

das práticas e incertezas

ensino de arte na educação básica

Alexandre Guimarães
Ana Rita da Silva
(Orgs.)

REDE PROFARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES



Das práticas e incertezas: ensino de arte na educação básica



Copyright © Alexandre José Guimarães; Ana Rita da Silva (Orgs.), 2026.
Projeto gráfico, capa e diagramação: © Alexandre José Guimarães

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

IV Seminário de Pesquisa em Ensino de Arte - PROFARTES - IFG (12. : 2025 : Aparecida de Goiânia, GO)
Das práticas e incertezas : ensino de arte na educação básica [livro eletrônico] / Seminário de Pesquisa em Ensino de Arte - PROFARTES - IFG ; Alexandre José Guimarães, Ana Rita da Silva (orgs.). -- Aparecida de Goiânia, GO : Ed. dos Autores, 2026.

Vários colaboradores.
Bibliografia
ISBN 978-65-02-39576-9

1. Arte - Educação 2. Artes 3. Artes - Estudo e ensino 4. Artes visuais 5. Educação básica 6. Pesquisa 7. Professores 8. Prática pedagógica I. Guimarães, Alexandre José. II. Silva, Ana Rita da. III. Título

26-399729.0 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Educação 370.1

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

ISBN: 978-65-02-39576-9
9 786502 395769

Todos os direitos reservados a
Alexandre José Guimarães; Ana Rita da Silva (Orgs.)

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra, sem autorização, por escrito, do(a) autor(a) e da editora.
Este livro foi revisado segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

das
práticas
e incerte

ANAIS

IV Seminário de Pesquisa em Artes - PROFARTES IFG

Das práticas e incertezas

11 e 12 dez 2025 . IFG - Campus Goiânia

Alexandre José Guimarães
Ana Rita da Silva
(Orgs.)

1ª edição

Instituto Federal de Goiás - IFG
Campus Aparecida de Goiânia

Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes - PROFARTES

ifg.edu.br/profartes

Aparecida de Goiânia | 2026

REDE PROFARTES IFG INSTITUIÇÃO ASSOCIADA

INSTITUTO FEDERAL Goiás

Comissão Organizadora

Ana Rita da Silva
Coordenadora do IV Seminário
de Pesquisa em Artes - PROFARTES IFG

Alexandre José Guimarães
Ana Lara Vontobel Fonseca
Cristiano Aparecido da Costa
Dalliane Louredo de Melo Moreira
Emerson Luiz Alves Fagundes
Luciana Gomes Ribeiro
Martha Araujo Batista Prado
Paulo Reis Nunes

Comitê Editorial

Processos de Criação para o Ensino de Arte

Dr. Alexandre José Guimarães
Dr.ª Luciana Gomes Ribeiro
Dr. Murilo Gabriel Berardo Bueno
Dr. Paulo Reis Nunes
Dr. Ronan Gil de Morais

Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte

Dr.ª Ana Lara Vontobel Fonseca
Dr.ª Ana Rita da Silva
Dr. Aurélio Nogueira de Sousa
Dr. Cristiano Aparecido da Costa
Dr.ª Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
Dr. Eliton Perpetuo Rosa Pereira
Dr.ª Leda Maria de Barros Guimarães
Dr.ª Mônica Mitchell de Morais Braga
Dr.ª Nayara Joyse Silva Monteles
Dr.ª Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral
Dr.ª Valéria Maria Chaves de Figueiredo

APRESENTAÇÃO



Os Anais do IV Seminário de Pesquisa em Artes – PROFARTES IFG reúnem trabalhos apresentados durante o evento realizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES, no Instituto Federal de Goiás, em dezembro de 2025. A publicação resulta do compromisso de registrar e compartilhar as pesquisas, experiências e reflexões que constituíram essa edição do Seminário.

Sob o tema “Das práticas e incertezas: ensino de arte na educação básica”, o evento acolheu pesquisas relacionadas às experiências docentes e aos processos de investigação em Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Audiovisual, considerando os diferentes contextos da Educação Básica. Os trabalhos reunidos nesta publicação revelam a diversidade de questões que atravessam o Ensino de Arte e as diferentes formas pelas quais professores e pesquisadores constroem conhecimento a partir de suas práticas.

A organização dos textos acompanha os dois eixos temáticos do Seminário: Processos de Criação para o Ensino de Arte e Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. O primeiro reúne investigações nas quais os processos artísticos, a experimentação e a criação constituem dimensões centrais da experiência pedagógica. O segundo concentra pesquisas dedicadas às abordagens, metodologias e estratégias de ensino, articuladas aos problemas que emergem do trabalho docente e das experiências vivenciadas nas escolas.

A coletânea apresenta, assim, diferentes linguagens artísticas, perspectivas teóricas, procedimentos de pesquisa e experiências pedagógicas. Desenho, pintura, gravura, cerâmica, música, dança, teatro, audiovisual, cultura visual, inclusão, relações étnico-raciais, formação docente, tecnologias e processos de criação compõem um conjunto marcado pela diversidade e pela interlocução entre Arte e Educação.

A publicação destes Anais representa também o esforço coletivo de estudantes, professores, pesquisadores, pareceristas, comissão organizadora e equipe técnica que contribuíram para a realização do IV Seminário. Agradecemos especialmente às autoras e aos autores que confiaram suas pesquisas a este espaço de compartilhamento e diálogo, ampliando, por meio de seus trabalhos, as possibilidades de pensar e fazer o Ensino de Arte.

Que esta publicação permaneça como registro de um momento da pesquisa em Ensino de Arte e, ao mesmo tempo, como material de consulta, diálogo e inspiração para novas investigações e práticas pedagógicas.

Comitê Editorial

PREF
ÁCIO



Apresento os Anais do IV Seminário de Pesquisa em Artes – PROFARTES IFG, publicação que reúne pesquisas compartilhadas durante o IV Seminário, realizado em dezembro de 2025, no Instituto Federal de Goiás. A coletânea registra diferentes modos de investigar o Ensino de Arte a partir das experiências de professores, pesquisadores e estudantes, tendo a Educação Básica como espaço privilegiado de produção de questões, práticas e conhecimentos.

"Das práticas e incertezas", tema desta edição do Seminário, propôs uma reflexão sobre os movimentos do presente nas práticas docentes em Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Audiovisual. Práticas atravessadas por dimensões artísticas, pedagógicas e humanas, nas quais a experimentação, a criação e a tomada de decisões convivem com situações que exigem respostas abertas, inventivas e contextualizadas. A pesquisa emerge, nesse cenário, da própria experiência docente e encontra nela um campo permanente de investigação.

O livro está organizado a partir dos dois eixos temáticos que orientaram o Seminário e que também estruturam as linhas de pesquisa do PROFARTES: Processos de Criação para o Ensino de Arte e Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Os dois eixos estabelecem perspectivas complementares para compreender a pesquisa em um programa profissional voltado à formação de professores da Educação Básica.

O eixo Processos de Criação para o Ensino de Arte compreende os processos artísticos como dimensão constitutiva dos projetos de ensino vivenciados nas escolas. A criação, nesse âmbito, envolve experimentação, materialidade, elaboração poética e experiência estética, articuladas ao trabalho docente e às situações concretas de aprendizagem. Os capítulos reunidos sob essa perspectiva apresentam investigações envolvendo desenho, gravura, pintura, cerâmica, argila, grafite, histórias em quadrinhos, maquiagem artística, moda e outras práticas de criação. São pesquisas nas quais fazer artístico e experiência pedagógica se aproximam e produzem questões sobre os modos de ensinar, aprender e criar em Arte.

O eixo Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte reúne pesquisas voltadas às formas de organização do trabalho pedagógico, às concepções que fundamentam o Ensino de Arte e à elaboração, revisão e reinvenção de metodologias. A prática docente constitui o núcleo gerador das investigações, articulando problemas epistemológicos e pedagógicos às situações vivenciadas nas escolas. Nesse conjunto, aparecem estudos sobre inclusão, formação docente, materiais didáticos, tecnologias, práticas musicais, processos corporais e cênicos, cultura visual, relações étnico-raciais, perspectivas decoloniais e diferentes estratégias de ensino.

A leitura dos capítulos evidencia, entretanto, que esses eixos mantêm uma relação dinâmica. Processos de criação demandam escolhas metodológicas, assim como

abordagens de ensino podem nascer de experiências artísticas e processos de experimentação. A distinção entre os eixos organiza os campos de investigação, enquanto o conjunto da publicação revela seus pontos de contato.

Entre os temas que atravessam a coletânea, destacam-se as relações entre Arte, identidade, memória e representação. As pesquisas sobre memórias negras, colorismo, identidades, autorrepresentação, narrativas de si e visualidades discutem os modos pelos quais imagens, corpos e práticas artísticas participam da construção de sentidos culturais e sociais. Perspectivas afro-brasileiras, africanas e decoloniais ampliam os repertórios mobilizados no Ensino de Arte e introduzem outras referências para a leitura, a criação e a experiência artística.

A educação inclusiva também constitui importante campo de investigação. Estudos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado, ao TDAH, ao Transtorno do Espectro Autista e às experiências com argila colocam em discussão as condições de participação e aprendizagem de diferentes sujeitos. Essas pesquisas partem de situações concretas da escola e procuram construir estratégias capazes de acolher singularidades e ampliar as possibilidades de experiência artística.

No campo da Música, os trabalhos percorrem questões relacionadas à prática instrumental, leitura rítmica, respiração, bandas escolares, instrumentos de metal, arranjos, gamificação, formação de plateia e repertórios orquestrais. As pesquisas também abordam pedagogias musicais e perspectivas afrodescendentes na construção dos conhecimentos musicais. Em diferentes direções, os estudos articulam prática artística, formação docente e experiências de aprendizagem.

As pesquisas em Dança e Teatro colocam o corpo e a experiência coletiva no centro de diferentes investigações. Docência, formação de professores, comunidades remanescentes, funk, bandas marciais e fanfarras, escola militarizada e Teatro do Oprimido compõem um conjunto heterogêneo de objetos, atravessado por questões relacionadas à memória, identidade, relações de poder, participação e processos de criação.

Outro conjunto de trabalhos volta-se às condições concretas do Ensino de Arte nas escolas. Formação e trabalho docente, materiais didáticos, espaços escolares, práticas pictóricas e experiências relacionadas ao cotidiano da Educação Básica aparecem como problemas de pesquisa. Essa dimensão aproxima a produção acadêmica das circunstâncias nas quais professores e estudantes efetivamente constroem suas experiências com a Arte.

A dimensão profissional do Programa também se evidencia nas pesquisas que resultam na elaboração de materiais, recursos, estratégias e dispositivos pedagógicos. Aplicativos, propostas didáticas, arranjos musicais, exercícios e experiências com diferentes linguagens artísticas demonstram formas pelas quais a pesquisa pode retornar à

escola e participar da construção de novas práticas. O conhecimento produzido assume, assim, uma dimensão experimental, situada e compartilhável.

A presença desses diferentes objetos, linguagens e perspectivas expressa uma característica fundamental do PROFARTES: a pesquisa parte da experiência profissional e transforma questões do cotidiano docente em problemas de investigação. O professor-pesquisador ocupa posição central nesse processo, articulando conhecimento acadêmico, experiência pedagógica, produção artística e reflexão crítica.

Essa característica assume particular importância no atual momento institucional do Programa. Em 2026, o Instituto Federal de Goiás passou a sediar a Coordenação Nacional do PROFARTES, assumindo a responsabilidade pela articulação nacional de uma Rede constituída por Instituições Associadas de diferentes regiões do país. A Coordenação Nacional acompanha, nesse novo ciclo, uma Rede cuja produção acadêmica se desenvolve em contextos educacionais, culturais e territoriais diversos.

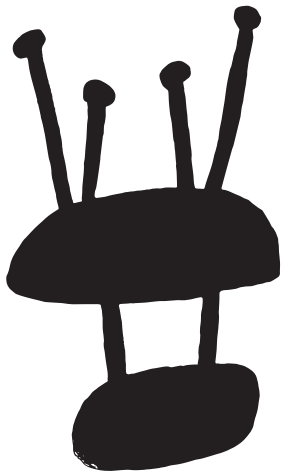
Os presentes Anais integram esse movimento. Sua publicação permite reconhecer, em uma mesma coletânea, a diversidade dos problemas investigados e as diferentes formas de aproximação entre Arte e Educação. Permite também observar como os dois eixos do PROFARTES se concretizam em pesquisas que partem da escola, da docência e dos processos artísticos para produzir conhecimento.

O IV Seminário de Pesquisa em Artes constituiu, portanto, um espaço de encontro entre práticas, pesquisas e experiências. “Das práticas e incertezas” nomeou uma condição própria do trabalho com Arte e Educação: investigar enquanto se faz, criar enquanto se ensina e produzir conhecimento a partir das questões que emergem da experiência.

Que esta publicação contribua para a circulação dessas pesquisas e para o diálogo entre professores, pesquisadores, estudantes e demais sujeitos envolvidos com o Ensino de Arte. Que os trabalhos aqui reunidos possam gerar novas perguntas, outros processos de criação e diferentes possibilidades metodológicas para a presença da Arte na Educação Básica.

Alexandre José Guimarães
Coordenador Nacional do PROFARTES
Instituto Federal de Goiás – IFG

SUMÁRIO



CORPOS QUE DESFILAM SONHOS: UM OLHAR POÉTICO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DAS LINHAS DE FRENTE NO ESTADO DE GOIÁS 1
Alessandro Alves Moreira
Luciana Gomes Ribeiro

PALAVRA MODELADA: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ENTRE TEXTO E CERÂMICA 11
Analine Inês de Carvalho Santos

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH EM AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA 19
Jakelyne Rubia de Lima Fernandes
Éliton Perpetuo Rosa Pereira

EXERCÍCIOS DE APOIO À APRENDIZAGEM DA LEITURA RÍTMICA EM BANDAS ESCOLARES POR MEIO DO MOVIMENTO CORPORAL E DA SILABAÇÃO 30
José Antônio Vieira Júnior
Ronan Gil de Morais

OUTRAS NARRATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA 44
Sângela Gabriela Garcia da Silva
Mônica Mitchell de Morais Braga

COLANDO MEMÓRIAS NEGRAS: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PELAS ARTES VISUAIS 56
Nayara Joyse Silva Monteles
Wellington Albuquerque Morais

O DESENHO COMO EXPRESSÃO CRIATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) 67
Ivi Joyce Rodrigues
Ana Rita da Silva

IDENTIDADES ENTRELAÇADAS: O JOGO COMO EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO ENSINO DE ARTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 79
Ericka das Dores Costa Santos

GRAVURA E EXPERIÊNCIAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA CONCEPÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS 92
Roseneide Pires de Oliveira
Alexandre José Guimarães

A DANÇA E O CANSAÇO DOCENTE: CORPO, FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA ESTÉTICA 102
Eliane Pereira de Araújo Alves
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA: MAQUIAGEM ARTÍSTICA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE ARTE 113

Helen Cassia Fraga

RAP DOCUMENTÁRIO – ARTE EDUCAÇÃO, CINEMA EDUCAÇÃO E LETRAMENTO RACIAL 126
Antônio Fabrício Evangelista Barbosa
Luciana Gomes Ribeiro

ENTRE O PRESCRITO E O PRATICADO: CONDIÇÕES DE MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESCOLAS DE APARECIDA DE GOIÂNIA 139
Lara Rúbia de Tarso Lima Santos
Alexandre José Guimarães

A CAIXA CLARA NA ORQUESTRA BRASILEIRA: UM MÉTODO PROGRESSIVO BASEADO EM EXCERTOS DO REPERTÓRIO NACIONAL.....150
Vinícius Batista de Oliveira
Ronan Gil de Morais

ENSINO DE ARTES VISUAIS E CULTURA VISUAL: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL DO OLHAR A PARTIR DA CRIAÇÃO DE CONTRANARRATIVAS 161
Nayara Joyse Silva Monteles

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FORMAS DE RESISTENCIA NO ENSINO DE ARTES DURANTE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA 173
Kelly Meire de Oliveira Defensor Moreira

DESAFIOS DA PRÁTICA PICTÓRICA EM SALA DE AULA: PERSPECTIVA ERGOLÓGICA E ESTRATÉGIA DOCENTE.....184
Flávia Silva Amorim

ARTE E MODA: COSTURAS DO VISÍVEL E DO INVISÍVEL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....198
Jane de Melo Pereira Lima
Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral
Leda Maria de Barros Guimarães

ENTRE SILÊNCIOS E RUÍDOS: UMA ABORDAGEM DO GRAFITE POR MEIO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....210
Vagner Ovídio da Silva
Alexandre José Guimarães

BANDAS ESCOLARES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE GOIÁS: UM MAPEAMENTO DAS BANDAS DE MÚSICA NO ESTADO DE GOIÁS E REGIÕES METROPOLITANAS 223
Dener de Oliveira Fernandes
Ronan Gil de Morais

DEMANDAS DECOLONIAIS E AS ARTES VISUAIS: DISCUSSÕES SOBRE A AUSÊNCIA DE ARTISTAS ANGOLANOS E AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS 236
David Ngonga Dombaxi

COLORISMO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A DIFERENÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....250
Eliza Dorotéia Guimarães Reis
Nayara Joyse Silva Monteles

FORMAÇÃO DE PLATEIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: ARTE/EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....260
Euzamary Pimenta Gouveia de Melo
Eliton Perpétuo Rosa Pereira

RETRATOS SILENCIADOS E PRÁTICAS DE REEXISTÊNCIA: CULTURA VISUAL E PEDAGOGIAS INSURGENTES NO ENSINO DE ARTES 270
Fábio Gonçalves Torres
Nayara Joyse Silva Monteles

A VIVÊNCIA DO TEATRO DO OPRIMIDO EM UMA "TURMA DE GAIATOS E GAIATAS" 282
Haroldo de Araújo
Dra Ana Lara Vontobel Fonseca

MÚSICAS DE CAPOEIRA COMO MATERIAL PEDAGÓGICO: PROPOSTA DE ARRANJOS DIDÁTICOS EM BANDAS MUSICAIS ESCOLARES 296
Marcos Silas Gouveia Lima
Cristiano Aparecido da Costa

O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PRÁTICAS ARTÍSTICAS E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO 310
Maria José Carvalhaes
Luciana Gomes Ribeiro

LOW BRASS: APLICATIVO DE APOIO À APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS DE METAL UTILIZANDO GAMIFICAÇÃO.....319
Weller Gomes Meneses
Dr. Cristiano Aparecido da Costa

O FUNK COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....332
Sheyla Nunes Leite
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

A UTILIZAÇÃO DO QUADRINHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 343
Sula Stêfany Freitas Jacob Lima
Nayara Joyse Silva Monteles

FORA DO CENTRO, PERTO DE MIM: NARRATIVAS DE SI E VISUALIDADES SOBRE ARTE/EDUCAÇÃO.....353
Angélica Rodrigues Lima

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 366
Thais Carneiro Hamada
Nayara Joyse Silva Monteles

ARGILA NA ARTE-EDUCAÇÃO: OFICINA DE ARGILA COMO PRÁTICA INCLUSIVA E TERAPÊUTICA NA ESCOLA 377
Valquíria Xavier Oliveira

RESPIRAÇÃO FUNDAMENTO BÁSICO NO ENSINO DO TROMPETE COMO APOIO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE BANDAS ESCOLARES 388
Rogério Rosembergue Garcia
Aurelio Nogueira De Sousa

ESPAÇOS ESCOLARES QUE TAMBÉM ENSINAM: EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NO 1O ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 397
Zeni Alzira da Silva
Mônica Mitchell de Morais Braga

CORPOS QUE DESFILAM SONHOS: UM OLHAR POÉTICO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DAS LINHAS DE FRENTE NO ESTADO DE GOIÁS

Alessandro Alves Moreira
Luciana Gomes Ribeiro

1- DO CORPO DISCIPLINADO AO CORPO POÉTICO: AS TRANSFORMAÇÕES DAS LINHAS DE FRENTE NO CONTEXTO DO FAEGO

As Linhas de Frente das Bandas Marciais escolares constituem um fenômeno artístico-educacional cuja complexidade ultrapassa o campo da apresentação performática e se inscreve no âmbito das políticas públicas culturais, da formação estética e da construção de identidades coletivas. No estado de Goiás, especialmente entre os anos de 2021 e 2024, observa-se um crescimento significativo nos aspectos técnicos, visuais e coreográficos dessas formações, tendo como principal catalisador o Festival de Arte e Educação de Goiás (FAEGO[1]), institucionalizado enquanto política pública estruturante.

Este artigo propõe analisar a evolução técnica, estética e expressiva das Linhas de Frente no contexto do FAEGO, tomando como referência os critérios avaliativos de uniformidade, coreografia e evolução presentes nos regulamentos do festival. O objetivo não é apenas descrever transformações formais, mas compreender como tais critérios operam como dispositivos pedagógicos, normativos e simbólicos, capazes de reconfigurar práticas escolares e redefinir a própria noção de corpo em cena.

Parte-se da seguinte problematização: de que modo o FAEGO, enquanto política pública de arte-educação, contribuiu para a transformação estética das Linhas de Frente no período pós-pandemia? Quais tensões emergem entre tradição marcial, normatização institucional e liberdade criativa? E como o corpo, nesse contexto, desloca-se da condição disciplinar para constituir-se como corpo poético e discursivo?

Ao situar o recorte temporal entre 2021 e 2024, este estudo considera a retomada das atividades presenciais após o período de isolamento sanitário imposto pela pandemia de Covid-19. Tal contexto representa não apenas um retorno às práticas presenciais, mas uma reconfiguração do modo como o corpo volta a ocupar o espaço público, escolar e performático. A retomada dos ensaios, das apresentações e das competições inscreve-se em um movimento mais amplo de reconstrução simbólica do espaço coletivo.

1 FAEGO Festival de Arte e Educação de Goiás, realizado pela SEDUC/GO em parceria com o Ciranda da Arte desde 2021.

Assim, analisar as Linhas de Frente nesse período implica reconhecer o corpo como território de reinvenção, reconstrução e afirmação identitária. Estas, no contexto das Bandas Marciais escolares, constituem o conjunto de segmentos performáticos que antecedem o corpo musical durante desfiles e apresentações. Estruturalmente, organiza-se em quatro principais componentes: Pavilhão Nacional, Corpo Coreográfico, Baliza e Mor (Comandante-Mor).

Entretanto, reduzir a Linha de Frente à sua estrutura organizacional seria insuficiente. Ela deve ser compreendida como dispositivo estético-narrativo, responsável por inaugurar a experiência visual e simbólica da apresentação. Antes mesmo que o som se anuncie, é a Linha de Frente que constrói o primeiro impacto sensível, estabelecendo uma relação entre público, escola e território.

Historicamente, a Linha de Frente surge vinculada à tradição cívico-militar das bandas escolares. Conforme Nascimento (2017), as bandas no Brasil consolidaram-se a partir de práticas inspiradas na ordem unida, na disciplina e na hierarquia militar. O porte do Pavilhão Nacional, o garbo, a postura ereta e a precisão dos movimentos refletem essa matriz disciplinar.

No entanto, ao longo das décadas, especialmente a partir dos anos 1990, observa-se a incorporação progressiva de elementos coreográficos e cênicos que tensionam a rigidez marcial. Corrêa (2016) aponta que as Linhas de Frente passam por um processo de negociação entre tradição e inovação, no qual regulamentos institucionais ora ampliam, ora restringem a liberdade criativa.

No contexto goiano contemporâneo, essa negociação adquire nova configuração com a institucionalização do FAEGO, que estabelece critérios avaliativos claros, mas também estimula criatividade temática e complexidade coreográfica. A Linha de Frente deixa, assim, de ser apenas representação cívica e passa a constituir-se como campo de experimentação estética escolar.

