética da Professoralidade: um es interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. Tese. (Doutorado) PUC Paulo.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

RICHTER, Sandra. *Artesanato das Linguagens na Infância*. In: HILLESEIM, B.; GUSTSACK, F.; VIEGAS, F. (orgs). **Pesquisa, Políticas e Formação de Professores. Distintos Olhares**. Santa Cruz do Sul: EDIUNISC, 2011.

ROSSI, Maria H. W. A Compreensão do Desenvolvimento Estético. In: PILLAR, Analice D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 19 - 29.

_____. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ZORDAN, Paola. Percursos das Artes Visuais: geologia de uma disciplina. In: **33ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, 2010, Caxambu (MG). Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro (RJ): ANPED, 2010. s/p.