2- CORPO, EXPERIÊNCIA E PROCESSO CRIATIVO

A análise das Linhas de Frente exige uma articulação entre educação estética, teoria da criação e estudos do corpo, pois essa formação artística se constrói a partir da convergência de diferentes dimensões expressivas que ampliam o que se considera como execução coreográfica. Nas bandas marciais escolares, a Linha de Frente assume a função de organizar visual e simbolicamente a apresentação, constituindo-se como um espaço de criação em que o corpo, o movimento e os elementos visuais se articulam para produzir sentido estético. Nesse contexto, mobilizam-se as contribuições de Duarte Júnior (2016), ao discutir a educação estética como processo de sensibilização e formação do olhar; Dewey (2010), ao compreender a experiência artística como resultado da interação entre

ação, percepção e experiência; Salles (2020), ao refletir sobre os processos de criação artística como redes de experimentação e elaboração; e Setenta (2015), ao abordar o corpo como lugar de produção de sentidos na contemporaneidade.

Essa articulação teórica torna-se necessária porque as Linhas de Frente lidam simultaneamente com múltiplos elementos da linguagem artística. Elas trabalham com o movimento coreográfico, que organiza deslocamentos, gestos e formações espaciais; com os ornamentos e adereços cênicos, que ampliam a dimensão simbólica da apresentação; com o figurino, responsável por construir uma identidade visual e estética para o grupo; e com a expressividade do corpo, que transforma gestos, posturas e olhares em linguagem comunicativa. Além disso, a Linha de Frente atua diretamente na organização cênica do desfile, estabelecendo relações entre ritmo, espacialidade, visualidade e narrativa performática. Nesse processo, o corpo deixa de ser apenas suporte físico da execução e passa a ser compreendido como território de criação, expressão e construção de sentidos, onde técnica, estética e experiência artística se entrelaçam.

Desse modo, compreender as Linhas de Frente implica reconhecer que sua prática envolve não apenas habilidades técnicas, mas também processos criativos, escolhas estéticas e construções simbólicas. A coreografia, os gestos, os figurinos e os elementos visuais constituem uma dramaturgia corporal que dialoga com o público e com a própria identidade cultural das bandas escolares. Assim, a articulação entre educação estética, teoria da criação e estudos do corpo permite compreender as Linhas de Frente como um campo artístico-pedagógico complexo, no qual o movimento, a visualidade e a experiência estética se tornam dimensões fundamentais para a formação sensível e expressiva dos participantes.

Duarte Júnior (2016) sustenta que a educação estética amplia a percepção sensível e constitui dimensão fundamental da formação humana. Para o autor, a arte não é mero adorno curricular, mas experiência que reorganiza o modo como o sujeito percebe e se relaciona com o mundo. Nesse contexto, a prática coreográfica escolar deve ser compreendida como experiência formativa que ultrapassa o domínio técnico.

Dewey (2010), ao discutir a noção de experiência estética, afirma que ela ocorre quando há integração entre ação e percepção, entre fazer e sentir. A experiência estética não se reduz à contemplação, mas envolve participação ativa e envolvimento sensível. No âmbito das Linhas de Frente, tal integração manifesta-se quando o gesto coreográfico traduz a musicalidade em experiência compartilhada. O corpo não apenas executa movimentos, mas participa de um fluxo significativo que articula ritmo, espaço e emoção.

Salles (2020) contribui ao compreender o processo criativo como rede dinâmica de decisões, experimentações e transformações. A coreografia, portanto, não é produto fixo, mas resultado de um percurso marcado por negociações, limitações institucionais e

invenções pedagógicas. Essa perspectiva é fundamental para analisar o contexto do FAEGO, pois permite compreender que a evolução técnica observada entre 2021 e 2024 não decorre apenas de aperfeiçoamento mecânico, formal, mas de processos criativos complexos que envolvem uma coletividade de professores, estudantes e regulamentos.

Setenta (2015), ao discutir o "fazer-dizer" contemporâneo, amplia essa reflexão ao compreender o corpo como instância discursiva. O gesto coreográfico produz sentido; ele comunica valores, identidades e pertencimentos. Assim, a Linha de Frente opera como linguagem visual que antecede o som e inaugura a narrativa performática da corporação musical. O corpo torna-se texto, e a coreografia, discurso.

3- DA DISCIPLINA AO CORPO POÉTICO: TENSÕES ENTRE MARCIALIDADE E EXPRESSÃO

A tradição marcial constitui elemento estruturante das bandas escolares brasileiras. A disciplina, a postura, a hierarquia e a ordem unida são componentes históricos que moldaram a identidade dessas formações (Nascimento, 2017). Entretanto, a incorporação de elementos coreográficos introduz tensão entre controle e expressão. Corrêa (2016) demonstra que regulamentos nacionais, como os da Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF), frequentemente tentam preservar características marciais, mesmo diante da expansão estética.

Esse movimento revela que a Linha de Frente ocupa espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que deve manter identidade cívica, busca afirmar liberdade criativa. No contexto do FAEGO, essa tensão adquire nova dimensão. Ao estabelecer critérios como uniformidade, coreografia e evolução, o festival normatiza parâmetros de qualidade, mas também estimula inovação temática.

Observa-se, portanto, um deslocamento progressivo do corpo disciplinado centrado na repetição e no alinhamento para o corpo poético capaz de narrar, simbolizar e criar. E esse não implica abandono da tradição, mas reinterpretação de seus fundamentos à luz de demandas contemporâneas.

No estado de Goiás, onde as bandas marciais escolares possuem forte presença nas redes públicas de ensino, o FAEGO tem se consolidado como um espaço privilegiado de circulação estética, formação artística e experimentação coreográfica. Nesse cenário, as Linhas de Frente emergem como territórios de criação nos quais estudantes, coreógrafos e escolas reelaboram tradições das fanfarras e bandas marciais, articulando disciplina, expressividade e identidade cultural goiana.

Institucionalizado pela Lei nº 21.040/2021 e consolidado pela Lei nº 23.046/2024, o FAEGO estrutura-se em fases intermunicipal, regional e estadual, promovendo descentralização e democratização do acesso à arte escolar. Ao definir critérios avaliativos

objetivos, o festival cria ambiente competitivo-formativo que impulsiona investimento técnico e elaboração temática.

A uniformidade deixa de ser apenas padronização visual e passa a configurar identidade estética. A coreografia amplia sua complexidade, incorporando formações dinâmicas e transições fluidas. O critério de evolução estimula melhoria contínua e maturidade performática. Desse modo, o FAEGO opera como dispositivo regulatório e formativo, reconfigurando práticas escolares e ampliando visibilidade das Linhas de Frente.

4- CAMINHOS INVESTIGATIVOS: ENTRE A EXPERIÊNCIA E OS REGISTROS DO FAEGO

A presente investigação adota abordagem qualitativa de natureza bibliográfico-documental, articulada à perspectiva da pesquisa implicada. Tal escolha metodológica fundamenta-se no reconhecimento de que o pesquisador não se encontra externo ao campo analisado, mas constitui parte ativa e histórica do fenômeno investigado.

A noção de pesquisa implicada, conforme discutida nos estudos qualitativos contemporâneos, pressupõe que o pesquisador assume sua inserção no campo não como fragilidade epistemológica, mas como potência analítica. Nesse sentido, a experiência acumulada ao longo de décadas de atuação como integrante e coreógrafo de Linhas de Frente não é tratada como relato memorialístico, mas como dimensão reflexiva capaz de iluminar o processo investigativo.

No contexto deste estudo, a experiência prática com Linhas de Frente, tanto em competições estaduais quanto nacionais, oferece repertório interpretativo para compreender as transformações observadas entre 2021 e 2024. A vivência anterior à institucionalização do FAEGO permite comparar modelos de avaliação, formatos coreográficos e níveis de investimento técnico. A pesquisa documental concentrou-se na análise de:

Regulamentos do FAEGO (2021, 2022, 2023 e 2024);
Leis estaduais que institucionalizam o festival;
Documentos do Programa Ciranda da Arte;
Registros audiovisuais de apresentações;
Fichas de avaliação pedagógica.

A análise longitudinal possibilitou identificar padrões de transformação estética e técnica, especialmente no período pós-pandemia, quando as corporações retomam ensaios presenciais e reorganizam seus processos criativos.

Os regulamentos do FAEGO estabelecem critérios avaliativos que incluem uniformidade, coreografia, evolução, sincronismo e garbo. À primeira vista, tais critérios podem parecer apenas instrumentos técnicos de julgamento. Contudo, sob análise mais aprofundada, revelam-se dispositivos normativos que estruturam práticas pedagógicas e coreográficas.

A uniformidade, por exemplo, não se limita à padronização de figurinos. Ela estabelece parâmetros de coesão visual que impactam diretamente o modo como a identidade da corporação é construída. Ao exigir harmonia estética, o regulamento incentiva investimento em figurinos temáticos, cores coordenadas e acabamento visual. No entanto, a uniformidade também pode operar como mecanismo de controle simbólico, restringindo excessos criativos. Essa ambivalência revela tensão constante entre liberdade e norma.

A coreografia, por sua vez, é avaliada quanto à criatividade, ao sincronismo e à ocupação espacial. Tal critério estimula o desenvolvimento de maior complexidade técnica nas Linhas de Frente, exigindo dos coreógrafos planejamento minucioso das sequências de movimento, domínio do tempo musical e organização cuidadosa das formações no espaço cênico. Nesse contexto, não se trata apenas de executar passos, mas de construir uma narrativa visual capaz de dialogar com a música da banda, com os figurinos e com os elementos simbólicos da apresentação.

Ao mesmo tempo, a presença de parâmetros avaliativos claros tende a orientar as escolhas estéticas dos grupos, fazendo com que determinadas estruturas coreográficas, formações espaciais e estilos de movimentação se tornem recorrentes nas apresentações. Assim, embora o critério da criatividade incentive a inovação, ele também pode produzir uma espécie de repertório comum de modelos considerados “vencedores”, frequentemente reproduzidos por diferentes escolas em busca de melhores pontuações.

Nesse sentido, a coreografia nas Linhas de Frente se situa em um campo de tensão entre invenção e padronização. Se, por um lado, os regulamentos do festival estimulam o aprimoramento técnico e a organização estética das apresentações, por outro, desafiam os coreógrafos a ultrapassar fórmulas consolidadas, buscando caminhos expressivos que articulem tradição, identidade visual e poética do movimento. É justamente nesse equilíbrio entre técnica e criação que se revelam as singularidades artísticas das Linhas de Frente no contexto das bandas marciais escolares.

O critério de evolução constitui elemento particularmente relevante para esta pesquisa. Ele pressupõe comparação entre edições, estimulando melhoria contínua. Nesse sentido, o regulamento cria expectativa de crescimento progressivo, funcionando como motor de aperfeiçoamento técnico. Contudo, é necessário reconhecer que a normatização também produz hierarquização estética. Ao estabelecer padrões de excelência, o festival

define implicitamente o que é considerado “boa” coreografia. Ao mesmo tempo que precisa considerar o contexto mais amplo de desafios, dificuldades e transformações a que essas linhas de frente e as escolas passam.

Essa análise permite compreender o FAEGO para além de sua dimensão celebrativa, evidenciando-o como um espaço que orienta práticas artísticas e pedagógicas nas bandas marciais escolares. Ao estabelecer critérios de avaliação e parâmetros estéticos, o festival não apenas reúne apresentações, mas também influencia diretamente os modos de criação, organização e apresentação das Linhas de Frente no contexto das escolas goianas.

Nesse processo, tradição, inovação e normatização coexistem de forma dinâmica. Enquanto são preservados princípios históricos das bandas, como alinhamento, precisão coletiva e uniformidade, também se abrem possibilidades para novas formas de composição coreográfica, visualidade e expressão do corpo em cena. Assim, o FAEGO se configura como um campo simbólico no qual diferentes concepções de estética, técnica e criação artística se encontram e se tensionam, contribuindo para a contínua transformação das Linhas de Frente em Goiás.

Um aspecto importante desta análise é reconhecer que a observação dos critérios avaliativos do FAEGO não tem caráter crítico no sentido de apontar limitações ao processo artístico, mas de compreender como esses parâmetros também contribuem para organizar e potencializar as práticas das Linhas de Frente. Sob essa perspectiva, o festival não apenas reúne apresentações, mas influencia diretamente os modos de criação, organização e visualidade das performances nas escolas goianas.

Assim, tradição, inovação e normatização coexistem de forma dinâmica. Enquanto se preservam princípios históricos como alinhamento, precisão coletiva e uniformidade, também se abrem caminhos para novas composições coreográficas e formas de expressão do corpo em cena, evidenciando o FAEGO como um espaço de constante transformação artística das Linhas de Frente em Goiás.

Assumir a metodologia implicada implica reconhecer que a análise aqui apresentada não é neutra. O pesquisador compartilha trajetória com o campo investigado. Entretanto, essa proximidade não compromete a análise; ao contrário, permite identificar nuances que o observador externo talvez não percebesse. A experiência acumulada com regulamentos anteriores, competições nacionais e transformações estéticas oferece perspectiva comparativa.

O desafio desta pesquisa reside em manter um necessário distanciamento crítico diante do objeto analisado. Ao estudar o FAEGO, não se trata de produzir um elogio institucional, mas de compreender as dinâmicas que estruturam seu funcionamento e influenciam as práticas artísticas das bandas marciais escolares. Assim, a análise busca

observar como regulamentos, critérios avaliativos e formas de organização do festival orientam processos de criação, apresentação e reconhecimento estético das Linhas de Frente no contexto das escolas goianas.

A implicação, portanto, exige responsabilidade epistemológica: reconhecer limites, explicitar posição e fundamentar a argumentação. Nesse sentido, a proximidade do pesquisador com o campo investigado não é compreendida como fragilidade, mas como condição que amplia a capacidade de leitura e interpretação das práticas analisadas. A trajetória construída ao longo de anos de atuação nas bandas e fanfarras, especialmente no trabalho com Linhas de Frente, permite observar processos que muitas vezes não se revelam apenas pela análise externa, como as dinâmicas de criação, os modos de organização dos ensaios e as estratégias pedagógicas mobilizadas pelos coreógrafos e professores.

Essa experiência acumulada também constitui uma contribuição concreta para o campo investigado. Para além da observação e análise, o pesquisador desenvolve ações formativas voltadas à qualificação artística e pedagógica das Linhas de Frente, oferecendo cursos e oficinas destinados a professores, instrutores e coreógrafos. Nessas formações, são abordados aspectos centrais como a compreensão das funções que compõem a Linha de Frente, Pavilhão Nacional, Baliza/Balizador, Comandante-Mor e Corpo Coreográfico, os princípios de organização espacial, a construção coreográfica, a relação entre movimento, música e figurino, além da valorização da expressividade e da identidade estética dos grupos.

Mais do que transmitir técnicas, essas formações propõem compreender as Linhas de Frente como espaços de criação artística no contexto escolar. Assim, os professores são incentivados a desenvolver processos criativos que dialoguem com a realidade de suas escolas, estimulando a construção de narrativas visuais, a exploração do corpo em movimento e a articulação entre tradição das bandas marciais e novas possibilidades de expressão. Dessa forma, a pesquisa não apenas analisa o fenômeno das Linhas de Frente no contexto do FAEGO, mas também se insere nele como prática formativa e reflexiva, contribuindo para o fortalecimento artístico, pedagógico e cultural dessas manifestações no estado de Goiás.

5- TRANSFORMAÇÕES ESTÉTICAS E RECONFIGURAÇÃO DO CORPO EM CENA

A análise documental e comparativa das edições do FAEGO entre 2021 e 2024 permite identificar transformações estruturais nas Linhas de Frente escolares goianas. Essas transformações não se limitam a aspectos superficiais, como aumento de figurinos

ou ampliação do número de integrantes; tratam-se de reconfigurações mais profundas na concepção do corpo performático.

Observa-se, inicialmente, que o critério de uniformidade passa a ser compreendido pelas corporações, não apenas como exigência técnica, mas como elemento identitário. Figurinos tornam-se dispositivos narrativos, incorporando referências culturais locais, temas históricos e construções simbólicas que extrapolam a mera padronização visual. Em segundo lugar, a coreografia apresenta progressiva complexificação. Formações geométricas rígidas dão lugar a transições fluidas, ocupação ampliada do espaço cênico e integração mais orgânica com o corpo musical. O uso de níveis (alto, médio e baixo), deslocamentos diagonais e dinâmicas coletivas mais sofisticadas evidencia amadurecimento técnico.

O critério de evolução, por sua vez, estimula comparação longitudinal. Escolas que participam de edições consecutivas demonstram melhoria perceptível na coordenação, sincronismo e expressividade. O regulamento, ao exigir crescimento, produz cultura de aperfeiçoamento contínuo. Esses elementos indicam que o FAEGO não atua apenas como instância avaliativa, mas como motor de qualificação estética.

A transformação observada nas Linhas de Frente entre 2021 e 2024 evidencia deslocamento progressivo do corpo disciplinado para o corpo poético. O corpo disciplinado é aquele marcado pela repetição, alinhamento e controle. Ele responde à lógica da ordem unida e da precisão marcial. Já o corpo poético, por sua vez, emerge quando o gesto adquire dimensão discursiva. Ele não apenas executa, ele comunica.

Esse deslocamento não implica abandono da disciplina, mas ampliação de sua função. A técnica deixa de ser fim e passa a constituir meio para expressão estética. A Linha de Frente torna-se espaço de construção identitária. Estudantes que participam dessas formações experimentam pertencimento coletivo, reconhecimento público e valorização simbólica. O desfile deixa de ser apenas evento comemorativo e passa a constituir experiência formativa.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformações das Linhas de Frente no contexto do FAEGO, entre 2021 e 2024, representam transformações estéticas e pedagógicas significativas no cenário da arte escolar goiana. Os dados analisados indicam que o festival atua como política pública estruturante, capaz de impulsionar qualificação técnica, inovação coreográfica e fortalecimento identitário.

O corpo, nesse processo, desloca-se da condição predominantemente disciplinar para constituir-se como corpo poético, produtor de sentido e agente formativo. Assumir a metodologia implicada permitiu reconhecer nuances históricas e comparativas do campo

sem abdicar do rigor analítico. A proximidade com o universo das bandas marciais e das Linhas de Frente possibilita perceber transformações nas práticas coreográficas, nas escolhas estéticas e nos modos de organização das apresentações ao longo do tempo, especialmente no contexto do FAEGO.

Essa implicação, no entanto, é constantemente tensionada pelo diálogo com a bibliografia e pela análise dos documentos que orientam o festival. Assim, a pesquisa articula experiência vivida, análise documental e fundamentação teórica, buscando compreender as transformações das Linhas de Frente no cenário das bandas marciais escolares em Goiás. Conclui-se que o FAEGO se consolida como espaço de construção estética, política e pedagógica, no qual os corpos que desfilam sonhos tornam-se expressão viva da educação artística no estado de Goiás.

Referências

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE BANDAS E FANFARRAS (CNBF). **Regulamento geral da Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras – ano 2024. São Paulo: CNBF, 2024.** Disponível em: https://www.cnbf.org.br/. Acesso em: 20 jun. 2025.

CORRÊA, Elizeu de Miranda. **Linhas de frente das bandas marciais de São Paulo: memórias, tensões e negociações (1957–2000).** 2016.

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

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A dimensão educativa da arte.** Poiésis, Niterói, v. 10, n. 19, p. 291–311, jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/53934. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOIÁS. **Lei nº 21.040, de 10 de novembro de 2021.** Institui o Festival de Arte e Educação de Goiás (FAEGO) no calendário oficial de eventos do Estado. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 10 nov. 2021.

GOIÁS. **Lei nº 23.046, de 29 de outubro de 2024.** Institui o Festival Arte Educativo de Goiás – FAEGO. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 29 out. 2024.

NASCIMENTO, Diovânia da Silva. **Um olhar reflexivo sobre os fazeres das linhas de frente nas escolas em Goiás.** 2017. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. **Processos de criação como práticas de arte e de vida.** Poiésis, Niterói, v. 14, n. 24, p. 57–75, jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/46823. Acesso em: 20 jun. 2025.

SETENTA, Jussara Sobreira. **A contemporaneidade e o fazer-dizer: arte, palavra e formação humana.** Poiésis, Niterói, v. 10, n. 16, p. 11–25, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/53898. Acesso em: 20 jun. 2025.



PALAVRA MODELADA: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ENTRE TEXTO E CERÂMICA

Analine Inês de Carvalho Santos

O presente trabalho tem como objeto a análise e a descrição de uma experiência pedagógico interdisciplinar que integrou as áreas de Língua Portuguesa/Literatura e Artes Visuais, com ênfase na criação coletiva e na experimentação estética envolvendo o imaginário educacional. Esta investigação experimental surgiu da necessidade de promover práticas educativas que despertassem o interesse dos estudantes pela leitura, pela escrita e pela expressão artística, a partir de metodologias participativas e interdisciplinares. Conforme destaca Fazenda (1994), a interdisciplinaridade "não se limita à justaposição de conteúdos, mas implica a interação entre saberes e práticas na busca de um conhecimento mais global e significativo" (Fazenda, 1994, p. 45).

A experiência foi desenvolvida no Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do IFB, dentro da disciplina de Grupos não Seriados de Práticas Interdisciplinares (GruPI). Essa disciplina tinha como foco incentivar os estudantes a explorar interfaces entre diferentes áreas do conhecimento, estimulando a autoria e o protagonismo dos estudantes. O projeto, nesse contexto, buscou articular o campo literário e o campo das artes visuais, permitindo que os alunos transitassem entre o texto poético e a produção plástica.

O ponto de partida da proposta foi a criação de uma narrativa poética coletiva, construída com base em discussões sobre temas de interesse dos estudantes, incluindo questões relacionadas à ciência, meio ambiente, sociologia, educação e humanidades. A partir dessa produção textual, os alunos criaram peças tridimensionais em argila, orientados pelas professoras de Artes Visuais, que propuseram estudos sobre o solo argiloso, o processo cerâmico e técnicas ancestrais. Assim, o fazer artístico foi compreendido como um meio de expressão simbólica e como linguagem capaz de ampliar a leitura do mundo, conforme propõe Freire (1996), ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1996, p. 11).

A metodologia adotada foi colaborativa e processual, fundamentada nos princípios da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991), que articula a leitura da imagem, a contextualização histórica e o fazer artístico. Essa abordagem, consolidada na arte-educação brasileira, favorece o diálogo entre teoria e prática, ampliando a percepção crítica e estética dos alunos. Em termos metodológicos, o processo criativo foi organizado

em etapas integradas que transitou por estudo e leitura de textos poéticos selecionados, elaboração coletiva de pequenos textos e versos, discussões sobre temas emergentes no grupo, pesquisa sobre o solo argiloso e o processo cerâmico e produção das peças tridimensionais.

Ao relacionar a leitura de textos poéticos à criação visual em cerâmica, a experiência contribuiu para a conscientização para a sensibilidade, para uma autonomia criadora, para o despertar do imaginário e da capacidade interpretativa dos estudantes sobre o ambiente que habitam.

Além disso, o projeto foi norteado por uma concepção dialógica e emancipadora de educação, inspirada no pensamento freireano. Freire (1996) defende que a prática pedagógica deve estimular a reflexão crítica e o engajamento dos sujeitos no processo de transformação social. Nesse sentido, a proposta interdisciplinar buscou construir um espaço de aprendizagem onde o conhecimento não fosse apenas transmitido, mas produzido coletivamente, valorizando os saberes prévios e as experiências de vida dos estudantes.

A etapa inicial

A etapa inicial do projeto configurou-se como uma ação coletiva, na qual as professoras apresentaram a proposta aos estudantes e promoveram um debate democrático para a definição das estratégias necessárias à execução das ideias. A partir desse diálogo, as aulas foram organizadas em momentos teóricos e práticos com temáticas escolhidas pelos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de diferentes atividades ao longo do processo. Agimos segundo Hernández (2000), acreditando que o ensino de arte deve promover “projetos de trabalho” que partam dos interesses, singularidades e experiências dos alunos, estimulando a investigação e a produção cultural. Nesse contexto, realizaram-se leituras e análises de textos poéticos, debates sobre temáticas relevantes — como sustentabilidade, ancestralidade e identidade —, além de exercícios voltados à escrita criativa. Tais ações tiveram como objetivo promover um ambiente de reflexão e expressão, favorecendo a participação ativa dos estudantes e contribuindo para a construção coletiva do percurso formativo e criativo.

Nesse contexto, a escrita foi concebida como um processo intrinsecamente articulado às práticas criativas e ao reconhecimento das dimensões subjetivas dos participantes, estimulando reflexões pessoais como “quem sou eu?” e “o que desejo comunicar ao mundo?”. Assim, os estudantes foram incentivados a ler e escrever sobre temas e áreas que despertassem seu interesse e potencial expressivo, possibilitando a manifestação de emoções, experiências e perspectivas individuais por meio da linguagem artística e literária.

Cabe destacar que para avançar com a proposta, a criatividade e a inovação configuraram-se como elementos fundamentais para a execução do projeto e para a elaboração do produto literário e artístico resultante. Desse modo, o processo de produção foi orientado a partir de uma trajetória criativa que compreendeu a leitura, a escrita, a releitura e a reescrita como etapas essenciais de aprimoramento. Tratou-se de um percurso contínuo e reflexivo, marcado por revisões, aprofundamentos e ressignificações, que culminou na construção de um produto novo e significativo.

Nesse sentido, escolhemos atuar como aponta Alencar (2003), ao dialogar com as contribuições de Maslow (1968), onde ressalta a importância do trabalho sistemático e da atitude criativa para a geração de novos produtos. Aponta também que a criatividade não se restringe a momentos de inspiração ou iluminação súbita; ela demanda também dedicação, prática contínua, treinamento prolongado, atitude criativa e padrões elevados de exigência e aperfeiçoamento.

> Maslow (1968) adota um ponto de vista semelhante, ressaltando que a criatividade necessita não apenas de iluminação e inspiração; ela necessita também de muito trabalho, treino prolongado, atitude criativa, padrões perfeccionistas. (Alencar, 2003, p.17)

Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento criativo está diretamente associado a um processo contínuo de elaboração, no qual o esforço, a persistência e a reflexão crítica desempenham papel fundamental. Nesse percurso, foram produzidas diversas versões de um mesmo texto, permitindo revisões, aprimoramentos e aprofundamentos das ideias. A escolha da versão final constituiu o ponto de partida para a elaboração das peças tridimensionais em cerâmica.

Fig. 1: Registro das aulas teóricas

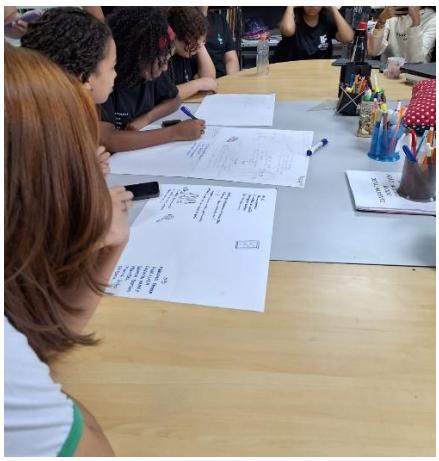


Fig. 2: Registro da escolha dos temas.



Fonte: acervo da autora.

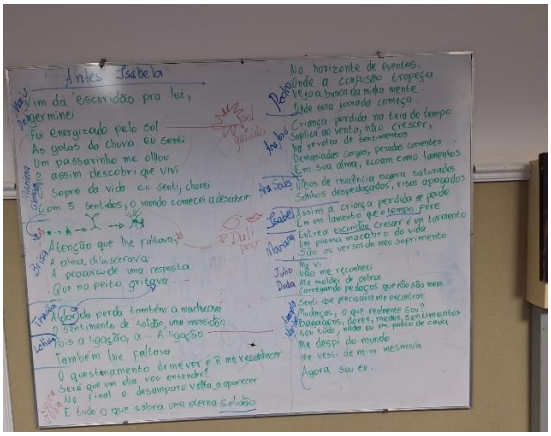
A etapa do desenvolvimento

A metodologia do projeto se alinhou a perspectiva de uma produção textual sensível por meio do olhar dos estudantes, pois reconheceu o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, integrando conteúdos das áreas de Artes, Literatura, Ciências e Humanidades em torno de um mesmo eixo temático. Para isso, os objetivos pedagógicos foram definidos em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da instituição e com o plano anual da disciplina de Arte, contemplando dimensões cognitivas e sociais do aprendizado. Portanto, houve um equilíbrio pedagógico entre a escrita e a produção prática por meio do processo cerâmico.

Fig. 3: A construção coletiva do texto para o livro digital.



Fig. 4: Registro do texto escrito pré-digital.



Fonte: acervo da autora.

Ao longo do processo de escrita do poema, diversas versões foram produzidas e continuamente reescritas, em um movimento de reflexão, escuta e aprimoramento coletivo. Esse percurso permitiu que, gradualmente, o grupo alcançasse um texto capaz de expressar, de maneira mais completa, seus pensamentos e sua singularidade. Após a finalização, o grupo escolheu o título “Germinei”, palavra breve, porém carregada de significados. O título remete ao início de um novo ciclo, à ressignificação e à transformação necessárias para a continuidade da existência. Evoca também a potência de não temer o rompimento com um lugar seguro, mas reunir forças para atravessar barreiras e explorar o novo, dando origem a outros começos. Inspirado pelas diferentes fases que compõem a trajetória da vida e pelas constantes mudanças que a atravessam, o grupo iniciou o percurso de criação das peças em cerâmica. Decidiu-se que a produção tridimensional seria realizada em duplas ou trios, estratégia que facilitaria a articulação entre o texto poético e sua tradução plástica. Dessa forma, as peças passariam a incorporar também o encontro de experiências, memórias e percepções de duas ou mais pessoas, materializadas por meio da forma, da matéria e da imagem.

A etapa do processo de construção das peças tridimensionais

Como ponto de partida para a construção tridimensional, o texto foi desmembrado em pequenas partes, permitindo ao grupo identificar possíveis imagens visuais capazes de compor a narrativa poética. A partir desse processo de leitura e interpretação sensível, buscou-se imaginar de que maneira cada fragmento do poema poderia ganhar forma no espaço. Em seguida, organizaram-se duplas e trios, que passaram a elaborar os esboços das peças, traduzindo em desenho as primeiras ideias para a materialização das imagens.

Antes de iniciar o trabalho no campo tridimensional, as professoras compartilharam com os estudantes conhecimentos sobre o material argiloso, abordando tanto suas características quanto os cuidados necessários para sua utilização. Discutiu-se, nesse momento, a importância da conservação ambiental para a obtenção de uma matéria-prima de qualidade, bem como o valor dos saberes ancestrais responsáveis por perpetuar técnicas milenares ligadas ao uso e à criação com a cerâmica.

Nesse sentido, evidenciou-se que trabalhar com argila não se limita a uma simples atividade manual, nem se resume ao gesto de “brincar de massinha”. O contato com esse material ultrapassa o que é apenas palpável. A argila pode ser compreendida como um organismo vivo, pois o ceramista raramente possui plena certeza sobre o resultado final da peça. A cor, a plasticidade e o volume conferem ao material propriedades que dialogam com os elementos fogo, ar e a água, fazendo com que o desfecho do processo carregue sempre uma dimensão de mistério. Assim, a peça final nem sempre corresponde exatamente àquilo que foi inicialmente idealizado.

> Embora as argilas sejam encontradas em quase toda a superfície terrestre, suas propriedades variam de forma significativamente de acordo com a zona onde são encontradas. Algumas podem ser utilizadas como extraídas, enquanto outras devem ser purificadas e misturadas para se tornarem moldáveis. (Frigola, 2006, p.10)

Esse fenômeno também está relacionado à composição do próprio material argiloso, uma vez que os compostos orgânicos e os elementos químicos presentes na argila variam de acordo com a região de onde ela é coletada.

> Os compostos que formam as argilas são pequenos cristais, tão pequenos que não conseguimos ver muitos deles nem com o apalpador mais potente. São compostos por um mineral chamado caulinite, cuja composição aproximada é de 47% de sílica (SiO2), 39% de alumina (Al2O3) e 14% de água (H_2O). (Frigola, 2006, p.11)

Dessa forma, cada território imprime suas singularidades à matéria, que, ao ser transformada pela mão humana e pelos elementos da natureza, revela resultados únicos e imprevisíveis. Essas particularidades passam a constituir a própria identidade da peça

cerâmica, tornando possível reconhecer, em muitos casos, os povos e culturas que a produziram.

Ao observar o composto cerâmico (seus desenhos, cores, formas e modos de modelagem) é possível identificar marcas do imaginário que atravessam a produção. Cada peça, portanto, não se limita à materialidade e à forma, mas incorpora vestígios de histórias, modos de fazer e vínculos profundos entre cultura, criação e experiência sensível. Nesse sentido, o imaginário não se configura como mera fantasia, mas como um campo simbólico que organiza percepções e dá sentido às práticas humanas, conforme discute Rocha Pitta (2017).

Partindo dessas compreensões e após a definição do que seria modelado em argila, deu-se início ao processo de criação tridimensional. Nesse percurso, palavra, gesto e matéria passaram a dialogar de maneira integrada, possibilitando a concretização, em forma e volume, das imagens que antes habitavam apenas o campo do imaginário e da imaginação.

Fig. 5: Registro das produções das peças de cerâmica para o livro.

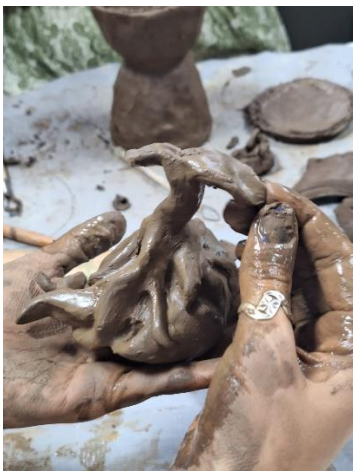


Fig. 6: Registro das produções das peças de cerâmica para o livro.



Fonte: acervo da autora.

Portanto, foi a partir dessa perspectiva que as peças destinadas à composição visual do livro foram pensadas e produzidas, respeitando o tempo próprio da matéria: o repouso, a secagem e a passagem pelo fogo. Cada etapa foi conduzida com atenção aos ritmos da argila, compreendendo que o processo de criação também se constrói na espera e no cuidado com a transformação da matéria.

Optou-se por preservar a cor original da argila após a queima, como forma de evidenciar a autenticidade da composição artística e, ao mesmo tempo, remeter ao berço natural de sua origem — o barro. Assim, a materialidade da peça mantém viva a memória

de sua matriz, revelando, na simplicidade da cor e da forma, a ligação profunda entre criação, natureza e território.

Fig. 7: Registro da peça depois da queima



Fig. 8: Registro da peça depois da queima



Fonte: acervo da autora.

Conclusão

Essa experiência pedagógica incentivou o desenvolvimento de competências estéticas e linguísticas, ao mesmo tempo em que fortaleceu a autoestima dos estudantes, ao valorizar suas identidades culturais e suas formas de expressão locais. Nesse processo, palavra e matéria dialogaram, permitindo que os estudantes reconhecessem suas narrativas e sensibilidades como parte legítima da produção artística.

Como resultado desse percurso, emergiu a proposta de criação de um livro digital intitulado “Germinei”, cuja publicação está prevista para 2026, após ter sido submetida e aprovada em edital. Mais do que um produto final, o livro configura-se como um marco simbólico de uma aprendizagem construída de forma colaborativa. A obra reunirá os textos poéticos e as imagens das produções cerâmicas, articulando palavra e imagem em uma composição harmônica que registra, simultaneamente, a dimensão artística e pedagógica do percurso formativo.

Essa vivência interdisciplinar também possibilitou que estudantes e docentes percebessem a interdependência entre diferentes linguagens e campos do conhecimento. Ao promover o encontro entre arte, escrita e criação material, o projeto contribuiu para romper com a fragmentação curricular, aproximando a escola de uma prática educativa mais integrada, significativa e inovadora.

Fig. 9: Imagem da capa do livro germinei



Fonte: acervo da autora.

Referências

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade: múltiplas perspectivas**/Eunice Soriano de Alencar; Denise de Souza Fleith. - 3ª ed. - Brasília: Editora,2003.

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

ROCHA PITTA, Danielle Perin. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2 ed. Curitiba: CRV, 2017.

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

FRIGOLA, Maria Dolors Ros i. **Cerâmica artística**. Lisboa: Estampa, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.



INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH EM AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA

Jakelyne Rubia de Lima Fernandes
Éliton Perpetuo Rosa Pereira

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano educacional. Embora políticas públicas e diretrizes legais busquem garantir o direito à educação de qualidade para todos, muitos estudantes ainda passam por situações de exclusão, preconceito e invisibilidade no espaço escolar. Quando se trata de transtornos relacionados à saúde mental, como o TDAH, tais dificuldades se intensificam, especialmente quando as instituições de ensino não estão preparadas para acolher a diversidade de formas de aprendizagem (Pereira, 2018).

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 4% da população adulta mundial apresenta TDAH. No Brasil, estima-se que cerca de dois milhões de pessoas convivem com esse transtorno, que é frequentemente subnotificado e de difícil diagnóstico. O Instituto Paulista de Déficit de Atenção (IPDA) define o TDAH como um transtorno crônico que afeta as funções executivas do cérebro e se manifesta ainda na infância, podendo persistir ao longo da vida. Caracteriza-se por comportamentos como hiperatividade, desatenção, impulsividade e dificuldade de concentração, os quais impactam diretamente o desempenho escolar e a socialização de estudantes.

Diante dessa realidade, o presente estudo parte da seguinte questão-problema: como os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade podem ser melhor atendidos nas aulas de música na escola? A partir dessa indagação, o objetivo geral da pesquisa é compreender a relação entre o ensino de música e a inclusão de estudantes com TDAH na educação básica, especificamente no Ensino Fundamental II.

A justificativa da pesquisa está ancorada na vivência da pesquisadora como professora de Arte/Música em uma escola pública estadual — o Colégio Estadual da Polícia Militar Manoel Vilaverde, localizado em Inhumas/GO. Trata-se de uma instituição de grande porte, que atende 1.096 estudantes, sendo 513 no turno matutino, no Ensino Médio, e 583 no vespertino, no Ensino Fundamental II. Nesse contexto, destaca-se um número expressivo de estudantes diagnosticados com TDAH: dos 86 estudantes da Educação Inclusiva, 47 apresentam esse diagnóstico, o que corresponde a

aproximadamente 55% do total. Essa realidade evidencia a necessidade de ações pedagógicas que contemplem as especificidades desses estudantes, garantindo sua efetiva inclusão no processo educativo.

Inclusão escolar e direitos da pessoa com deficiência

O processo de inclusão no contexto escolar brasileiro tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionado por debates que problematizam o papel da Educação Especial e ampliam a visibilidade de sujeitos historicamente segregados, conforme destaca Schambeck (2016). Nesse cenário, torna-se fundamental distinguir Educação Especial — enquanto modalidade de ensino voltada ao público-alvo específico, com serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) — da educação inclusiva, entendida como um paradigma mais amplo que defende a aprendizagem conjunta de todos os estudantes, em ambientes que respeitem a diversidade e eliminem barreiras, conforme argumenta Mantoan (2015).

A confusão entre esses conceitos contribuiu para interpretações reducionistas da inclusão, muitas vezes associando-a exclusivamente à inserção de estudantes da Educação Especial no ensino regular. No entanto, a perspectiva inclusiva propõe uma transformação estrutural da escola, visando atender à diversidade em sentido amplo, o que implica rever práticas pedagógicas, currículos e culturas institucionais (Mantoan, 2015). Nesse sentido, a escola deve superar modelos tradicionais, marcados pela rigidez curricular e pela fragmentação do ensino, que dificultam a valorização das diferenças e dos distintos ritmos de aprendizagem (Mantoan, 2004; Mantoan, 2015).

Além disso, a escola é compreendida como espaço privilegiado de convivência e formação cidadã, devendo promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade, conforme apontam Mariussi, Gisi e Eyng (2016). A inclusão, portanto, não se limita ao acesso, mas envolve a permanência e a participação efetiva dos estudantes, exigindo práticas pedagógicas acessíveis e uma postura institucional comprometida com a equidade.

Do ponto de vista legal, a inclusão escolar é assegurada pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada por dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 6.571/2008, que institui o AEE. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 reforça a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, evidenciando o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação para todos (Brasil, 1988; Brasil, 2008a; Brasil, 2015; Brasil, 2025).

Entretanto, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente e às condições estruturais das escolas. Muitos professores não receberam preparo adequado para lidar com a diversidade em sala

de aula, o que evidencia a necessidade de políticas de formação continuada e suporte pedagógico (Mantoan, 2015). Nesse contexto, a inclusão não deve ser entendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um processo coletivo que envolve Estado, escola, família e sociedade.

Por fim, a construção de uma escola inclusiva exige mudança de atitudes, práticas e valores, bem como o reconhecimento de que não existem fórmulas prontas para a inclusão. Trata-se de um processo dinâmico, que demanda observação, escuta e constante adaptação às necessidades dos estudantes, conforme ressaltam Domingues Luiz e Alvim (2024). Assim, a inclusão se configura como um compromisso ético e pedagógico com a diversidade, fundamentado no respeito, na participação e na garantia de aprendizagem para todos.

Educação musical inclusiva

A educação musical no Brasil possui uma trajetória histórica marcada por diferentes concepções pedagógicas, influências culturais e transformações legais. Desde a Antiguidade, a música é reconhecida como elemento fundamental para a formação humana, sendo compreendida como expressão de ideias e sentimentos por meio dos sons. Ao longo do tempo, sua presença nos contextos educacionais foi se consolidando, inicialmente vinculada à Igreja Católica na Idade Média e posteriormente ampliada com a valorização das artes durante o Iluminismo, conforme destaca Wolffenbüttel (2023).

No contexto brasileiro, a introdução da música na educação formal ocorreu ainda no período colonial, com a atuação dos jesuítas, que utilizaram práticas musicais como instrumento de catequese, desconsiderando, muitas vezes, as culturas locais, como analisa Lambert (2025a). A institucionalização do ensino de música nas escolas públicas ocorreu em 1854, embora sem diretrizes pedagógicas claras, o que comprometeu sua efetividade (Lambert, 2025a). Já no século XX, destacam-se iniciativas como o Canto Orfeônico, implementado por Heitor Villa-Lobos na década de 1930, com forte caráter cívico e educativo, representando um marco na difusão da música nas escolas.

Paralelamente, propostas inovadoras, como as introduzidas por Hans Joachim Koellreutter, buscaram valorizar a experimentação e a criatividade, embora tenham tido alcance limitado, conforme aponta Lambert (2025a). Nas décadas seguintes, educadores como Liddy C. Mignone, Sá Pereira, Gazzi de Sá, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, Cacilda Borges Barbosa e Carmen Maria M. Rocha contribuíram para a difusão dos métodos ativos de educação musical, principalmente em contextos especializados (Grezeli; Wolffenbüttel, 2021).

No âmbito legislativo, a educação musical passou por diversas reformulações. A Lei nº 4.024/1961 substituiu o Canto Orfeônico pela Educação Musical, enquanto a Lei nº

5.692/1971 integrou a música à Educação Artística, promovendo a polivalência docente e, consequentemente, a diluição dos conhecimentos específicos da área (Brasil, 1971). A criação da Licenciatura em Educação Artística, em 1973, reforçou esse modelo generalista, contribuindo para a redução de professores especialistas, conforme analisam Grezeli e Wolffenbüttel (2021).

A partir da década de 1990, observa-se uma retomada da valorização da música na escola, com a Lei nº 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), embora ainda com limitações quanto à obrigatoriedade e à formação docente. A Lei nº 11.769/2008 representou um avanço ao tornar o ensino de música obrigatório na educação básica, ainda que inserido no componente Arte, sendo posteriormente reafirmado pela Lei nº 13.278/2016 (Grezeli; Wolffenbüttel, 2021).

Contudo, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 trouxe novos desafios, ao organizar a música como uma das unidades temáticas do componente Arte, o que, segundo a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e diversos pesquisadores, pode enfraquecer sua especificidade. Nesse sentido, a discussão sobre a presença da música na escola ultrapassa aspectos legais, envolvendo também disputas políticas e epistemológicas sobre seu reconhecimento como área de conhecimento, conforme aponta Araújo (2024).

Dessa forma, apesar dos avanços conquistados ao longo da história, a educação musical no Brasil ainda enfrenta desafios significativos relacionados à formação docente, às condições estruturais das escolas e à valorização da área. Como destacam Grezeli e Wolffenbüttel (2021), a efetivação de uma educação musical de qualidade depende não apenas da legislação, mas de investimentos contínuos, políticas públicas consistentes e do reconhecimento da música como linguagem essencial para o desenvolvimento humano.

TDAH: conceitualização e implicações educacionais

O TDAH é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a autorregulação da atenção, do comportamento e da atividade motora. Segundo Almeida (2024), trata-se de uma condição neurobiológica complexa, caracterizada por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que compromete o funcionamento diário e o desenvolvimento global do indivíduo. Essas manifestações não ocorrem de forma pontual, mas de maneira recorrente e com intensidade suficiente para causar prejuízos significativos nas áreas acadêmica, profissional, social e familiar.

Hallowell e Ratey (2024) complementam que o TDAH é considerado um transtorno invisível, pois não possui sinais físicos evidentes, dificultando seu reconhecimento imediato pelas pessoas ao redor. Por não apresentar uma aparência específica, o sofrimento dos indivíduos com TDAH muitas vezes é desconsiderado ou mal interpretado. Apesar das

variações individuais, os autores apontam características quase universais, como impulsividade, hiperatividade e facilidade de distração, que frequentemente são mal compreendidas e contribuem para o estigma social.

No ambiente escolar, a dificuldade em manter a atenção, seguir instruções e organizar tarefas pode prejudicar a aprendizagem e o rendimento acadêmico. Além disso, a impulsividade e a inquietação frequentemente levam a dificuldades na interação com colegas e professores, resultando em desafios na socialização e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Almeida, 2024).

Metodologia

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos processos sociais, subjetivos e culturais vivenciados pelos sujeitos envolvidos. Segundo Demo (2002), a pesquisa qualitativa não visa à produção de verdades universais, mas sim à construção de interpretações contextualizadas, sensíveis à complexidade e à historicidade das relações humanas.

A investigação foi conduzida com alunos do 7º ano D do Colégio Estadual da Polícia Militar Manoel Vilaverde, situado na cidade de Inhumas (GO). A turma era composta por 32 estudantes com faixa etária entre 11 e 13 anos. Do total, 12 alunos possuem laudos que atestam necessidades educacionais específicas, sendo que 8 apresentam diagnóstico de TDAH, alguns com comorbidades associadas, como dislexia e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A técnica principal adotada foi a observação participante, em consonância com os princípios da pesquisa participante. Foram realizadas dez aulas de música, com duração de 50 minutos cada, além de entrevistas semiestruturadas com os estudantes, seus responsáveis e a professora de apoio, e um grupo focal ao final do processo. Os dados foram sistematicamente registrados em diário de campo e analisados com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A sequência didática teve como tema central “Gêneros Musicais Brasileiros” e foi estruturada em dez encontros, abrangendo momentos de apreciação musical, práticas sonoras, criação coletiva e discussões em grupo. As atividades incluíram jogos musicais, percussão corporal, escuta dirigida, construção de instrumentos alternativos, composição de paródias e apresentações em grupo.

Resultados e Discussão

A análise dos dados foi orientada por três categorias principais: inclusão escolar e relações sociais, percepção dos estudantes sobre as práticas musicais, e desafios e potencialidades da mediação pedagógica com alunos com TDAH.

No que se refere à inclusão escolar e relações sociais, as falas dos alunos, das mães e da professora de apoio indicam que as práticas musicais favoreceram a interação social, o trabalho em grupo e a construção de vínculos positivos no ambiente escolar. A música atuou como um mediador social, criando oportunidades de inclusão efetiva, na medida em que respeitou diferentes formas de participação e valorizou as singularidades dos estudantes.

A professora de apoio destacou: “As atividades em grupo — como canto coletivo, ensaios e composições — têm aproximado os alunos. Eles precisam se escutar, combinar, esperar o tempo do outro, contribuir com o grupo, e isso melhora muito o convívio. Alguns alunos que costumam se isolar passaram a interagir mais, a conversar e a colaborar com os colegas”.

A mãe da Participante 3 corroborou essa percepção: “Ela conseguiu conversar, interagir e até criar vínculo com colegas. Antes isso era quase impossível pra ela. Fala sobre conversas que teve e atividades que participou. Dá pra ver que ela está se sentindo parte do grupo”.

Quanto à percepção dos estudantes sobre as práticas musicais, os alunos relataram maior interesse pelas atividades musicais, destacando o caráter dinâmico, prático e coletivo das propostas. Atividades como tocar instrumentos, cantar, criar composições e ensaiar em grupo foram amplamente valorizadas. Muitos estudantes relataram conseguir se concentrar melhor nas aulas de música do que em outras disciplinas, atribuindo esse fato ao caráter dinâmico e participativo das propostas.

O aluno E, com TDAH, destacou: “Eu gostei muito do ensaio. Eu fiquei animado. Eu consegui prestar atenção porque a gente tinha que tocar junto, aí não dava pra viajar”. A Participante 3 complementou: “Minha parte favorita foi quando aprendemos ritmos, porque consegui me concentrar bastante. Foi a primeira vez que fiquei focada sem precisar mexer as mãos para me acalmar”.

No grupo focal, os estudantes expressaram suas percepções sobre o processo criativo. O Aluno A comentou: “A gente teve que conversar bastante pra decidir o ritmo e a letra. Cada um tinha uma ideia diferente, mas no final deu certo porque todo mundo falou e a gente escolheu junto”. A Aluna B acrescentou: “Eu gostei da parte de criar, de pensar na letra, mas na hora de apresentar deu muita vergonha. Eu fiquei bem nervosa, com medo de errar, mas depois que começou passou um pouco”.

Sobre os desafios e potencialidades da mediação pedagógica, observou-se que o sucesso das práticas musicais inclusivas está diretamente relacionado às estratégias adotadas pelo professor. Atividades estruturadas, com objetivos claros, alternância entre movimento e escuta, uso de repertório significativo e valorização do trabalho coletivo mostraram-se fundamentais para o engajamento dos estudantes. A postura docente, pautada

na escuta, no acolhimento e na adaptação das propostas às necessidades do grupo, revelou-se um fator central para o sucesso das práticas inclusivas.

A professora de apoio destacou a importância dessas estratégias: “Atividades como acompanhar o ritmo, responder aos comandos gestuais, esperar o momento de tocar ou cantar e seguir padrões rítmicos exigem foco — e eles conseguem manter esse foco por mais tempo do que em outras situações. A forma como as aulas são estruturadas, com etapas claras e atividades práticas, favorece muito essa permanência na tarefa”.

A mãe da Participante 8 reforçou os benefícios observados: “Minha filha está mais confiante e mais sociável. O que mais me chamou atenção é que ela começou a colocar música baixinha para fazer as tarefas, dizendo que isso ajuda na concentração. Ela nunca fez isso antes”.

As entrevistas com as mães revelaram impactos positivos que transcenderam o ambiente escolar. A mãe da Participante 3 relatou: “Notei uma melhora muito grande. A minha filha ficou mais concentrada, mais calma e até melhorou nas atividades da escola. Ela conseguiu apresentar trabalho, está mais organizada e mais segura”. A mãe do Participante 6 complementou: “Percebo que ele está mais calmo aqui em casa. Antes, ele ficava muito agitado, tinha dificuldade de se concentrar e de fazer as atividades com paciência. Agora, ele está conseguindo se organizar melhor com as tarefas da escola”.

A mãe da Participante 4 destacou o efeito regulador da música: “A minha filha fica mais tranquila e calma depois das aulas. Chega leve. Ela gosta muito, sempre demonstra animação”. Já a mãe do Participante 2, embora não tenha percebido grandes mudanças, observou que o filho “às vezes chega um pouco mais tranquilo da escola”.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira as aulas de música podem contribuir para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Os resultados evidenciam que as aulas de música se configuraram como um espaço potente de engajamento, expressão e pertencimento. Para muitos, a música favoreceu a concentração, a diminuição da ansiedade e a sensação de bem-estar, ainda que essas percepções tenham se manifestado de formas distintas, respeitando as singularidades de cada participante.

No que se refere à mediação pedagógica, a pesquisa evidenciou que o sucesso das práticas musicais inclusivas está diretamente relacionado às estratégias adotadas pelo professor. Atividades estruturadas, com objetivos claros, alternância entre movimento e escuta, uso de repertório significativo e valorização do trabalho coletivo mostraram-se fundamentais para o engajamento dos estudantes. Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados — como a impulsividade, a dificuldade de trabalhar em grupo e a timidez

diante das apresentações — ressaltam a necessidade de uma postura docente flexível, sensível e atenta às necessidades individuais dos alunos.

Concluímos que a música, quando compreendida como prática pedagógica intencional e inclusiva, ultrapassa a dimensão meramente estética e assume um papel formativo, social e emocional no contexto escolar, alinhado aos princípios da educação inclusiva. As aulas de música possibilitaram não apenas aprendizagens musicais, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a construção de vínculos e o fortalecimento da autoestima dos estudantes com TDAH.

Reconhecemos que esta pesquisa apresenta limitações, como o recorte específico de uma única turma e o tempo delimitado da intervenção. No entanto, os resultados apontam caminhos relevantes para futuras investigações, sugerindo a ampliação de estudos que articulem educação musical, inclusão escolar e TDAH em diferentes contextos educativos. Esperamos que este trabalho contribua para reflexões e práticas pedagógicas que valorizem a música como um instrumento potente de inclusão, respeito à diversidade e promoção de uma educação mais humana e democrática.

Referências

ALMEIDA, Raphael Rangel. **Simplificando o TDAH:** desafios e caminhos de sucesso para pais, profissionais e curiosos do TDAH. 1ª ed. Serra, ES. UNICLAP, 2024.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.htmll. Acesso em: 25/02 2025

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.934**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 25/02/2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-

secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica. Acesso em: 14/03/2025.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, 19 ago. 2008b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-veto-102350-pl.html. Acesso em: 25/02/2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 25/02/2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 25/02/2025.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 25/02/2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25/02/2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.html. Acesso em: 25/02/2025

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 out. 2025.

CORREIA, Silvia Gomes. **Educação musical inclusiva e desenvolvimento humano:** alguns aportes na perspectiva histórico-cultural. Macapá: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, 2024.

DEL BEN, Luciana Marta; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante:** saber pensar e intervir juntos**.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Educação musical**: propostas criativas – A Música na Escola. São Paulo: ed. Allucci e Associados Comunicações, 96-100, 2012.

GÁLVEZ, Sonia Martín; PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. Influencia de la música en alumnos con TDAH: un estudio de revisión en contexto español. **Per Musi,** v.25, Belo Horizonte, 2024. DOI: https://doi.org/10.35699/2317-6377.2024.53097

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J.; tradução Beatriz Medina. **TDAH 2.0**. 1ª edição - Rio de Janeiro. Sextante, 2024.

LAMBERT, Rosangela. 1. A história da educação musical brasileira. **Terra da música blog**. 2025a. Disponível em: https://terradamusicablog.com.br/historia-da-educacao-musical-brasileira/. Acesso em: 17/02/2025.

LAMBERT, Rosangela. 2 Educadores musicais: uma reflexão comparativa de suas abordagens. **Terra da música blog**. 2025b. Disponível em: https://terradamusicablog.com.br/abordagens-de-educacao-musical/. Acesso em: 18/02/2025.

LOURO, Viviane dos Santos. **A Educação musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Neurologia e Neurociências. São Paulo, 2017.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical e Deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos: Estúdio dois, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical, Autismo e Neurociências**. Curitiba: Editora Appris, 2021.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos**. 2023. Disponível em: https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf Acesso em: 20/02/2025.

LOURO, Viviane; NIGRO, Antônio. **Tópicos em Música e Neurociências**. UFPE, Recife 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola. **Conferência proferida no "Seminário sobre Direito da Educação"**, realizado pelo Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, de 23 a 25 de junho de 2004, no auditório do Superior Tribunal de Justiça, em Brasília-DF.

MUSZKAT, Mauro. **Música e neurodesenvolvimento:** Em busca de uma poética musical inclusiva. LITERARTES, v.1, 2019.

MUSZKAT, Mauro. **TDAH e Interdisciplinaridade**. Serene, 2023. Disponível em: https://www.serene.com.br/site/neuro/noticias/2503-tdah-interdisciplinaridade---mauro-muszkat. Acesso em: 16/06/ 2025.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdfAcesso em: 16/06/2025.

PENNA, Maura. **Músicas e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Heder Marchetti; VASQUES, Leticia Veiga. Os Benefícios da Música para Crianças Portadores de TDAH. **9º congresso de Pós-Graduação Unis**. Fundação de ensino do Sul de Minas. MG, 2016. Disponível em: http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/523. Acesso em: 20/02/2025

PEREIRA, Maria do Socorro Bernardes. **Déficit de atenção ou TDAH: 1º módulo**. 2018. 69 f. E-book – Ganhe Sempre Mais, 2018. Disponível em: https://www.ganhesempremais.com.br/wp-content/uploads/2018/02/ebook_tdah.pdf. Acesso em: 29 março 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. 3ª edição, Rio de Janeiro, WVA, 1999.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM** v.24, n.36, p. 23-35, jan/jun. 2016.



EXERCÍCIOS DE APOIO À APRENDIZAGEM DA LEITURA RÍTMICA EM BANDAS ESCOLARES POR MEIO DO MOVIMENTO CORPORAL E DA SILABAÇÃO

José Antônio Vieira Júnior
Ronan Gil de Morais

Atuando como professor de música em bandas escolares, é perceptível que o ensino do ritmo tem se organizado predominantemente a partir de uma abordagem teórica e aritmética. O foco desse ensino está centrado na memorização de figuras musicais e na soma ou divisão de seus valores. Apesar desse investimento na dimensão teórico-matemática, um problema persiste: muitos alunos(as), tanto regulares como egressos(as), demonstram dificuldades em internalizar e executar células rítmicas básicas com segurança. Essa fragilidade é evidenciada, sobretudo, na performance instrumental por meio de confusões na execução do ritmo, do desencontro com o pulso coletivo e de hesitações em entradas de frases musicais. A falta de uma bagagem musical que favoreça uma percepção rítmica mais apurada resulta em interpretações imprecisas ou incorretas, afetando tanto a qualidade musical do grupo quanto a autonomia do(a) estudante.

Trata-se de uma questão sensível, pois a leitura rítmica envolve desafios consideráveis. Para ler e executar ritmos com precisão, os(as) estudantes precisam perceber o pulso musical, reconhecer figuras, compreender suas durações, organizá-las em compassos e, simultaneamente, transformar essa notação em ação corporal e execução instrumental. Além desses desafios, o próprio modelo organizacional das aulas contribui para essa dificuldade na medida em que prioriza a execução de repertório como objetivo principal, relegando ao segundo plano outras vivências que possam favorecer a construção de um olhar musical mais abrangente. Nesse cenário, torna-se necessário refletir sobre as lacunas presentes no ensino de ritmo em bandas escolares, especialmente quando se considera a relevância desses agrupamentos no processo de ensino e aprendizagem musical.

Destaca-se que parte das dificuldades encontradas em bandas escolares nesse processo de ensino e aprendizagem vem de uma herança educacional tecnicista. Segundo Pereira (2020, p. 08), as bandas escolares, na década de 1970, constituíram o principal meio de acesso ao ensino da música em um contexto no qual o tecnicismo se afirmava como abordagem pedagógica dominante. Nesse sentido, o ensino era orientado para o resultado, a notação musical, as habilidades instrumentais e a repetição em detrimento da

reflexão crítica (Pereira, 2020, p. 12). Essa tradição tecnicista, estruturada historicamente nas bandas, persiste até a atualidade. Campos (2008, p. 110) problematiza essa questão ao apontar a falta de sistematização do ensino em prol de uma educação musical mais abrangente. Segundo a pesquisadora, ao se centralizar as atividades na execução e no repertório, em desfavor de elementos como a criatividade e a percepção auditiva, corre-se o risco de comprometer o processo formativo de estudantes.

Leite, Pereira e Costa (2025, p. 18) destacam a importância de rever e adaptar as práticas musicais nesses conjuntos, ampliando suas finalidades para além da funcionalidade técnica e abrangendo outros âmbitos do saber musical. Essa necessidade de uma formação musical integral, que contemple não apenas a técnica instrumental e a leitura de partitura, mas também a percepção, a criatividade e a expressão, encontra ressonância nas reflexões de José Eduardo Gramani (1988). O autor questiona a visão estritamente técnica do ritmo, propondo um pensamento rítmico que transcenda os limites rígidos da matemática musical. Ao criticar a abordagem tradicional, Gramani (1988) afirma:

> O ritmo em nosso ensino tradicional é considerado um elemento eminentemente matemático; se conseguirmos somar 2 + 2 saberemos executar um ritmo. Esta ideia, além de representar uma realidade parcial do fenômeno rítmico, colabora para que o mesmo se distancie muito do discurso musical, ocupando um lugar de pouca importância no estudo da música (Gramani, 1988, p. 11).

Essa visão crítica se aproxima de um movimento de renovação da educação musical que, já no início do séc. XX, buscou alternativas às práticas centradas exclusivamente em técnica e teoria. Autores como Émile Jaques-Dalcroze (1965-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Shinichi Suzuki (1898-1998), Carl Orff (1895-1982) e Edgar Willems (1890-1978) se tornaram referências nesse processo ao defenderam uma educação musical que considerasse a música como experiência de vida, articulando corpo, escuta, sensibilidade, racionalidade, imaginação e criação (Fonterrada, 2008, p. 177). No interior desse movimento, um dos nomes mais influentes foi Jaques-Dalcroze. Seu método de ensino musical, *Rítmica*, revolucionou o ensino da música ao se voltar para o desenvolvimento das potencialidades musicais e expressão criativa dos(as) estudantes por meio do corpo (Jaques-Dalcroze, 2022, p. 27).

Dalcroze apresenta o corpo como eixo central da aprendizagem musical, em ruptura com o modelo tradicional baseado na primazia da partitura e na centralidade da técnica. Para o pedagogo, a consciência rítmica exige o suporte dos músculos e a participação ativa do corpo em movimento. Em suas palavras, ele afirma que “a consciência do ritmo precisa do apoio de todos os músculos conscientes, e é, consequentemente, o corpo inteiro que a educação deve pôr em movimento para criar o sentimento rítmico” (Jaques-Dalcroze,

2023, p. 75). A forma enfática como o autor enaltece a experiência física, bem como o papel da educação na construção desse saber, deixa clara a necessidade de incluir procedimentos pedagógicos que revisem o modo pelo qual o ritmo tem sido tradicionalmente desenvolvido.

A partir dessa perspectiva, o ritmo deixa de ser concebido apenas como um conjunto de valores numéricos a serem somados e subdivididos e passa a ser entendido como experiência vivida no tempo e no espaço pelo corpo em movimento, vinculada ao que Dalcroze apresenta como “sentido rítmico-muscular” (Dalcroze apud Madureira, 2023, p. 370). Esse sentido diz respeito à capacidade de perceber e organizar o movimento no tempo musical, integrando corpo, escuta e percepção do espaço. Desse modo, o trabalho rítmico em educação musical precisa considerar o corpo como mediador central entre a notação gráfica e a performance, condição que ainda não se encontra plenamente contemplada na realidade das bandas escolares.

Tendo essa problemática como foco, essa investigação, em desenvolvimento, busca responder a demandas concretas do cotidiano docente, problematizando o papel do ritmo na educação musical em grupos de sopro e percussão. No decorrer da prática, ficou evidente que a questão central não reside apenas no entendimento e na memorização dos signos musicais e de seus valores, mas na forma como esses elementos eram percebidos corporal e auditivamente por alunos(as). As explicações baseadas exclusivamente no pensamento aritmético do ritmo não se mostravam suficientes para garantir uma execução instrumental segura. Nesse percurso, percebeu-se também a escassez de estudos e de materiais que integrassem sistematicamente o movimento corporal e a silabação à rotina de estudo de integrantes dessas corporações musicais.

A importância das bandas no cenário musical brasileiro reforça a necessidade de reflexão acerca das lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Autores como Ribeiro e Souza (2023, p. 2266) e Sousa e Pereira (2023, p. 25) ressaltam a sua relevância na formação de músicos e musicistas, apontando corporações musicais como um importante núcleo de formação, muitas vezes se configurando como o ponto de partida para a profissionalização musical. Ademais, Sousa e Barbosa (2020, p. 06) acrescentam que a participação em bandas tem impacto positivo no bem-estar social de estudantes, refletindo-se em seu comportamento e desenvolvimento escolar.

Para além da dimensão estritamente instrumental, tais agrupamentos contribuem para o desempenho acadêmico, o senso de responsabilidade, o pensamento crítico, a autoestima, o reconhecimento e a aceitação social, a inclusão, a desinibição e a sociabilidade (Protásio, 2019). Diante da importância formativa das bandas no cenário musical brasileiro, pensar o ensino de ritmo de forma mais ampla e integrada é um passo importante para a construção da musicalização em bandas escolares. Nesse contexto, uma

questão orientadora emergiu: como transformar a subjetividade rítmica em uma experiência concreta e significativa para estudantes de bandas escolares?

Diante do exposto, esta pesquisa propõe o desenvolvimento de uma sequência didática de estudos rítmicos fundamentados no movimento corporal, tendo como base dois tipos de movimento: o caminhar específico do método *O Passo*, de Lucas Ciavatta, e a marcha tradicional utilizada em bandas escolares. De forma complementar e secundária, recorro à silabação inspirada no *Konnakol*, sistema silábico oriundo da música indiana, e parto da compreensão de que essas estratégias podem favorecer a prática diária de professores(as) de banda e colaborar para o desenvolvimento da leitura rítmica e da autonomia musical dos(as) estudantes.

Assim, esta investigação, de natureza qualitativa, tem procurado delinear um caminho que contribua para a qualificação da educação musical em bandas escolares, com foco na construção do sentido rítmico por meio do movimento. Ao colocar o corpo no centro do processo e utilizar a silabação como apoio, busca-se ampliar o horizonte de possibilidades para o ensino de leitura rítmica, aproximando a experiência de estudantes da dimensão viva e musical do ritmo. Em seguida, discuto como a educação musical tem sido organizada nas bandas escolares, com ênfase na leitura e na percepção rítmica, de modo a aprofundar a problemática apresentada anteriormente.

Bandas escolares: educação musical, leitura e percepção rítmica

Nas últimas décadas, embora ainda existam desafios estruturais e pedagógicos, a educação musical em bandas escolares avançou e gerou pesquisas e materiais didáticos relevantes. Entre essas contribuições, destacam-se os métodos de ensino coletivo elaborados por Joel Luiz da Silva Barbosa e Marcelo Eterno Alves. Obras como *Da Capo* (Barbosa, 2004) e *Tocar Junto* (Alves, 2014) se tornaram referências importantes e constituem suporte pedagógico significativo para professores(as) que atuam com bandas estudantis, contribuindo para a sistematização dos estudos e a organização das rotinas de aprendizagem nesses contextos.

Quando pensa-se em uma perspectiva de formação musical na qual a leitura de partitura é um dos meios que favorecem a autonomia dos(as) estudantes, percebe-se massiva presença da matemática musical nesse processo. Assim, a organização da leitura de partitura nos métodos de ensino coletivo contribuiu significativamente para a estruturação desse ensino; entretanto, a lógica matemática utilizada para sua compreensão ainda carece de outros elementos estruturantes. O pensamento aritmético – somar e dividir valores de figuras para compreender durações – costuma produzir resultados satisfatórios em um primeiro momento, mas também gera lacunas, questionamentos sobre práticas e dúvidas sobre sua aplicação, porque o ritmo exige experiências musicais anteriores que

sirvam de referência para a compreensão da sua dimensão espacial, temporal e expressiva (Franco, 2025, p. 91).

Tomando essa perspectiva como norte, este trabalho propõe compreender o corpo como ponte entre o entendimento do ritmo e sua aplicação na performance instrumental. Em vez de restringir o estudo rítmico à soma de valores presentes na partitura, busca-se construir, por meio do movimento, uma base de percepção que permita aos(às) alunos(as) reconhecer, sentir e organizar o ritmo antes – ou em paralelo – da leitura convencional. Dessa forma, o corpo e o movimento passam a ocupar um lugar central na formação da percepção rítmica.

Em consonância com essa realidade, observações realizadas junto à Banda Musical do Colégio Estadual Jardim Europa, da cidade de Goiânia-GO, evidenciaram tanto a relevância da integração entre corpo, voz e ritmo quanto a carência de exercícios que articulem esses componentes com o estudo no instrumento musical. Na prática cotidiana, é muitas vezes perceptível que as atividades de leitura rítmica se concentram majoritariamente em explicações teóricas e na execução direta no instrumento, com pouco espaço para vivências corporais e vocais sistemáticas. Assim, a hipótese que orienta este trabalho é que a interação entre corpo, voz e leitura pode favorecer uma aprendizagem mais significativa do ritmo e ampliar a segurança dos(as) estudantes na execução instrumental.

Em face dessas constatações, e considerando a importância de aproximar leitura, percepção e movimento, questiona-se: é possível desenvolver uma sequência de exercícios rítmicos que integre movimento corporal e silabação de modo a promover uma aprendizagem mais significativa da leitura rítmica em bandas estudantis? Partindo-se dessa pergunta, a seção seguinte apresenta as estratégias iniciais propostas, com foco no corpo e na voz.

Estratégias propostas: corpo e voz como mediadores rítmicos

O corpo é a primeira ferramenta de que dispomos para entender o universo à nossa volta e, consequentemente, apresenta-se como o recurso privilegiado para a educação musical em diferentes contextos. Nessa perspectiva, Dalcroze (1909 apud Madureira, 2023, p. 375) propõe que a iniciação musical direcione o foco para o movimento corporal, com suas contrações e relaxamentos, uma vez que ele se impõe por meio da marcha desde a infância. Assim, antes mesmo de qualquer contato com a notação escrita, o corpo em movimento já organiza experiências de pulso, acentuação e tempo contínuo.

A maneira como Dalcroze articula os gestos corporais à aprendizagem de conceitos musicais é bastante esclarecedora. Segundo o autor,

> Com o auxílio de diversas acentuações dos pés, eu ensino os diversos compassos musicais; as interrupções mais ou menos longas de marchas cadenciadas ensinam a criança a diferenciar as durações sonoras (mínima, mínima pontuada, semibreve etc.); a partir de gestos cadenciados dos braços e da cabeça, a criança mantém um estado de ordem durante a sucessão das durações e analisa os compassos e as interrupções de marcha; as respirações regulares introduzem-na ao estudo do fraseado, dos crescendo e decrescendo de inervação muscular resultantes das nuances de dinâmica (Dalcroze, 1909, apud Madureira, 2023, p. 376).

Essa descrição evidencia que a construção do pensamento rítmico, para Dalcroze, passa diretamente pela experiência física. Nesse sentido, a educação musical em grupos de sopro e percussão nas escolas tem muito a ganhar. Contudo, é pertinente investigar se, e de que forma, elementos corporais fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

A ordem-unida[1], por exemplo, é uma prática tradicional em bandas que envolve movimento, sincronização e gestos coletivos. No entanto, devido à herança militar ainda presente, esse movimento tende a cumprir uma função disciplinar e cerimonial (Nascimento, 2017, p. 19). Sob esse ângulo, essa prática pode não configurar uma experiência musical formativa. Diante desse cenário, esta pesquisa parte da hipótese de que tais práticas podem ser ressignificadas a partir de um trabalho sistemático com movimento, aproximando-se de concepções como as de Dalcroze (2023, p.76), para quem a consciência musical se constrói na relação estreita entre movimento, experiência física e clareza da percepção.

Franco (2025) compreende que a partitura só tem sentido se houver uma bagagem prévia que dê significado a ela. Os elementos propostos nesta investigação caminham para essa direção, visando auxiliar na compreensão dos signos gráficos da partitura, na formação da percepção rítmica e na prática instrumental. Desse modo, a representação gráfica da escrita musical ganhará sentido, pois a bagagem necessária para seu entendimento estará presente na formação musical inicial por meio do auxílio do corpo no processo.

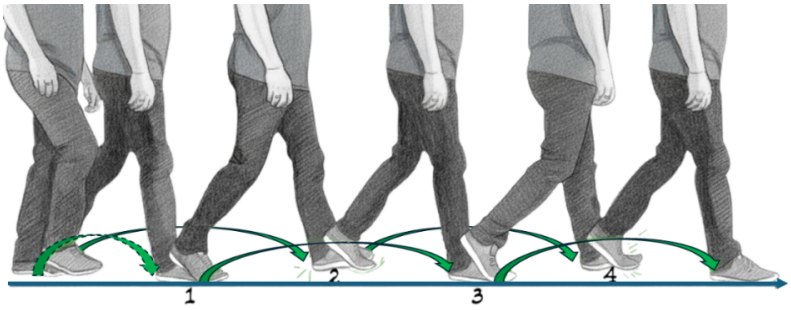
A leitura musical possui grande relevância no contexto da educação em bandas. A organização do estudo, em geral, passa por métodos de ensino coletivo, métodos específicos de instrumento musical e preparação de repertório. Por essa razão, essa pesquisa propõe investigar ferramentas que qualificam esse processo, especialmente na dimensão rítmica. Nesse sentido, o método *O Passo* – que se fundamenta em um caminhar específico – constitui um dos eixos centrais da proposta.

1 De acordo com o Exército Brasileiro, a Ordem Unida se caracteriza por uma disposição individual e consciente altamente motivada, para a obtenção de determinados padrões coletivos de uniformidade, sincronização e garbo militar (2019, p. 1-1).

Desenvolvido a partir de dificuldades pessoais do próprio autor, Lucas Ciavatta concebe *O Passo* (Ciavatta, 2009) como uma forma de utilizar o caminhar cotidiano como base para a educação rítmica, dando regência ao corpo e fortalecendo a percepção das estruturas do tempo musical. Esse princípio dialoga com Dalcroze (2023, p. 80) ao afirmar que para se aprender ritmo de fato, é preciso colocar todo o corpo em ação, exercitando ritmicamente todos os membros. Assim, o método de Ciavatta se aproxima de uma concepção em que o corpo ocupa o centro do processo de construção do sentido rítmico.

No âmbito desta pesquisa, o primeiro movimento trabalhado com os(as) estudantes é o caminhar cotidiano associado ao pulso musical. A Fig. 1 ilustra a representação do pulso por meio da caminhada, evidenciando a relação entre deslocamento corporal e marcação regular do tempo. O objetivo é que os(as) estudantes sintam o pulso no corpo antes de associá-lo a qualquer notação rítmica específica.

Fig. 1 – Representação do pulso através da caminhada



Fonte: Elaborado pelos autores.

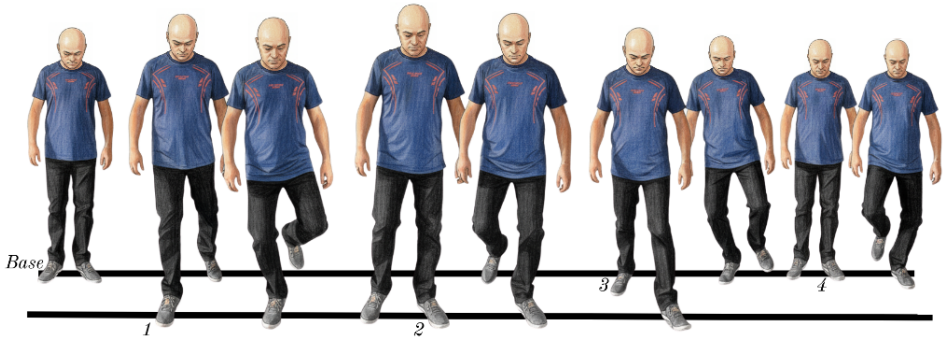
A partir dessa base, são introduzidos outros tipos de movimento, como a marcha alta e o gestual específico do método *O Passo*. A Fig. 2 representa a marcha alta, movimento mais amplo com pernas e pés, nas posições em pé e sentado, indicando a possibilidade de adaptação do movimento às condições físicas e espaciais de cada contexto educativo. A Fig. 3, por sua vez, mostra o passo quaternário, elemento central d'*O Passo*, que organiza o compasso em quatro tempos a partir de uma sequência de movimentos das pernas.

Fig. 2 – Representação da marcha alta nas posições em pé e sentado



Fonte: Elaborado pelos autores baseado no método *O Passo*.

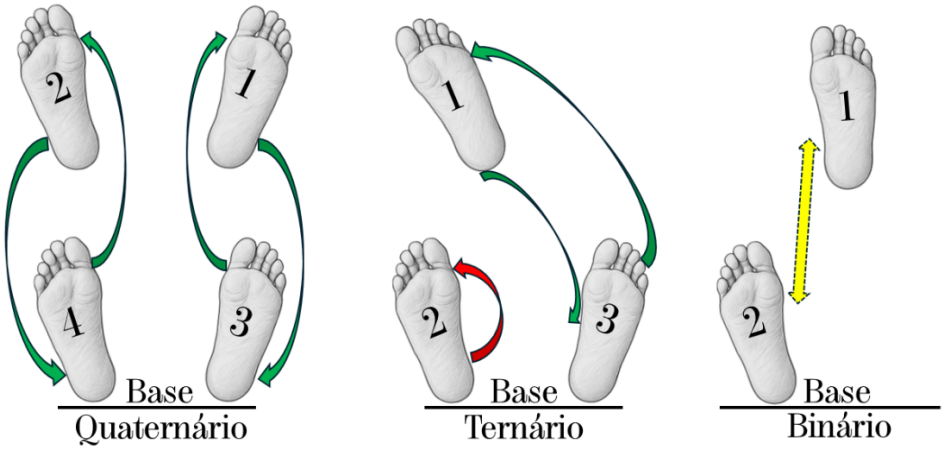
Fig. 3 – Representação do passo quaternário no método *O Passo*



Fonte: Elaborado pelos autores baseado no método *O Passo*.

Os movimentos d'*O Passo* são estruturados de acordo com métricas quaternárias, ternárias e binárias. Embora apresentem uma estrutura relativamente simples, demandam um tipo de caminhar específico, com maior flexão de joelhos e atenção à acentuação de cada tempo. A Fig. 4 sintetiza a representação do passo nas três métricas de compasso já citadas, evidenciando como a organização do compasso é traduzida em deslocamentos corporais. Uma vez definido o compasso, a sequência de movimento se repete ao longo de todo o estudo, favorecendo a internalização do padrão métrico.

Fig. 4 – Representação *d'O Passo* quaternário, ternário e binário, respectivamente



Fonte: Elaborado pelo autor baseado no método *O Passo*.

Se, por um lado, *O Passo* enfatiza a centralidade do corpo na construção do sentido rítmico, por outro, a voz também atua como recurso para a percepção e organização do ritmo. Nesse ponto, o método *Konnakol* é tomado como referência complementar. Ele deriva da chamada música carnática, originária da música clássica do sul da Índia, e tem como base o canto de estruturas rítmicas utilizando sílabas específicas e marcação do pulso com as mãos. Essa técnica milenar foi incorporada por músicos ocidentais a partir da segunda metade do séc. XX, sobretudo no contexto da World Music, como forma de aprimorar o senso rítmico, a precisão temporal e a consciência das subdivisões. Makarome (2013, p. 38) destaca a flexibilidade proporcionada pelo *Konnakol*, que permite tanto a compreensão das subdivisões do tempo quanto a percepção das movimentações de acentos dentro desse tempo. Essa perspectiva situa o ritmo para além de um exercício meramente aritmético.

Nesta pesquisa, o *Konnakol* é utilizado como ferramenta complementar e secundária à base corporal. Em determinados momentos da sequência de estudos, são sugeridos padrões silábicos que auxiliam na compreensão e na oralização dos ritmos trabalhados. A Fig. 5 apresenta exemplos dessas silabações, evidenciando sua aplicação na articulação entre voz, movimento e notação musical. Nessa mesma figura, são apresentados também, em paralelo, os padrões rítmicos – foco dos estudos –, fundamentados nas células rítmicas presentes nos métodos de ensino coletivo (principalmente Barbosa, 2004 e Alves, 2014), com o objetivo de auxiliar no entendimento e na prática desses ritmos.

Fig. 5 – Silabação sugerida e organização das células rítmicas presentes nos estudos



Fonte: Elaborado pelo primeiro autor.

A integração entre movimento corporal, silabação e leitura rítmica constitui, assim, o núcleo da estratégia pedagógica desta pesquisa. Enquanto *O Passo* fornece uma base sólida para a organização do pulso e da métrica a partir do corpo em movimento, o *Konnakol* contribui para a precisão e a fixação das subdivisões do ritmo. Na seção seguinte, esses princípios são concretizados em uma sequência didática em desenvolvimento, estruturada em estágios que articulam experiências corporais, vocais e instrumentais.

Objetivos, metodologia e estruturação da sequência didática

A partir das questões e das estratégias expostas nas seções anteriores, delineia-se como objetivo geral uma sequência de estudos rítmicos fundamentados no movimento corporal e na silabação. De forma mais específica, a investigação busca então: a) compreender como o movimento corporal pode atuar como mediador entre a notação rítmica e a execução no instrumento; b) explorar a integração entre caminhada, marcha, gestual do método *O Passo* e práticas já presentes nas bandas, como a ordem-unida; c) utilizar a silabação baseada no *Konnakol* como recurso complementar para a organização e a oralização das células rítmicas; e d) elaborar e sistematizar uma sequência didática que possa ser incorporada ao cotidiano de estudo de bandas escolares, contribuindo para o desenvolvimento da leitura rítmica e da autonomia musical dos(as) estudantes.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, alinhada aos princípios da pesquisa-ação. O campo principal de observação é a Banda Musical do Colégio Estadual Jardim Europa, em Goiânia (GO). A escolha desse contexto decorre da atuação docente do primeiro autor na instituição, o que possibilita uma aproximação direta com o cotidiano de ensaio, com as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes e com as estratégias já utilizadas por outros(as) professores(as). Essa dupla condição – de pesquisador-professor – permite um diálogo constante entre teoria e prática.

O desenvolvimento da sequência didática partiu, inicialmente, da observação sistemática de aulas e de ensaios, com atenção especial às situações em que surgiam dificuldades relacionadas ao ritmo. A partir dessas observações, identificou-se a predominância de explicações teóricas e de abordagens centradas na soma de valores rítmicos, bem como a pouca utilização de recursos corporais e vocais de forma sistemática. Essas constatações orientam a elaboração de uma proposta que coloca o corpo e a voz como elementos estruturantes do processo de aprendizagem rítmica.

A construção da sequência está sendo organizada em estágios progressivos. Em cada estágio são explorados determinados aspectos do ritmo por meio de atividades que combinam caminhada e marcha, gestos corporais associados a padrões métricos, silabação de padrões rítmicos e transposição das experiências corporais para a leitura em partitura e para a execução no instrumento. Portanto, não se trata de uma sequência fechada, mas de uma proposta inicial, passível de ajustes a partir da necessidade do contexto aplicado. Em síntese, a metodologia adotada busca articular reflexão teórica, prática pedagógica e observação, tomando o corpo como eixo central. Na seção seguinte, apresenta-se parte da proposta inicial de estruturação da sequência de estudos e como os estágios serão estruturados.

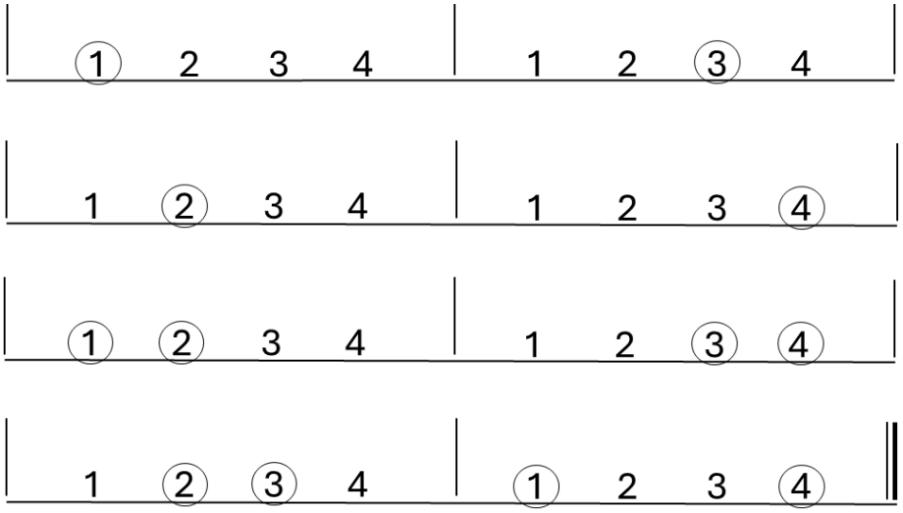
Proposta inicial para a estruturação da sequência de estudos

A sequência de estudo está sendo planejada, a priori, para seguir o mesmo padrão estrutural: a) estudo sobre a posição dos tempos baseado n'*O Passo*; b) estudo rítmico também com base n'*O Passo*; c) estudo rítmico e melódico para ser aplicado ao movimento. Essa progressão busca favorecer uma progressão gradual, partindo da vivência corporal do pulso e da métrica até sua articulação com a leitura e a prática musical.

Em primeiro lugar, a Fig. 6 apresenta um exemplo de estudo voltado à posição dos tempos com o uso de escrita musical não convencional, alinhada à proposta de vivenciar o ritmo a partir do movimento. Em seguida, na Fig. 7, observa-se um estudo rítmico e outro melódico que utilizam escrita convencional para trabalhar a posição dos tempos no compasso, estabelecendo, assim, uma ponte entre a experiência corporal e a notação tradicional. Essa mesma estrutura, evidenciada nesta última figura, ilustra estudos que

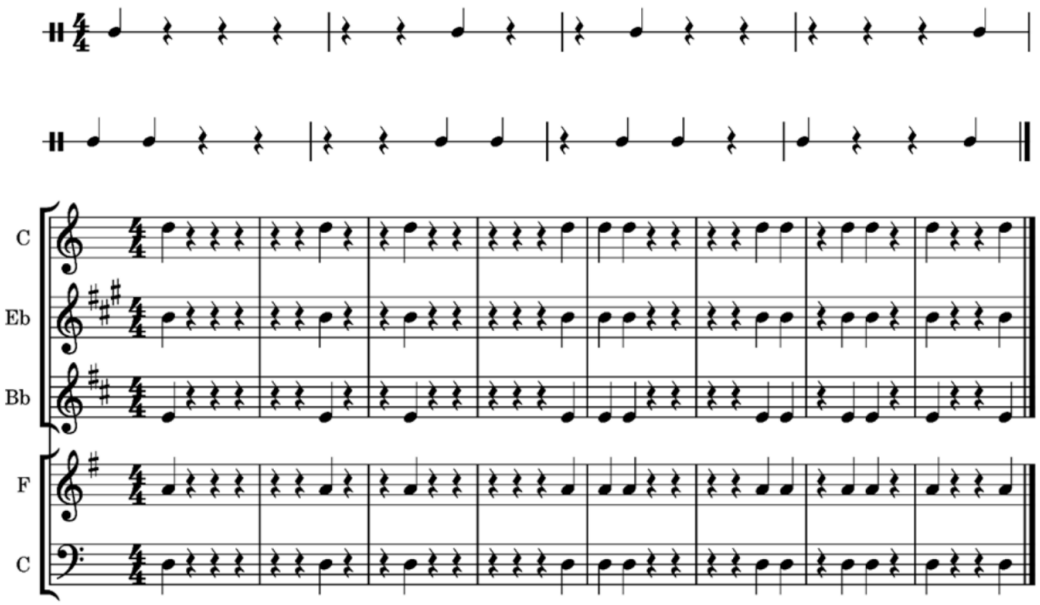
integram aspectos rítmicos e melódicos em situações mais próximas do contexto musical cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da performance de forma articulada.

Fig. 6 – Estudo sobre a posição dos tempos com escrita musical não convencional: os números indicam a sequência de passos em cada tempo; os números circulados correspondem aos passos que devem ser acompanhados por palmas ou pela voz.



Fonte: Adaptação baseada nos estudos de posição d'*O Passo*.

Fig. 7 – Estudos rítmico e melódico sobre a posição dos tempos com escrita musical convencional



Fonte: Elaborado pelo primeiro autor.

Considerações finais

Em síntese, este trabalho representa um passo inicial em uma investigação mais ampla acerca do ensino de leitura rítmica em bandas escolares. Embora ainda em

desenvolvimento, a proposta pedagógica aqui apresentada se fundamenta em sólidos princípios teóricos e práticos e responde a necessidades concretas identificadas na realidade docente para a melhoria do contexto de ensino-aprendizagem e de formação artística. Espera-se que as etapas futuras da pesquisa permitam aprimorar e contribuir para a qualificação da educação musical em bandas escolares brasileiras, alcançando crianças, adolescentes e adultos(as) em ampla descoberta dos fundamentos, saberes e fazeres em música.

Referências

ALVES, Marcelo Eterno; CRUVINEL, Flávia Maria (Org.); ALCANTARA, Luz Marina (Org.). **Tocar Junto:** Ensino Coletivo de Banda Marcial: trompete. Goiânia: Pronto Editora, 2014.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. **DA CAPO:** Método Elementar Para o Ensino Coletivo ou Individual de Instrumentos de Banda. São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aprendizado nas bandas e fanfarras escolares: da dimensão pedagógica à dimensão simbólica*. In:* II COLÓQUIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFOP: MÚSICA E INTERCULTURALISMO, 2019, **Anais...** Ouro Preto, MG, Brasil. 2019, p. 345-356.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, v. 19, p. 103-111, mar. 2008.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo:** música e educação. Rio de Janeiro: Ed. L. Ciavatta, 2009.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Manual de Campanha de Ordem Unida** EB70-MC10.308. 4 ed. Brasília, 2019.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRANCO, Lucas Ciavatta Pantoja. **O ensino-aprendizado de ritmos pulsantes**. 2025. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **O ritmo, a música e a educação**. Organização Lilia Justi, Rodrigo Batalha; tradução Rodrigo Batalha [e outros]. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2023.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **A eurritmia de Jaques-Dalcroze**. Edição e tradução por Eliton Pereira e Gilka Martins de Castro Campos. Goiânia: Amazon, 2022.

LEITE, Rogério Francisco; PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; COSTA, Cristiano Aparecido da. Complexidade da banda de música no processo educacional: uma reflexão em bandas

escolares. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, v. 7, n. 3, p. 01-21, 2025.

MADUREIRA, José Rafael. Dalcroze e a questão do ritmo na educação musical: sobre a tradução de L'Éducation par le Rythme. **Revista Música**, v. 23, n. 2, p. 367-381, 2023.

MAKAROME, T. T. K.: South Indian Konnakol in Western Musicianship Teaching. **Malaysian Music Journal**, v. 5, n. 1, p. 37-52, 2013.

NASCIMENTO, Diovânia da Silva. **Um olhar reflexivo sobre os fazeres das linhas de frente nas escolas em Goiás**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia, Aparecida de Goiânia, 2017.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da educação e da arte-educação. **Opus**, v. 26, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2020.

RIBEIRO, Mairy Aparecida Pereira Soares; SOUSA, Aurélio Nogueira de. Banda marcial: o som e o silêncio nas escolas civis e militares. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, ano 6, v. VI, n. 13, p. 2260-2271, jul. /dez. 2023.

SOUSA, Aurélio N. de; BARBOSA, Joel L. da S. Bandas Marciais Escolares de Goiânia: Relações com a vida estudantil e seus integrantes. *In:* PESTANA, M. do; GRANJO, André; SAGRILLO, D.; RODRÍGUEZ-LORENZO, G. (Ed.). **Our music/our world:** wind bands and local social life. Lisboa: Edições Colibri, 2020. p. 475-494.

SOUSA, Aurélio Nogueira de; PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. Bandas e Fanfarras Escolares de Goiânia: Formação, Trabalho e Gestão. *In*: CRUZ, Fernando Vieira da (Org). **Manifestações culturais e Arte-Educação na América Latina**. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2021. p. 22-35. DOI: 10.23899/9786589284130. DOI: 10.23899/9786589284130



OUTRAS NARRATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA

Sângela Gabriela Garcia da Silva
Mônica Mitchell de Morais Braga

A sala de aula é um espaço onde as múltiplas identidades se encontram. Porém, por mais que seja o espaço ideal para falar sobre a diferença, nem sempre essa diversidade tem espaço para ser pensada, representada e discutida. Sendo a escola um ambiente tão diverso, quando os estudantes terão oportunidade de pensar sobre si e sobre o outro?

A partir disso, pensei o projeto “outras narrativas” uma possibilidade de pensar as questões étnico raciais no cotidiano dos estudantes. Assim inicio uma experiência de criação de história em quadrinhos com os sétimos anos do ensino fundamental de duas escolas estaduais da cidade de Barra do Garças – MT no ano de 2023.

Estar em sala de aula é estar diante da diversidade de sujeitos e isso pode ser percebido a partir de diversos marcadores identitários, como raça, etnia, gênero, sexualidade etc. Quando pensamos nessa pluralidade, estamos pensando sobre diversas identidades que podem ser organizadas a partir de dois polos: o do “ser” ou “não ser”; o “eu” e o “outro”, ou, aquilo que “sou” e aquilo que “não sou” (Woodward, 2014).

A diversidade está diretamente atrelada à diferença. Só existe identidade por existir a diferença, ambas estão intimamente relacionadas. Silva (2014, p.74) diz que “a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação”.

Falar sobre identidade, sobre “o que sou” ou sobre “o que nós somos”, soa como positivo; é sinônimo de pertencer a um grupo ou fazer parte de algo. Nessa perspectiva, pensamos a identidade como algo belo e algo a ser celebrado. Contudo, se estamos pensando a identidade é inevitável pensar na diferença. Silva (2014, p. 75) apresenta que “as afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre outras identidades”. O outro em sala de aula pode ser percebido quando os estudantes falam sobre outra turma ou outra escola como o “eles”; uma forma de se diferenciar do outro.

Porém, dentro de uma mesma sala de aula podemos observar grupos de alunos que se identificam, se veem como comuns e se organizam juntos. Uma observação que fiz sobre o ambiente escolar e que percebo que se repete em demais anos e escolas de ensino fundamental II nas quais adentrei, é que no começo do ano letivo, nas salas percebo uma

organização própria dos estudantes se arranjarem em dois grandes grupos dentro da sala: de um lado ficam a maioria das meninas da turma e do outro lado da sala a maior parte dos meninos.

Quando eles se referiam a si (e ao próprio grupo) geralmente uma pessoa indicava "eles (o outro grupo) estão fazendo algo e nós estamos fazendo outra coisa". Mesmo que esses estudantes não tenham uma relação de amizade ou afinidade com todos os integrantes daquele grande nicho, eles se veem parte de uma mesma coisa, marcado pelo fator do gênero. Ainda assim, nesses grupos havia estudantes que ao não performar muito os padrões de gênero pré-estabelecidos fluem entre os dois grupos, o que torna interessante pensar em como os estudantes se organizam enquanto equipes. A profundidade dessa discussão é complexa para ser pensada e discutida nesse breve artigo.

No entanto, o gênero é apenas um dos marcadores identitários que fazem parte da identidade dos estudantes e podem ser utilizados como referência para entender as dinâmicas da sala de aula. Outras questões como etnia também são indicadores para a formação de novos grupos, o que pode gerar situações um tanto quanto problemáticas na sala, necessitando do olhar sensível e atento do docente. Dos cinco anos nas quais trabalhei em escolas de duas cidades mato grossenses, percebi uma situação alarmante: estudantes indígenas ficavam frequentemente distantes dos estudantes não indígenas. Dificilmente interagiam com os outros estudantes não indígenas, seja em situações de amizade ou de propostas de trabalho; frequentemente era necessária uma intervenção da professora para que os estudantes não ficassem excluídos dos demais.

Dentre os motivos para isso acontecer, o que consegui perceber foram: a dificuldade de comunicação entre os estudantes por se tratar de línguas diferentes, por questões culturais relacionadas aos costumes das comunidades ou também por racismo. É comum os estudantes não indígenas relatarem situações racistas, ditas por eles como "preconceitos" vindos das suas famílias ou até mesmo é possível perceber em sala comportamentos racistas dos estudantes que precisam de intervenção. Quando pensamos a diversidade na sala de aula, abrimos um espaço para a reflexão, sobre comportamentos e pensamentos comumente discutidos em sala. Todas essas situações sempre precisam ser muito carregadas de cuidado e diálogo com os estudantes, para juntos pensarmos e enfrentarmos o racismo presente no dia a dia. Entendemos aqui como racismo:

> Um comportamento, uma ação resultante a aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de impor uma verdade ou crença particular como única e verdadeira(...). Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos

> discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos (Gomes, 2005, p.52).

O racismo é um dos desafios da sala de aula como um espaço multicultural. Pensar a escola como um espaço multicultural, não é apenas sobre celebrar a diversidade, é pensar e refletir sobre como ela se liga aos espaços de poder. Hall (2003) apresenta que o multiculturalismo se encontra tão atrelado ao discurso que só pode ser utilizado em uma perspectiva rasa. É preciso pensar esse espaço de forma crítica e refletir que posição cada um de nós ocupamos na sociedade, qual nosso papel e em como essa diversidade está posta aos sujeitos no ambiente escolar. A partir disso é preciso pensar a sala de aula como um espaço diverso onde todos tenham vozes e possam ser ouvidos, a partir do lugar onde estão e de forma respeitosa. Ainda sobre o ensino multicultural, podemos refletir que:

> Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco na nossa sociedade, especialmente na educação, não há nem de longe práticas suficientes acerca de como o contexto de sala de aula pode ser transformado de modo a fazer o aprendizado uma experiência de inclusão (hooks, 2017, p.51).

Ao pensar a pedagogia transformadora, a autora traz situações em que é possível fazer uma relação muito próxima com o que acontece na sala de aula multicultural:

> Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Em toda minha carreira de professora, muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo de que os colegas os julguem intelectualmente inferiores (hooks, 2017, p.56).

Fico a refletir se com um cenário tão parecido com o que encontro aqui, em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso, o que faz com que esses estudantes não brancos, tenham comportamentos tão parecidos. Por mais que isso afete muito frequentemente os estudantes indígenas, situações parecidas como a vivenciada por bell hooks, podem ser relacionadas também a estudantes negros: eles são os que menos participam das aulas quando precisam expor suas opiniões para a turma e até mesmo para responder questões que tem como proposta pensar as opiniões pessoais.

Como professora, reconheço a necessidade de pensar a inclusão de forma que todos tenham a oportunidade de se posicionarem e serem ouvidos, mas de forma respeitosa com seus limites. Pensar que todos têm o direito de serem valorizados em suas vozes e posicionamentos, é imprescindível pensar em práticas que reconheçam as vozes de cada estudante e estratégias para tal de forma sensível e acolhedora.

A identidade, a diferença e a representação

Podemos perceber que as pontuações trazidas anteriormente são marcadas por questões relacionadas à identidade e à diferença. Ao falar sobre identidade e diferença, Kathryn Woodward apresenta que a identidade pode ser percebida por meio de marcadores sociais, como gênero, etnia, classe e sexualidade, é percebida a partir da diferença entre os grupos, são organizadas e divididas por oposições (de pelo menos dois grupos como “nós e eles”); e é também simbólica, pois “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (Woodward,2014 p.10).

Pensaremos então, a representação a partir dessa percepção, como uma forma de representação identitária e de empoderamento de sujeitos, pois “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior” (Woodward p. 8 apud Hall, 1994 p.1-2) e que:

> É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos significado à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (Woodward, 2014, p.18).

Tomaz Tadeu da Silva, também fala sobre representação ao abordá-la a partir de duas perspectivas: uma a partir da história da filosofia ocidental onde a representação é uma forma de tornar o “real” presente por meio de sistemas de significação e a outra perspectiva em um caráter pós estruturalista o conceito de representação é “como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (Silva, 2014 p. 91) e que “é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder (Silva, 2014 p. 91)”. Pensaremos aqui a representação a partir dessa perspectiva: como uma forma de se ligar aos sistemas de poder, como foi pontuado anteriormente por Woodward.

Além disso, relacionando os sistemas de representação ao racismo podemos pontuar que:

> Estas práticas racistas manifestam se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva dos povos negros no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (Gomes, 2005, p.53).

Podemos levar essa discussão aos materiais impressos que os estudantes têm acesso, quando os alunos têm suas identidades representadas de forma positiva? Assim nos

deparamos com a necessidade da representação como forma de empoderamento e de suprir existe uma ausência já existente da representação de determinados sujeitos.

No último bimestre do ano letivo de 2023, um dos principais conteúdos que seriam trabalhados em sala era “História em quadrinhos” (HQ’s). Surge ali então uma oportunidade de falar sobre a importância da representação com os estudantes e uma possibilidade para pensar outras formas de representar sujeitos que não costumam ser representados e assim também alimentar outras vozes: as dos sujeitos presentes na sala de aula.

Projeto outras narrativas

Antes de iniciar o quarto bimestre na escola, em meados de setembro vi que o primeiro e maior conteúdo seria sobre HQ’s. Como estava chegando o mês de novembro e ao ver também que as escolas não estavam planejando nenhuma programação específica para falar sobre o Dia da Consciência Negra (20/11) junto aos estudantes, decidi relacionar as duas coisas. Falar sobre questões étnico raciais e sua relação com a arte é sempre um desejo meu como profissional.

Porém, nem sempre consigo ter oportunidades de abordar o assunto devido a demandas do sistema escolar em relação ao material didático a ser trabalhado, que na maioria das vezes não traz propostas para trabalhar o assunto. Dado isso, encontro dificuldades de pensar propostas com transversalidades relacionadas as questões étnico raciais. Pensar em questões étnico raciais em arte vai além de um desejo pessoal, mas sim uma forma de cumprimento da lei 11.645, de 10 de março de 2008 que o impõe o estudo da história afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Mas mesmo com a lei, o assunto dificilmente costuma ser abordado nos conteúdos dos materiais didáticos.

Assim, planejei e levei aos estudantes a proposta de criação de história em quadrinhos na quais pensássemos sobre o novembro negro e sobre a representatividade. Os estudantes concordaram com a proposta e iniciamos o projeto nas aulas de arte que aconteciam 1 vez na semana em cada turma. Cada aula tem 1 hora de duração.

O início: uma abordagem teórica para planejar a prática

Quando começamos a estudar histórias em quadrinhos, os estudantes pontuaram que já tinham estudado sobre o assunto com a professora de português em aulas anteriores. Estudamos então sobre algumas visualidades dos quadrinhos e começamos a pensar sobre quais histórias eles conheciam.

Como era esperado a maioria da turma respondeu que conhecia “turma da Mônica” de Mauricio de Souza Produções. Ao perguntar aos estudantes sobre quais personagens

eles conheciam, a maioria das respostas se referiam aos personagens brancos. Quando questionei a eles sobre quais personagens negros conheciam, a maioria não sabia exatamente qual era o nome dos personagens, por mais que já tivessem o visto nas histórias. Sobre a negritude em algumas histórias da Turma da Mônica percebe-se que:

> O primeiro aspecto observável nas 95 HQ's é a tímida representatividade de sujeitos negros, o que caracteriza o processo de invisibilidade desses indivíduos. Embora este estudo não utilize o método de pesquisa quantitativa, é importante mencionar que, nas histórias investigadas, os personagens negros aparecem somente em 6,31% delas (Santos e Reinato, 2020, p.156).

Posteriormente os autores ainda refletem que:

> Na medida em que se constrói a ideia de universalidade utilizando a experiência europeia é instituída uma realidade totalmente excludente a todos os povos e culturas do planeta que se distanciem e se contrapõem aos padrões europeus. A imposição de uma universalidade, que não é universal, nada mais é do que uma falácia e a negação dos direitos daqueles que foram colonizados (Santos e Reinato, 2020, p.159).

Vemos então, que o desconhecimento dos estudantes em relação a personagens negros tem raízes nas próprias produções das revistas. Enquanto discutíamos sobre a representação desses sujeitos, comecei a questionar aos estudantes quais papéis os personagens negros costumavam a ocupar nas histórias que eles conheciam. A discussão percorreu desde o mundo dos quadrinhos até o mundo das novelas. Dentre as mais diversas discussões, surgiu em todas as turmas questões relacionadas ao personagem "Cirilo" da novela Carrossel, que era bastante conhecida pelos estudantes e então questionei sobre qual era a narrativa criada para o personagem, qual espaço ele ocupa na história e o que isso pode representar.

Em relação a representação de personagens negros nas histórias em quadrinhos, podemos pensar que:

> Por meio da retomada de acontecimentos históricos, explicação de como ocorreu e ainda ocorre o processo de dominação étnico-racial, além das análises dos quadrinhos que demonstram o silenciamento, invisibilidade e grau de importância dada a esses sujeitos ficam muito mais fácil compreender o porquê as inúmeras tentativas de implementação de medidas reparadoras não ganham força para romper de fato com a exclusão do negro nos diversos setores da sociedade brasileira(...). Percebe-se que é recorrente vincular à imagem do negro papéis sociais de menor prestígio, o que dificulta muito legitimá-lo como um cidadão com igualdade de direitos e deveres. Da forma como o negro foi abordado por Maurício de Sousa Produções nos gibis analisados, possivelmente, a criança e/ou adolescente negros vão crescer com uma imagem de representação social deturpada, que prejudicará a construção da sua identidade e autoestima (Santos e Reinato, 2020, p. 163-164).

Percebemos então como a ausência da representação positiva de personagens negros são vestígios de problemas mais profundos e que podem afetar negativamente a percepção dos estudantes sobre eles mesmos e sobre os outros. Percebe-se então a urgência de se pensar outras formas de representação desses sujeitos.

Na aula seguinte, juntos com os estudantes pensamos então sobre alguns termos presentes nas discussões étnico raciais, e falamos sobre identidade racial, raça, etnia, racismo e sobre qual o papel de cada um de nós na luta contra o racismo, considerando que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista. Nesse dia em muitas turmas foram relatadas situações de racismo que aconteciam dentro e fora da sala de aula e refletimos sobre como devemos nos posicionar em frente a essas situações, como acolher a vítima e comunicar a situação aos gestores da escola ou pessoa responsável, considerando que racismo é crime no Brasil.

Finalizamos a aula com o vídeo “Tour pelo meu rosto| Papo DePretas” (2018) da youtuber Gabi Oliveira falando de forma afirmativa sobre seus traços negroides e traz reflexões sobre como todos os traços são belos e algumas observações sobre como os corpos negros costumam ser vistos pela sociedade.

A prática

Na outra semana começamos a produção. Os estudantes se organizaram em grupos e eles mesmos conseguiram definir os papéis de cada integrante para a produção. Iniciamos com a criação do roteiro e dos personagens, com duração de três aulas. Para pensar a história havia o seguinte comando: pensar uma narrativa feliz cujo personagem principal seja uma pessoa negra. A ideia era criar outras narrativas: narrativas felizes e de importância para personagens que poucas vezes eram representados ou não tinham um papel marcante para a história. Os resultados dos roteiros foram desde criações simples que aconteciam em curto período temporal até criações mais complexas envolvendo passado, presente e futuro.

Durante a criação do roteiro enfrentei em todas as turmas uma mesma situação: os estudantes criavam histórias no qual o enredo era: uma criança abandonada que era encontrada por pais amorosos e adotada, tendo somente assim um final feliz. Apesar do final, a representação de uma criança abandonada fugia do objetivo de ser uma narrativa realmente feliz. Quantas histórias de crianças negras tendo que enfrentar grandes problemas como o racismo, a pobreza ou o abandono? Por que será que tal narrativa contribuindo com o estereótipo da pessoa negra somente como uma vítima foi tão recorrente entre os estudantes? Aqui podemos lembrar da fala de Gomes ao pontuar sobre a ausência da história positiva da população negra no Brasil (Gomes, 2005). Nessas situações intervi com questionamentos de porque a criança estava abandonada, de onde

surge essa narrativa de vítima e superação e se aquilo significava uma narrativa realmente feliz.

Para a criação dos personagens os estudantes sentiram muita facilidade e interesse. Foram criados alguns personagens inspirados nos próprios colegas de sala até personagens inspirados em celebridades e heróis. Com os roteiros e personagens prontos e discutidos, fomos para a próxima parte do projeto: com duração de 4 a 6 aulas. O tempo de execução dessa parte do processo acabou sendo muito variável devido a diferenças entre as turmas. Nesse momento do projeto os estudantes já tinham definido bem o que cada integrante iria fazer. A maioria dos grupos tiveram que levar o trabalho para terminar em casa, considerando que o tempo na sala de aula era insuficiente para a execução do projeto completo. As últimas aulas ficaram para finalização de detalhes da produção.

Quando as histórias estavam finalizadas, os estudantes responderam questionários avaliativos via *google forms* que serviram tanto para organização das informações sobre as histórias, avaliação do processo de produção dos estudantes e sobre o projeto em sala.

Resultados do projeto e pontuações necessárias

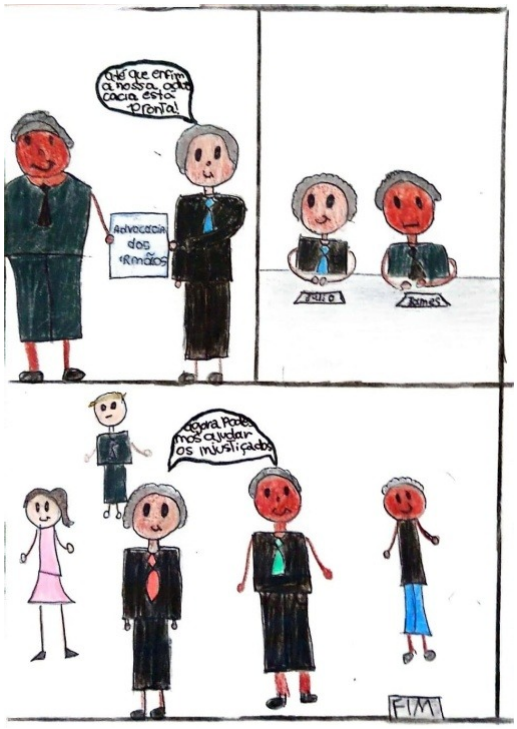
Considero que atingi os objetivos de forma satisfatória e alguns dos resultados podem ser conferidos conforme figura 1 e 2. Entretanto, é necessário ressaltar alguns pontos importantes.

Fig. 1: página da história em quadrinhos.



Fonte: acervo da autora.

Fig. 2: página da história em quadrinhos.



Fonte: acervo da autora.

Durante a execução do projeto, os alunos demonstraram bastante interesse em participar. Porém, as faltas se tornaram um problema para a execução do projeto como também as dinâmicas de relações sociais dos estudantes. Como sempre faltava integrantes dos grupos, muitas vezes os estudantes se viam perdidos sobre o que fazer e de onde começar ou continuar. Como alguns estudantes levavam a atividade para terminar em casa, acabavam esquecendo ou se ausentando da aula, causando contratempos. Uma coisa que eu faria diferente da próxima vez seria recolher a atividade no final da aula para na próxima semana devolver aos estudantes para terminarem em sala ou organizaria é organizar para que os estudantes se comuniquem e se organizem para não esquecerem a atividade em casa ou com algum colega e se organizem para caso alguém falte.

Em outra oportunidade eu organizaria algumas funções extras (como por exemplo diagramação, montagem do livro, capa etc.) para quando esses alunos chegassem, cumprissem atividades que levem um tempo menor de execução, mas ainda assim que façam parte da construção do livro.

Outra dificuldade encontrada foi não conseguir montar o livro a tempo para que os estudantes vissem o projeto finalizado. Em uma outra oportunidade eu faria o projeto em outra data que não fosse no final do ano, para que houvesse mais tempo para organizar e montar o livro para que os estudantes pudessem ver o resultado do trabalho. Como era

professora contratada temporariamente, no outro ano eu não teria mais contato com as escolas e nem com os estudantes.

Então, entro em outra importante consideração: o tempo. Durante a execução do projeto o tempo das aulas de arte era de apenas 1 hora/aula por semana que acabou sendo pouco. Por mais que o projeto foi finalizado com os estudantes, vejo que se houvessem mais aulas o resultado seria melhor além de que também poderíamos ter nos aprofundado mais nas reflexões sobre as questões étnico raciais, sobre os sistemas de representação e de quais formas podemos refletir sobre isso através da arte.

Penso também em relação a representatividade negra: é sim um ponto a ser discutido, porém a própria execução do projeto me fez pensar também sobre a representatividade de personagens indígenas, que também é uma emergência ao pensar a representação e o contexto da sala de aula. Como quis relacionar o projeto com o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, acabei me esquecendo sobre outras possibilidades de representação. Só fui pensar quando um dia no meio da aula vi um grupo de estudantes indígenas fazendo seus quadrinhos e se autorrepresentando: falar sobre a ausência de personagens negros era tão realidade como a carência de personagens indígenas nas histórias em quadrinhos. E além da escassez desses personagens, quais narrativas costumam ser contadas a respeito dos povos indígenas? Quais são os estereótipos nas representações a cerca desse outro grupo?

Como o projeto foi criado para pensar novas narrativas, esse grupo de estudantes fizeram suas personagens sendo três meninas indígenas, tais como elas são, além de outros personagens, também indígenas, como pode ser percebido na figura 3. Por mais que não estavam exatamente dentro da proposta original, fazia sentido em relação ao objetivo do projeto e complementava a discussão que foi realizada em sala.

Fig. 3: página da história em quadrinhos.



Fonte: acervo da autora

Associar o projeto ao Dia da Consciência Negra me faz pensar em Silva (2014) ao relacionar as questões da diversidade de maneira celebrativa ao invés de pensar a mesma a partir de problematizações. Fico refletindo: o trabalho foi uma forma de repensar as representações ou apenas produções comemorativas? De que forma levar esses questionamentos para os estudantes para que eles possam repensar e assim levar tal assunto para além da aula de arte? Penso em talvez mais tempo para o primeiro momento de reflexão com os estudantes para compreender a importância das representações e levarem questionamentos para além desse espaço.

Considerações finais

A sala de aula é um ambiente de levar questionamentos sobre a realidade e pensar as vivências dos sujeitos que ali estão. Pensar as identidades étnico raciais e como elas costumam ser representadas é um caminho para discutir como nos relacionamos no nosso dia a dia com as questões raciais e uma oportunidade para refletir sobre posicionamentos e atitudes. A criação de história em quadrinhos é uma oportunidade de falar sobre de forma lúdica e que se aproxima mais com a linguagem dos estudantes, levando a discussão para além da reflexão, mas também para a prática.

Algumas modificações como levar o projeto para além do Dia da Consciência Negra, evidenciar a proximidade da arte com essa temática nas mais diversas formas de manifestação artística e transformar a discussão racial como prática diária agregaria mais sentido ao trabalho e também colaboraria com o seguinte questionamento:

> Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (Silva, 2014, p.74)

Pensar também sobre como personagens indígenas costumam ser representados é uma iniciativa que levaria a discussão a outros caminhos. Pensar temáticas sociais (nesse caso o enfrentamento ao racismo) pode ser uma forma de reconhecer as demandas da sociedade e promover o pensamento crítico e sensível dos estudantes.

Além disso, em outras versões do projeto é possível acrescentar ou empregar outras reflexões e propostas de criação artística que se adequem melhor ao tempo, aos sujeitos envolvidos e as demandas do contexto na qual será realizado. Esse projeto também pode ser utilizado para falar sobre outras tantas identidades e representações.

Referências

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação,p. 39 a 61, 2005.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: Liv Sovik (org.). **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende, et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 51 a 100.

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

OLIVEIRA, Gabi. **Tour Pelo Meu Rosto | Papo De Pretas**. YouTube, 12 de janeiro de 2018. 08min08s. Disponível em: <https://youtu.be/CEOvcHPvvis?si=lTLGJVBgdZeN7FtB >. Acesso em 22 de março de 2026.

SANTOS, T. S.; REINATO, E. J. **A NEGRITUDE NO SÉCULO XXI NAS HQ'S DA TURMA DA MÔNICA**. Revista Mosaico - Revista de História, Goiânia, Brasil, v. 13, n. 1, p. 147–166, 2020. DOI: 10.18224/mos.v13i1.8, 2020. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/8020. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença**.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 73 a 102, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7 a 72, 2014.



COLANDO MEMÓRIAS NEGRAS: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PELAS ARTES VISUAIS

Nayara Joyse Silva Monteles
Wellington Albuquerque Morais

Introdução

A presente pesquisa possui como principal objetivo investigar o grafismo afro-brasileiro e visualidades negras a partir das obras de artistas como Abdias do Nascimento, Goya Lopes, Naya Violeta e Silvana Mendes, isto visando o desenvolvimento de uma ação poética-pedagógica, pautada na Pesquisa Participante e na Pesquisa Baseada em Arte (PEBA), nos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Municipal Cora Coralina – Goianira - GO, com observância à Lei 11.645/2008.

O referido dispositivo legal é um marco na educação brasileira, pois ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) torna obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos currículos das escolas brasileiras. Ressalta-se que a luta dos povos negros e indígenas deve estar presente em todo o currículo, em especial na Arte, Literatura e História brasileira (Brasil, 2008).

De acordo com Monteles (2020, p.18), as manifestações artísticas e culturais afro-brasileiras estão fortemente presentes na sociedade brasileira. Assim, apresenta-se como exemplo da resistência sociocultural o Tambor de Crioula, manifestação cultural expressiva do estado do Maranhão, provavelmente foi trazido para o Brasil por meio das pessoas que foram escravizadas. Compreende-se também que esses mesmos africanos oriundos de regiões como Guiné, Costa da Mina, Congo e Angola adaptaram essa performance para não sofrerem perseguições naquele período histórico.

Nesse contexto, apesar de transmitirem saberes artísticos/culturais ancestrais, tanto o Tambor de Crioula, quanto o Bumba-meu-boi e em outras manifestações tradicionais negras já foram até mesmo proibidas de serem realizadas devido ao preconceito vigente na época. "Os praticantes dessas manifestações já foram vítimas de agressão física pela polícia e discriminação da elite dominante do país devido às ações nocivas da segregação racial" (Monteles, 2020, p.18).

Diante do exposto, cita-se bell hooks, escritora afro-estadunidense que "assume seu nome em letras minúsculas enquanto forma de resistência ao apagamento das mulheres negras" (hooks, 2022, p. 9). Salienta-se que a raiz ancestral deve ser reconhecida como base fundamental na construção do conhecimento, especialmente em práticas pedagógicas

e investigativas que valorizam a escuta, a coletividade e o pertencimento. Segundo a autora, essa ancestralidade se manifesta como um "saber vivo, que orienta os modos de existir, de resistir e de produzir sentidos no mundo" (hooks, 2022, p. 21). Assim, compreender e integrar os conhecimentos ancestrais aos processos de ensino é também um ato de afirmação identitária e de valorização dos saberes silenciados (hooks, 2022, p. 40).

Além disso, neste trabalho relata-se a experiência de ensino/aprendizagem ocorrida na Escola Municipal Cora Coralina, situada no município de Goianira, estado de Goiás. Esta pesquisa se iniciou após aprovação no Comitê de Ética com o parecer consubstanciado de número CAAE: 82651124.0.0000.8082.

Desse modo, esta pesquisa parte do questionamento: como utilizar o conhecimento ancestral dos grafismos africanos e afro-brasileiros enquanto possibilidade curricular para mobilizar conceitos da Educação Étnico-Racial e construir em colaboração com os alunos painéis no Ensino de Artes Visuais.

Narrativas Docentes e Educação Étnico-Racial

Desde 2003, os professores da educação básica brasileira têm a obrigatoriedade de ensinar a História da África e a cultura afro-brasileira. Embora as contribuições africanas sejam evidentes, foi necessária a criação de instrumentos legais para garantir sua inserção no ensino formal. Ainda há desconhecimento sobre o continente africano, frequentemente representado de forma estereotipada pela mídia e pelo cinema, que reforçam imagens de miséria e ausência de riqueza cultural (Moraes, 2016).

Moraes (2016) destaca a necessidade de formação específica não apenas para docentes, mas também para autores de materiais didáticos, a fim de evitar o reforço de estereótipos e ampliar a compreensão sobre a arte e a cultura africana, para além de abordagens superficiais. Nessa perspectiva, bell hooks (2017) afirma que, embora o multiculturalismo esteja em evidência, é preciso transformar efetivamente o espaço da sala de aula, adotando práticas pedagógicas que rompam com padrões dominantes e considerem múltiplas referências, mesmo diante das implicações políticas que isso pode gerar.

Neste sentido, França (2021) aponta que o debate étnico-racial é essencial, pois o racismo permanece naturalizado nas relações sociais, de poder e de saber, apesar de avanços na sua erradicação. Assim, projetos educacionais antirracistas e ações formativas são fundamentais para transformar práticas e enfrentar o racismo, inclusive no ambiente escolar, onde estudantes negros ainda vivenciam discriminações.

Dessa forma, evidencia-se que a formação docente voltada à educação étnico-racial possibilita a construção de práticas pedagógicas e projetos que rompam com a matriz colonial eurocêntrica, promovendo ações educativas que valorizem os saberes e fazeres dos povos africanos e afro-brasileiros.

A ancestralidade nos grafismos

De acordo com o dicionário online Michaelis (2024), o termo “afro-brasileiro” refere-se a elementos pertencentes simultaneamente às culturas africana e brasileira, ou resultantes da mescla entre ambas. Nesse contexto, o grafismo configura-se como um importante ícone das culturas afro-brasileira, indígena e afro-indígena. Em regiões amazônicas, essa arte está presente na ornamentação de objetos, expressando estética e simbologia ligadas à ancestralidade e ao presente, sendo as produções artísticas formas de traduzir e ressignificar experiências à luz de conhecimentos atuais (Souza e Pacheco, 2013).

Por meio dos grafismos, é possível explorar signos e temas que reafirmam valores africanos e contribuem para a construção da cultura afro-brasileira. Manifestando-se em figuras rupestres, orixás, mandalas e na geometrização de elementos que fundem o figurativo ao abstrato, com destaque para o uso da cor, os grafismos expressam tradições, ideias, valores e crenças herdados. Assim, ao abordar temas africanos e afirmar seus valores, evidencia-se a ancestralidade presente nessas manifestações (Campos, 2014).

De acordo com Campos (2014), os grafismos expõem “elementos tradicionais, valores e crenças herdados de uma ancestralidade multifacetada”, valorizando saberes da cultura afro-brasileira. Na diáspora África–Brasil, apesar da memória da escravidão e do exílio, diferentes povos trocaram identidades e formaram comunidades solidárias. Souza e Pacheco (2013) destacam os câmbios culturais entre indígenas e negros em diversos espaços de convivência. A arte afrodescendente constituiu-se de forma dinâmica, integrada à ancestralidade, reforçando a ideia de “Áfricas” plurais e a estética como resistência e criação de identidades (Campos, 2014).

A arte afrodescendente teve um processo cultural dinâmico e integrado à ancestralidade. Buscou-se o tempo histórico um caminho para se entender tantas formas de manifestação artísticas e culturais. É importante ressaltar a África enquanto “Áfricas”, ou seja, local de diferentes línguas, culturas, hábitos, religiosidade e variedade de identidades locais, mesmo aquelas que foram se adaptando e alocando-se ao longo do tempo. Reitera-se que se deve fugir de uma visão de África totalmente igual. A estética africana expressa formas de resistência, manutenção de identidades, possibilidades de criação de outras identidades não apenas africanas, mas também afro-brasileiras (Campos, 2014, p. 5).

De acordo com Silva (2023, p. 49 e 50), ao apreciar as telas artísticas de Abdias do Nascimento, artista e político brasileiro, nota-se que ele se expressou pelas artes plásticas ao representar os saberes dos símbolos Adinkra e elementos das representações religiosas afro-brasileiras nas formas dos Orixás e seus símbolos, sendo necessário contextualizar que, nas décadas de 1960 e 1970, o panafricanismo, filosofia do retorno e unidade africana,

fortaleceu-se em um contexto social marcado por lutas antirracistas em diversas localidades do mundo, enquanto, no cenário brasileiro, o golpe militar de 1964 e a repressão causada pelo Ato Institucional nº 5 – AI-5 de 1968 proibiram a luta negra antirracista.

Ainda segundo Silva (2023, p. 50), na tela "Sankofa n. 2: Resgate (Adinkra Asante)" (1992), Abdias do Nascimento pintou o símbolo Adinkra tanto na forma do pássaro quanto em sua variação semelhante à simbologia do "coração", com molduras laterais que replicam a metade do coração Sankofa e, acima do pássaro, a estrela indicando também o Adinkra Osram, "símbolo de fé, paciência, compreensão e determinação", que, de acordo com o Glossário Virtual Adinkra Symbols & Meanings (2016), número 88 do portal, representa a Lua e a estrela, figuras que representam "fidelidade, carinho, harmonia, benevolência, amor, lealdade e feminilidade" (tradução nossa).

Figura 1: Sankofa nº 2 - Abdias do Nascimento.



FONTE: (Nascimento, p. 218, 2018).

De acordo com Ribeiro (2023, p. 336 e 337), ao se perceber a riqueza multicultural do continente africano e os variados saberes que ali estão, compreende-se a possibilidade de pensar "outra relação com o continente". Neste sentido, supera-se, portanto, a ideia construída de que os povos africanos são primitivos, incapazes de apresentar conceitos filosóficos e até mesmo atrasados.

Painéis para exposição de visualidades

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as Artes visuais "são os processos e produtos artísticos e culturais" que utilizam a expressão visual como comunicação, resultando de experimentações, transformações de materiais e apropriações da cultura cotidiana, possibilitando ao discente dialogar em alteridade e ampliar formas de interação artística. Britto (2022) afirma que as "Artes Visuais se materializam em ações,

gestos e processos, sendo o fazer artístico a associação de ações oriundas da natureza, da cultura, das emoções e dos pensamentos".

Assim, Salles (2008) compreende a criação como um movimento "falível com tendências", marcado pela incerteza, pela intervenção do acaso e por uma rede de conexões em que o percurso também ganha complexidade. Rubbi (2019) destaca que o muralismo, presente desde as pinturas rupestres até as civilizações gregas e romanas, torna a arte mais acessível e, no contexto educacional, possibilita discutir "querelas sociais".

Nesse sentido, Rodrigues (2024) aponta a colagem como técnica acessível, inclusive em contextos de vulnerabilidade escolar, permitindo novas associações de imagens. Ademais, Silvana Mendes, em "Afetocolagens: desconstrução de visualidades negativas em corpos negros" (2019), utiliza colagem digital, lambe-lambe e fotografia afetiva para confrontar visualidades racistas e propor novas narrativas decoloniais sobre corpos negros (Mendes, 2021; Fazolla, 2022).

Metodologias da pesquisa

Referente à metodologia, trata-se de pesquisa de revisão bibliográfica, Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e Pesquisa Participante. Conforme Neitzel, Steil e Francez (2022), a PEBA possibilita pesquisar sem anular o processo ocorrido no campo nem silenciar subjetividades. Nesse contexto, é possível pesquisar com respeito acerca das subjetividades e das experiências dos indivíduos dentro do campo educacional.

Segundo Nascimento, Denardin e Quadros (2024), a Pesquisa Participante exige participação ativa do pesquisador e interação com a comunidade, distinguindo-se da Pesquisa-Ação por não necessariamente resultar em uma ação final. A pesquisa contou com 20 autorizações entre 25 estudantes matriculados na turma do pesquisador e ocorreu no horário da disciplina de Arte, na Escola Municipal Cora Coralina, em Goianira – Goiás, com consentimento dos responsáveis via Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As aulas foram planejadas para atender aos objetivos da pesquisa e ao currículo escolar, respeitando a idade dos participantes. A participação das crianças foi livre, em espaço confiável, com registros por gravações de voz, caderno de bordo e fotografias sem identificação do participante. Os alunos foram incentivados a escrever e desenhar sobre artes africanas e afro-brasileiras.

Processos de criação em sala de aula

Em sala de aula intentou-se fomentar os participantes da pesquisa com repertórios de arte africana e afro-brasileira para estimular o processo de criação para a confecção de painéis pelos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cada data de encontros, duas

aulas por semana, recebeu um nome temático para facilitar a compreensão dos discentes e nortear a construção dos painéis. As aulas 1 e 2, intituladas “Para muito além da escravidão! Exemplos da contribuição dos povos africanos para o Brasil”, incluíram a exibição dos vídeos “Conhecendo Museus - Ep. 04: MUSEU AFRO BRASIL”, “Museu da Arte Negra de Abdias do Nascimento em Inhotim /Arte 1 em Movimento” e “Exposição de pinturas e colagem resgata cultura negra”. Após apreciarem o material, os discentes foram questionados sobre o tema e incentivados a escrever e desenhar os elementos que ficaram evidentes para eles em relação às artes africanas e afro-brasileiras apresentadas.

A aula 3, “Painéis no Ensino de Artes Visuais”, teve como objetivo a visita orientada pela escola para analisar criticamente conceitos de arte muralista, cores, texturas e mensagens das intervenções no espaço escolar. Na aula 4 – “Princípios da Colagem” –, foi construído o primeiro painel, ‘Painel África – colagens’, representando a visão dos estudantes acerca do continente africano a partir de materiais disponibilizados, incluindo referências à arte africana encontrada em museus e catálogos como “Johannesburg Stopover Guide”, considerando-se que construíram visualidades positivas e que não houve comentários racistas. Já nas aulas 5 e 6, “Grafismo africano: conceitos e aplicações”, após a conceituação e exemplificação dos grafismos africanos e afro-brasileiros, os estudantes construíram o painel ‘Grafismo africano: símbolos adinkra’, tendo também como referência artística a estilista goianirense Naya Vilota.

Neste sentido, “Releitura das obras de Abdias do Nascimento” foi o nome escolhido para o painel e para as aulas 7 e 8, nas quais, além das imagens das pinturas de Abdias do Nascimento, os participantes assistiram aos vídeos “Personalidades afro-brasileiras” do canal Quintal da Cultura; “Sankofa – Ocupação Abdias Nascimento (2016) – vídeo-guia” do canal Itaú Cultural; “Abdias Nascimento | 25.2 a 5.6.2022 | obra ‘Okê Oxossi’, 1970” do Canal Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand; e “A FILOSOFIA SANKOFA - Reflexão sobre a filosofia Sankofa” do canal Livros Comentados; nessas aulas também há o relato de como a filosofia contida nos símbolos Adinkra afetou a percepção e busca por fatos da família do pesquisador e, por consequência, os resultados em sala de aula, sendo que, como atividade artística, os estudantes desenharam releituras das obras de Abdias do Nascimento para a construção do painel, encerrando-se as atividades com agradecimentos às crianças participantes ao final da aula 8, considerando-se que as aulas podem ser adaptadas para diversas realidades e situações.

Considerações Finais

Considera-se que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 permanecem como expoentes para a aplicação da temática das contribuições dos povos africanos e indígenas nas escolas brasileiras, contudo, os materiais de referência ainda necessitam de adequações para

explorar o continente africano e as culturas que chegaram ao Brasil em diáspora. Nas atividades de colagem, foram necessárias buscas em sebos e sites em idiomas estrangeiros, pois objetivavam representações do protagonismo negro de formas positivas, e não apenas imagens de escravidão e sofrimento já presentes no imaginário coletivo. A escola mostra-se como lugar ideal para os diálogos da educação étnico-racial, sendo fundamental que docentes recebam formações para mobilizar conhecimentos que coíbam o racismo e ampliem as temáticas dos povos constituintes da nação.

Quanto às aplicações das aulas, a pesquisa alcançou os objetivos iniciais, possibilitando às crianças contato com artistas, técnicas e diferentes meios de fazer arte, além da apropriação de espaços escolares como protagonistas dos saberes. Por fim, evidenciou-se que o fazer artístico do professor foi fundamental para o envolvimento dos alunos e para novas ações relacionadas aos grafismos africanos e afro-brasileiros em âmbito escolar, tornando-o também artista-estudante do tema. Ademais a pesquisa permite que novas ações sejam realizadas nos campos do Ensino e Pesquisa em Arte.

Referências

*ADINKRA SYMBOLS & MEANINGS. **Explore African Symbols & Meanings***. Disponível em: adinkrasymbols.org. Acesso em: 10 de jul. de 2024.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Educação e desenvolvimento cultural e artístico**. Educação e Realidade, jul/dez 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71713/40662. Acesso em: 11 de nov. de 2025.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 10.639, DE 9 de janeiro de 2003.** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso dia 08 de abril de 2024.
BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 11.645 de março de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso dia: 10 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRITTO, Rosangela Marques de. **Processos de ensino/aprendizagem em artes visuais: experiências vivenciadas com os discentes da Universidade Federal do Pará (UFPA)**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. 7 Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/126775. Acesso em: 18 set. 2025.

CAMPOS, Cláudia Renata Pereira. **A presença da afro-brasilidade na trajetória profissional da designer Goya Lopes.** 10º Colóquio de Moda – 7º Edição Internacional;

1º Congresso brasileiro de iniciação científica em Design e Moda, 2014. Disponível em: https://coloquiomoda.com.br/anais/Coloqui o%20de%20Moda%20-%202014/COMUNICACAO-ORAL/CO-EIXO3-CULTURA/CO-Eixo-3-A-presenca-da-afro-brasilidade-na-trajetoria-profissional-da-designer-Goya-Lopes.pdf. Acesso dia 08 de maio de 2024.

Clifford, J. (2002). **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

CORTELA, Beatriz S. C. **Ensino por Projetos: explorando conceitos de geometria numa perspectiva interdisciplinar.** Com a Palavra o Professor, Vitória da Conquista (BA), v.2, n. 4, setembro-dezembro / 2017. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/128. Acesso em: 05 de jan. de 2025.

FAZOLLA, Leandro. **Silvana Mendes**. Dasartes, [S. l.], 23 nov. 2022. Seção Garimpo. Disponível em: https://dasartes.com.br/materias/silvana-mendes/. Acesso em: 8 jun. 2025.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 31, n. 2, p. 350-363, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/CppZVmLfcpHtFr7WCNPgpGq/. Acesso em: 4 ago. 2025.

FRANÇA, Cyntia Siminoni. **A tessitura de um projeto de formação de professores: educação das relações étnico-raciais**. Revista Reflexão e Ação, vol.29 no.1 Santa Cruz do Sul jan./abr 2021 Epub 11-Out-2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492021000100050&script=sci_arttext. Acesso dia 04 de set. de 2024.

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

hooks, bell. Pertencimento: uma cultura de lugar. Tradução de Stephanie Ribeiro. São Paulo: Elefante, 2021. 256 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; MALDONADO - TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón de (org). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, 2ª ed., p. 27-53.

MENDES, Silvana. ***Afetocolagens: desconstrução de visualidades negativas em corpos negros.*** Revista Amarello, 01 mai. 2021. Disponível em: https://amarello.com.br/2021/05/arte/afetocolagens-desconstrucao-de-visualidades-negativas-em-corpos-negros/. Acesso em: 30 jun. 2025.

MENDES, Silvana. **Silvana Mendes**. In: Dasartes. [S. l.], 23 nov. 2022. Disponível em: https://dasartes.com.br/materias/silvana-mendes/. Acesso em: 7 ago. 2025.

MICHAELIS (2024). **Afro-brasileiro**. Em Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=afro-brasileiro. Acesso dia 14 de maio de 2024.

MICHAELIS (2024). **Painel.** Em Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=painel. Acesso dia 30 de março de 2024.

MICHAELIS. **Mural**. In: Dicionário Michaelis Online. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mural. Acesso em: 05 de fev. de 2025.

MONTELES, Nayara Joyse Silva. **Ecossonâncias: o protagonismo da mulher no tambor de crioula.** 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/2ac6b1c5-1349-433c-8661-3f4e2862c989. Acesso em: 9 ago. 2025.

MORAES, Renata Figueiredo. **O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais**. Revista História & Perspectivas, [S. l.], v. 28, n. 53, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32775. Acesso em: 16 jan. 2025.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Grandes vultos que honraram o senado – Abdias do Nascimento**. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. Disponível em: https://livraria.senado.leg.br/grandes-vultos-que-honraram-o-senado-abdias-nascimento?search=abdias%20do%20nascimento. Acesso dia 30 de set. de 2024.

NASCIMENTO, E. C.; DENARDIN, V. F.; QUADROS, D. A. **Pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação-ação participativa: semelhanças e diferenças**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 46, n. 3, e71874, 2024. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/71874/7513751 59004. Acesso em: 2 dez. 2025.

NEITZEL, Adair de Aguiar; STEIL, Isleide; FRANCEZ, Letícia. **PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE: A/R/TOGRAFIA**. Revista da FUNDARTE, [S. l.], v. 52, n. 52, 2022. DOI: 10.19179/rdf.v52i52.1097. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1097. Acesso em: 21 nov. 2025.

RIBEIRO, DJAMILA. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, William de Goés. **Sobre a didatização Adinkra no Brasil: por uma educação multicultural, radicalmente democrática.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 325–349, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.73885. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73885. Acesso dia: 01 de out. de 2024.

RODRIGUES, Walace. **COLAGEM: Linguagem artística para arte-educação em escolas em áreas de vulnerabilidades sociais.** Revista de Educação, ISSN 2177-2185, vol. 15, 2024. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/2135/1833. Acesso die 04 de nov. de 2024.

RUBBI, Cristiane; MAKOWIECKY, Sandra. **A Arte Muralista: um breve tour.** DA Pesquisa, Florianópolis, v. 15, p. 01–27, 2020. DOI: 10.5965/18083129152020e0002. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/18083129152020e0002. Acesso em: 11 ago. 2025.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação, construção da obra de arte**. 2º edição, São Paulo, Editora Horizonte, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado, processo de criação artística.** 6º edição, apresentação de Elida Tessier, São Paulo, Intermeios, 2013.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval**. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, jun. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/gCsZ9jM78SQ43SB6twJvytt/. Acesso em: 12 ago. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/. Acesso dia 07 de maio de 2024.

SILVA, Júlia Maria Nogueira. **As narrativas de mulheres negras e educadoras: o uso da arte na educação antirracista.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, 2022. Disponível em: https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/30620/1/texto%20completo.pdf. Acesso dia 09 de jun de 2023.

SILVA, Marisa Francisca da. **Adinkra: imagens da ancestralidade africana na cultura brasileira**. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40768. Acesso dia 04 de jan. de 2025.

SOUZA, Renato Vieira de; PACHECO, Agenor Sarraf. **Grafismos em varinhas: memórias e estéticas afro-indígenas em margens amazônicas.** Revista BOITATÁ, Londrina, n. 15,p. 128-148, jan-jul2013. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31552/22112. Acesso dia 14 de maio de 2024

VELOSO, Abraão. **Tecnologia ancestral africana: símbolos Adinkra**. UFMG – Espaço do Conhecimento, 2022. Disponível em: https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/. Acesso em: 01 de out. de 2024.

VIANA, Luana. **Ex-senador Abdias Nascimento entra para o Livro de Heróis e Heroínas da Pátria**. Rádio Senado, Brasília, 10 jan. 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/01/10/ex-senador-abdias-nascimento-entra-para-o-livro-de-herois-e-heroinas-da-patria. Acesso em: 9 dez. 2025.

VIANA, Janaina Barros Silva. Uma **possível arte afro-brasileira: corporeidade e ancestralidade em quatro poéticas.** UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes – I.A. Programa de Pós-Graduação em Artes Mestrado. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/c69f2431-c6ec-4181-ba3e-d99aac63e9c7. Acesso dia 19 de jun. de 2024.

WESTIN, Ricardo. **Senador Abdias Nascimento, uma vida dedicada à luta contra o racismo.** Agência do Senado - Senado Notícias. Publicado em 7/5/2021. Edição 78. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/senador-abdias-nascimento-uma-vida-dedicada-a-luta-contra-o-racismo. Acesso em: 08 de jul. de 2024.

Vídeos

Canal Arte 1. **MUSEU DE ARTE NEGRA DE ABDIAS NASCIMENTO em INHOTIM | Arte1 Em Movimento**. *Youtube*, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F2Oc0GvsUFc. Acesso dia 08 de jul. de 2024.

Conhecendo Museus. **Conhecendo Museus - Ep. 04: MUSEU AFRO BRASIL**. *Youtube*, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_utYJ41hMM&t=2s. Acesso dia 08 de jul. de 2024.

ITAÚ CULTURAL. **Sankofa – Ocupação Abdias Nascimento (2016) – videoguia**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mgfR6vRh6WU&t=1s. Acesso em: 17 fev. 2025.

Revista Científica Núcleo do Conhecimento. **O que é Pesquisa-Ação? Quando utilizar a Pesquisa-Ação?!** *Youtube*, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HqmCZw5AkAE&t=60s. Acesso dia 10 de maio de 2024.

LIVROS COMENTADOS. **A FILOSOFIA SANKOFA Reflexão sobre a filosofia Sankofa**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y8bjsYx9lhI. Acesso em: 17 fev. 2025.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND - MASP. ***Abdias Nascimento | 25.2 a 5.6.2022 | obra 'Okê Oxossi', 1970***. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-vF8_y1R-sg. Acesso em: 17 fev. 2025.

QUINTAL DA CULTURA. **Personalidades afro-brasileiras: Abdias Nascimento | Quintal da Cultura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FhTndaRaz9g. Acesso em: 17 fev. 2025.



O DESENHO COMO EXPRESSÃO CRIATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Ivi Joyce Rodrigues
Ana Rita da Silva

Este trabalho apresenta o percurso investigativo desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Artes — ProfArtes, do Instituto Federal de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia, vinculado à linha de pesquisa Processos de Criação para o Ensino de Arte. A investigação orienta-se pela seguinte indagação: como acolher o desenho como exercício ampliado, capaz de fecundar e potencializar a expressão criadora de estudantes com deficiência?

A pesquisa emerge do meu percurso profissional marcado pela Educação Especial e consolidada pela minha atuação de docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse entrelaçamento entre prática docente e itinerário formativo, o desenho configura-se como campo de investigação pedagógica articulando-se a experiência, criação e inclusão.

Para entretecer caminhos de resposta, o estudo se ancora em uma ação artística-pedagógica em Artes Visuais concebidas como espaço de escuta, acolhimento e liberdade inventiva, inspiradas no trabalho do “desenho original” de Arno Stern[1], que celebra o gesto ancestral, genuíno e fluido. Como horizonte metodológico, adota-se a A/r/tografia, compreendida como abordagem de pesquisa baseada na prática, na qual os papéis de artista, pesquisadora e docente se entrelaçam. De acordo com Dias e Irwin (2013), este gesto investigativo configura-se, assim, como campo fértil de reflexão e criação, permitindo que a experiência vivida neste processo reverbere simultaneamente na prática pedagógica e no meu próprio fazer artístico, num movimento contínuo de formação, escuta e reinvenção.

1 Educador alemão radicado na França, faleceu no ano de 2024, aos 100 anos de idade. Stern criou o Jogo de Pintar a partir de uma prática experiencial e intuitiva nascida no pós-Segunda Guerra Mundial, em 1946, em uma casa de órfãos de guerra em Fontenay, França. A partir dessa experiência, ele criou, em 1950, em Paris, um espaço denominado “L’académie du Jeudi” que, em 1986, passou a se chamar “Closlieu” (do francês “lugar abrigado”). Disponível em: file:///C:/Users/Ivi%20Joyce/Downloads/ART.24343.002%20(2).pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

Os alunos transformaram linhas, cores e formas em expressões sensíveis de seus mundos interiores, explorando uma variedade de recursos. Em consonância com Ana Mae Barbosa (2002), estruturou-se uma proposta artístico-pedagógica, compreendendo o desenho como prática de conhecimento e a criação como experiência formativa por meio da qual o sujeito produz sentidos e se inscreve no mundo. Ancoro-me ainda, nas poéticas da artista Edith Derdyk (2025), pela investigação da linha como pensamento visual, que ressoa com o meu próprio percurso de desenhista, aproximo-me de sua obra, não apenas como referencial teórico, mas como uma espécie de espelho poético. É na linha, esse gesto primeiro, inaugural, que meu interesse pelo desenho se faz experiência como representação gráfica, como modo de pensar com as mãos. E nas reflexões de John Dewey (2010), que fundamenta o conceito de experiência estética como eixo da aprendizagem em arte.

Assumo, nesta pesquisa, um posicionamento que se entrelaça às múltiplas dimensões do processo criativo, reconhecendo-me, simultaneamente, como docente e desenhista. Nesse atravessamento, ensino e criação deixam de ocupar lugares dissociados e passam a constituir um mesmo campo de experiência, no qual prática pedagógica e fazer artístico se tensionam, se alimentam e se transformam mutuamente.

Na medida em que meu pensamento investigativo é atravessado por meu pensamento artístico, consolida-se uma abordagem em que criação e pesquisa não se dissociam. De acordo Feldhaus e Honorato (2023, p.9):

> A PEBA, por sua vez, reconhece relações outras entre arte e educação. A partir da PEBA, os pesquisadores em arte e educação são mobilizados a investigação da própria prática educacional a partir da arte, desafiando os professores a refletirem sobre suas metodologias e abordagens de ensino.

Então, o entrelugar que ocupo, na confluência entre docência e prática artística, impele-me a deslocar o desenho da condição de conteúdo ordinário para concebê-lo como atitude investigativa e gesto metodológico.

Fig.1- Série: Pelas linhas dos afetos. Técnica desenho com caneta nanquim, papel A3. 21 x 29,7 cm



Fonte: Acervo da Autora (2024).

Esse deslocamento instaura uma compreensão poética e inclusiva do ato de desenhar, reconhecendo-o como experiência formativa, no qual diferentes modos de aprender, criar e existir possa encontrar lugar.

Percurso de investigação: uma proposta artístico pedagógica

Segundo Oleques (2023), observa-se uma escassez de trabalhos e pesquisas voltados ao ensino do desenho e ao grafismo infantil no âmbito da educação inclusiva. Essa carência de materiais didáticos, como a autora ressalta, não se limita às artes visuais, mas também se relaciona a dimensões comunicacionais, aspecto que igualmente reconheço em minha própria experiência docente. E ressalto também que, no meu cotidiano escolar,

enfrento o desafio de concepções avaliativas que reduzem estudantes com deficiência a parâmetros biológicos, obscurecendo suas potências criadoras. Para Vygotsky (2021), tal perspectiva tende a enfatizar déficits e invisibilizar as múltiplas dimensões de vida e desenvolvimento dessas crianças. É nesse tensionamento que minha prática se inquieta e se refaz, buscando afirmar a criação como dimensão indissociável da aprendizagem.

A proposta artístico-pedagógica foi concebida como uma sucessão de encontros, em que busco deslocar o formato tradicional da aula para aproximá-la da experiência do ateliê, entendida como um momento de escuta, experimentação e fazer compartilhado. Segundo Richter (2003), é fundamental criar condições para as crianças experimentarem o tempo próprio da arte, o qual se manifesta de maneira mais potente em práticas realizadas fora do formato tradicional de aula, especialmente em contextos que se aproximam do ateliê.

E assim, a proposta artístico-pedagógica aqui delineada aproxima-se do pensamento de Arno Stern, cuja pedagogia se funda no silêncio que acolhe e no respeito ao tempo interior convocado por cada criação. Sob essa perspectiva, o espaço-tempo do Atendimento Educacional Especializado configura-se como uma zona de respiro no interior da escola, não apenas complementar, mas suplementar potencialmente de sentidos ao processo de aprendizagem. Nesse contexto, possibilita-se instaurar uma escuta mais atenta e sensível, capaz de acolher o ritmo singular de cada estudante e reconhecer, na cadência própria de seu fazer, a potência formativa que se revela no ato criador.

A ação foi desenvolvida na Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio, envolvendo dez estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Nesse contexto, linhas, cores e formas foram mobilizadas como expressão, exploradas por meio de diversos recursos e materiais. Como campo empírico da investigação, a ação estruturou-se em uma sequência de aulas de Artes Visuais concebidas como espaço de escuta, acolhimento e liberdade inventiva, no qual o processo criador foi priorizado em detrimento de resultados normativos, valorizando os percursos singulares de cada estudante.

Os desenhos expandiram-se para além do suporte tradicional da folha branca e do lápis grafite, abrindo-se à experimentação de materiais diversos e, por vezes, inusuais no cotidiano escolar. Linhas de crochê, carvão de churrasco e rasgos de papel converteram-se em instrumentos e gestos gráficos, tensionando os limites convencionais do desenhar. Também os suportes foram deslocados de sua previsibilidade: papel kraft, cartolinas coloridas e papel cartão passaram a acolher os traços, instaurando outras texturas, resistências e possibilidades expressivas. Nesse movimento, o desenho deixou se restringir como prática de experiência sensível, na qual matéria, gesto e imaginação se entrelaçam na construção de sentidos. Desse modo, um dos mais significativos atravessamentos deste percurso consistiu em testemunhar a potência inventiva dos desenhos das crianças com deficiência. Como observa Ana Amália Barbosa, em “Além do corpo: uma experiência em

Arte/Educação", é por meio da representação e da imaginação que as crianças com deficiência transbordam as limitações que lhes são impostas, afirmando no gesto criador a potência de ir além do que lhes é previamente delimitado.

Fig. 2 – Desenho com carvão de churrasco sobre papel kraft, Joaquim, (9 anos)



Fonte: Acervo da autora (2025).

No encontro com meu cotidiano escolar, observo que esses estudantes expandem o desenho como expressão criativa no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seus gestos, o traço se abre para dimensões sensoriais, motoras e intelectuais, revelando múltiplas formas de experimentar e significar o desenho. Conforme destaca Vigotski (2021), é fundamental "despatologizar" a deficiência, reconhecendo a pessoa com deficiência sob a mesma perspectiva que qualquer outra, afirmando nela a potência de criar e atribuir sentidos. É a partir dessa postura, desmistificar e reafirmar a capacidade criadora das crianças com deficiência, que o fazer pedagógico pode fortalecer práticas artísticas, nutrindo processos inventivos e reconhecendo a arte como lugar de potência e de emancipação.

De acordo com Iavelberg (2013), "viver o desenho como prática autoral" significa compreender que esse processo está intimamente relacionado tanto às mudanças físicas e cognitivas do crescimento da criança quanto à experiência do desenhista, prolongando se até a vida adulta, quando o pensamento alcança a inteligência formal.

Fig. 3 – Desenho sobre cartolina rosa, lápis grafite e colorido. Antônio (9 anos).



Fonte: Acervo da autora (2025).

Traços do meu percurso

Meu posicionamento nesta pesquisa entrelaça-se intimamente às dimensões do processo criativo, no qual me reconheço, simultaneamente, docente e desenhista. Nesse campo de confluências, nasce o que denominei Diários de Rabiscos um espaço de registro, mas também de escuta de mim mesma. Nele, retorno aos meus traços como quem revisita um percurso interior, interrogando não apenas o que desenho, mas o que me desenha enquanto sujeito que cria e ensina.

Procuro compreender, com rigor e sensibilidade, quais forças me mobilizam e por que me deixo atravessar por elas. Interessa-me, sobretudo, saber se essa mesma energia criadora que me convoca pode, de algum modo, ser partilhada com as crianças em sala de aula, não como modelo, mas como possibilidade de abertura.

Meu despertar para o desenho ocorreu no âmbito da disciplina Processos de Criação, Experiência e Ensino de Artes, cursada no ProfArtes. Até então, meus traços permaneciam contidos, como se lhes faltasse autorização para existir. Foi nesse contexto formativo que descobri o meu próprio desenho, como gesto inaugural, capaz de traduzir inquietações e instaurar sentidos. Essa experiência, ao atravessar-me poeticamente, transformou-se em fonte de satisfação e em fundamento da proposta artístico-pedagógica

desenvolvida. Ao experimentar o desenho como prática viva, intensifiquei minha escuta e minhas provocações junto aos estudantes, fortalecendo o movimento mútuo entre ensinar e aprender, no qual criação e formação se realizam em reciprocidade.

Parto da compreensão de que aprender a desenhar não se funda em um impulso mágico ou em um dom reservado a poucos, mas se constrói no tempo das experiências, nas tentativas, nos desvios e nos caminhos percorridos. O desenho, nesse sentido, não é privilégio, mas travessia, um fazer que se aprende fazendo, sentindo, insistindo. Como assinala Guimarães (2018), a arte tem a potência de romper lógicas de exclusão quando desloca o foco do talento para a experiência, reconhecendo que cada sujeito traz consigo uma maneira própria de vivenciar e significar o mundo. Em diálogo com essa perspectiva, John Dewey (2010) nos lembra que toda expressão artística mobiliza uma energia singular que emerge da própria materialidade do gesto e da matéria. Assim, o desenho revela-se como acontecimento sensível: uma experiência em que corpo, material e imaginação se encontram para produzir sentido.

Foi nesse emaranhado de inquietações pedagógicas que o desenho passou a se afirmar, também em minha experiência íntima, como experiência sensível de observação e investigação. Ao elegê-lo como objeto de estudo, minha atenção se deslocou para os gestos mais simples e, ao mesmo tempo, mais reveladores: os traços de meu filho, então com três anos, enquanto descobria o mundo desenhando-o.

Lembro-me de uma cena recorrente: durante o banho, ele deslizava os dedos sobre o vidro embaçado do boxe, traçando formas efêmeras com os vestígios de vapor. Naquele instante, o gesto fugaz convertia-se, aos meus olhos, em poesia, um desenho que nascia e se desfazia, mas que permanecia como experiência. Também ao observá-lo brincar com cadarços, cordas ou fitas adesivas, compreendi que o desenho não se circunscreve à superfície branca do papel. Ele se expande no corpo que experimenta, na linha que se projeta no espaço, no movimento que antecede a forma. O desenho, então, revelou-se como modo de estar no mundo, gesto que pensa, sente e se inscreve na matéria da vida cotidiana.

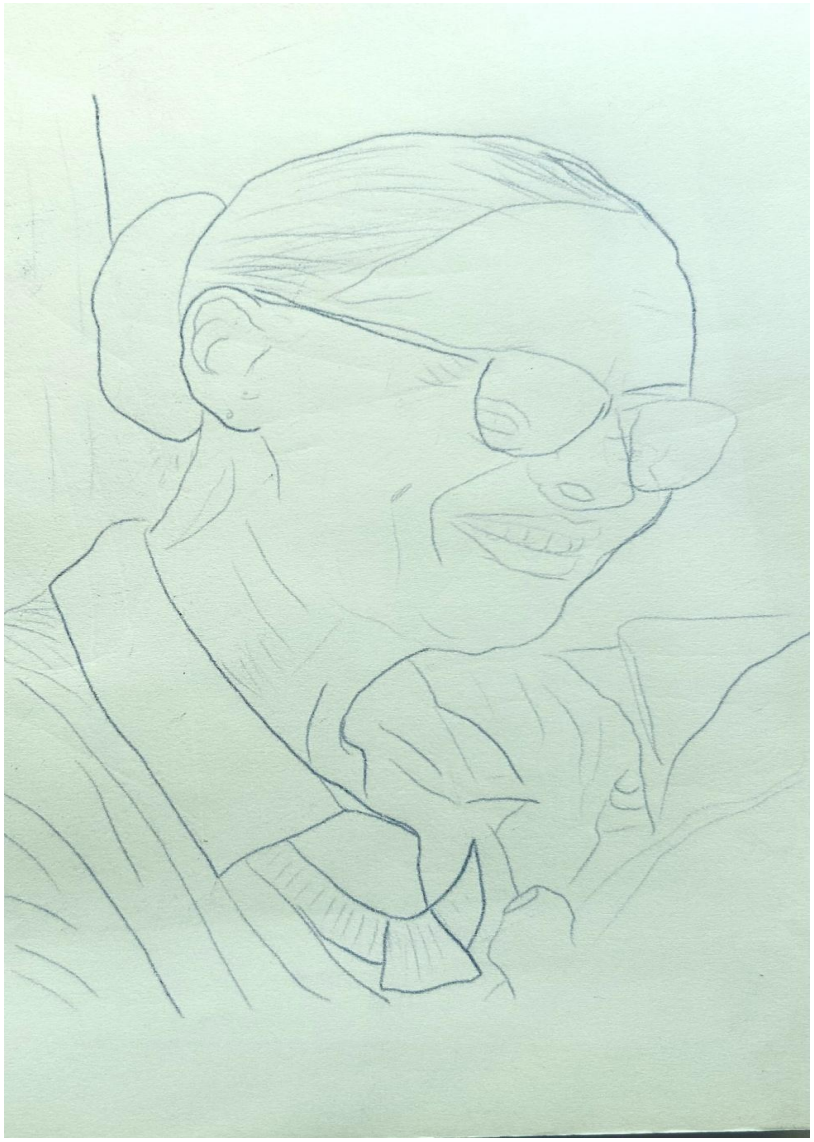
Essa percepção ecoa nas reflexões de Edith Derdyk (2015), quando afirma que “o desenho é linguagem” não como produto acabado, mas como processo vivo, pensamento que se realiza no gesto. Ao sustentar que “desenhar é um modo de conhecer”, a autora reconhece no traço uma dimensão cognitiva e sensível que ultrapassa a representação. Nos movimentos ainda vacilantes que eu observava, havia uma força inaugural. O traço acontecia por vezes tímido, por vezes expansivo, mas sempre carregado de intenção. Acompanhá-lo era testemunhar o nascimento de uma subjetividade que se afirmava no gesto. O desenho deixava de ser entendido como mero passatempo infantil para revelar-se

como ação no mundo, gesto que organiza a experiência, produz sentidos e instaura presença.

Desse olhar atravessado pelo afeto emergiu um emaranhado de inspirações, deslocamentos e interrogações. O desenho passou, então, a configurar-se não apenas como prática expressiva, mas como instância reveladora, capaz de orientar, tensionar e sustentar o próprio percurso da pesquisa.

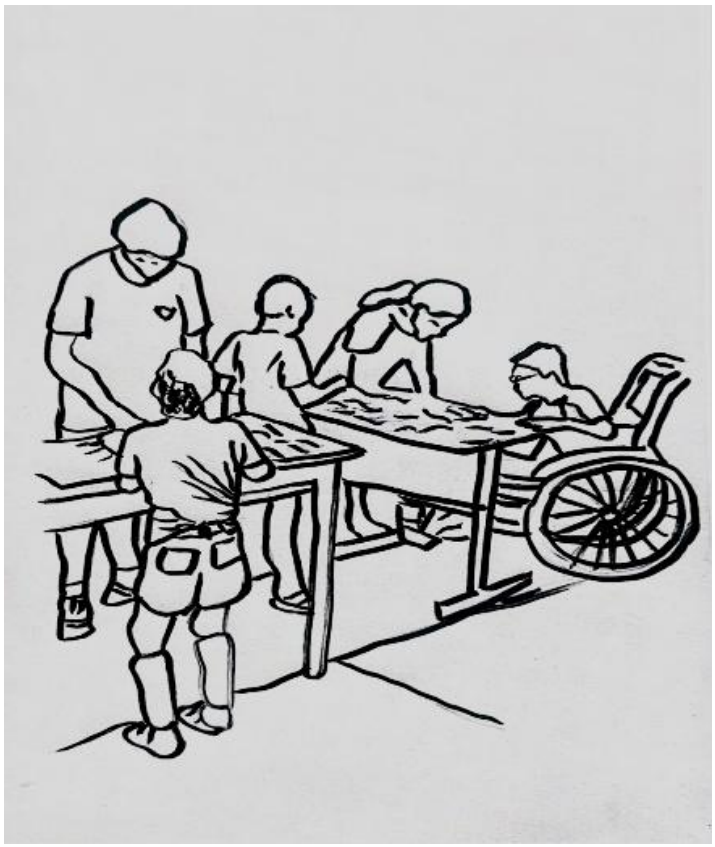
Nessa perspectiva, investigar não é distanciar-se da experiência, mas mergulhar nela. Como destacam Charréu e Oliveira (2016), a pesquisa se envolve com a imaginação, a experimentação e a singularidade, acolhendo conjecturas como parte constitutiva do processo. Assim, o pesquisador não apenas analisa a arte: ele a produz, a vive e se deixa transformar por ela. A A/r/tografia, portanto, afirma-se como experiência híbrido e sensível, no qual criação, ensino e investigação coexistem como dimensões inseparáveis de um mesmo gesto formativo. Ao buscar delimitar as características da A/r/tografia, compreendo-a como uma pesquisa que pulsa no interior da própria prática artística e educativa. Trata-se de uma abordagem que compartilha das singularidades da pesquisa baseada em arte, mas que avança ao reconhecer o professor como sujeito criador, um artista em estado de docência, cuja prática não se dissocia da invenção.

Fig. 4 - Diário de Rabiscos. Técnica desenho com caneta nanquim, papel A4. 21 x 29,7 cm



Fonte: Acervo da Autora (2025).

Fig. 5 - Diário de Rabiscos. Cena Artístico-Pedagógica. Técnica desenho com caneta nanquim, papel A4. 21 x 29,7 cm



Fonte: Acervo da Autora (2025).

Reflexões conclusivas

Como enfatiza Derdyk (2015), o desenho “não é apenas representação, mas ação no mundo”, um gesto que organiza a experiência e produz sentidos. O projeto iniciou-se sem trilhas previamente demarcadas; foi se fazendo no caminhar, encontros e descobertas que, pouco a pouco, transformaram o desenho em expressão singular do mundo de cada um envolvido nesta pesquisa.

Ao longo desse trajeto, compreendi que o desenho original é aquele que preserva o frescor da experiência, que sustenta a autenticidade do gesto. Concluir, nesse horizonte, não significa encerrar, mas aceitar que a pesquisa permanece em estado de linha contínua, aberta, em expansão.

A A/r/tografia ensinou-me que investigar é também criar; que pesquisar é deixar-se afetar pelo processo. Ao desenhar com estudantes com deficiência, percebo que não apenas acompanho seus traços, mas redesenho minha própria prática, afino minha escuta e reinvento minha maneira de habitar o mundo como educadora e artista.

Referências

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **Além do corpo: uma experiência em Arte/ Educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARRÉU, Leonardo Augusto; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação.** In: Educação em Revista, FaE-UFMG, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 365-382, jan.-mar. 2016.

DERDYK, Edith (org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Senac, 2007.

DERDYK, Edith. **O corpo da linha: notações sobre o desenho.** Belo Horizonte. Relicário. 2024.

DERDYK, Edith. **O desenho do gesto e dos traços sensíveis. Tempo de Creche**. São Paulo. 06 de novembro de 2015. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/repertorio-cultural/palavra-de-edith-derdyk-o-desenho-do-gesto-e-dos-tracos-sensiveis/>;. Acesso em: 31 jan. 2026.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** Trad. Vera Ribeiro. BOYDSTON, J. ANND; (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **A/r/tografia.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Desenho Infantil e seu ensino a crianças cegas: razões e métodos.** Curitiba, PR: Insight, 2011.

FELDHAUS, M., & Regina de Souza Honorato, A. (2023). **A PBA E A PEBA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS.** Revista Da FUNDARTE.

GOLDBERG, Luciane Germano. **O jogo de pintar de Arno Stern no Ateliê Pintante do Instituto da Primeira Infância (IPREDE/CE).** Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 28, p. 1-18, e-24343.002, 2025. Disponível em: < https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor >. Acesso em: 31 jan. 2026.

GUIMARÃES, Leda. **Metáforas para o ensino de artes visuais na modalidade EAD.** Projeto pedagógico-módulo introdutório. Goiânia, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, formato Ebook, 2013. 168 p.

LUCATO, Soraya de Carvalho**. Desenho Ancestral: Introdução aos estudos de Arno Stern e outras teorias sobre o desenho espontâneo.** 1. ed. São Paulo: Amazon, 63 p. 2020.

OLEQUES, Liane Carvalho. **Uma possibilidade de ensino de desenho para crianças com deficiência intelectual**. 2017. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-

Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

OLEQUES, Liane. **Aprendendo a Desenhar: Possibilidades de Ensino para Crianças com Deficiência Intelectual** [e-book]. Curitiba: Editora Appris, 298 p. 2023.

razões e métodos. Curitiba, PR: Insight, 2011.

Richter, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2003 (2ª reimpressão 2008). ISBN 978-8575910245.

SILVA, Ana Rita. **Tome o pincel, professora, vou usar os dedos: Um estudo de caso com a pintura e inclusão no ensino de artes visuais**. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 3. P. 93-110. Dezembro 2024.

STERN, A. **Iniciação à educação criadora**. Lisboa: SOCIOCULTUR, 1978.

STERN, Arno. **Official WebSite**. Disponível em: < https://arnostern.com/ >. Acesso em: 31 de jan. 2026

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.



IDENTIDADES ENTRELAÇADAS: O JOGO COMO EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO ENSINO DE ARTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ericka das Dores Costa Santos

Introdução

O ensino de arte na educação básica tem se configurado como um campo que ultrapassa a dimensão técnica, passando a valorizar os processos de criação, expressão e construção de sentidos como centrais na aprendizagem. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço privilegiado para a formação sensível, estética e crítica das crianças, permitindo que experimentem diferentes formas de expressão e se reconheçam como sujeitos. A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Goiás - IFG, investiga de que maneira o jogo, articulado às linguagens das artes visuais, pode contribuir para a construção da identidade de crianças do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública.

A escolha do tema surgiu da prática docente e da observação das aulas de arte, nas quais se evidenciou que as crianças expressam aspectos de suas identidades por meio de desenhos, pinturas, narrativas e brincadeiras. Essas manifestações revelam modos de ver, sentir e interpretar a realidade. Nesse sentido, o jogo foi incorporado como dispositivo pedagógico por sua capacidade de mobilizar imaginação, participação e envolvimento. Diferentemente de atividades reprodutivas, o jogo permite experimentação, erro e construção coletiva, favorecendo autonomia e autoria no processo criativo.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialoga com Fernando Hernández (2007) entre outros, que compreende a identidade como processo dinâmico construído nas relações sociais e culturais, e com Tomaz Tadeu da Silva (2000), que destaca a relação entre identidade e diferença. Essas perspectivas permitem entender que as crianças constroem imagens de si nas interações e experiências cotidianas. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na pesquisa-ação, possibilitando investigar a prática docente enquanto se intervém no contexto escolar, acompanhando falas, produções e interações.

Ao longo da pesquisa, foi desenvolvido um jogo artístico com o objetivo de estimular a expressão da identidade por meio de imagens e narrativas visuais. A experiência evidenciou maior participação, fortalecimento dos vínculos e ampliação das possibilidades de criação. As crianças demonstraram mais envolvimento e segurança para compartilhar suas produções e ideias.

No que concerne a identidade, Hall (2006) ressalta que estas são moldadas por contextos específicos, experiências e vivências individuais. Assim, a identidade é, fundamentalmente, uma produção cultural. Além disso, as identidades podem ser compreendidas como construções acumuladas ao longo do tempo, resultantes das diversas posições e identificações que assumimos.

Dessa forma, o estudo apresenta reflexões sobre a relação entre arte, jogo e identidade na infância, contribuindo para as discussões sobre metodologias no ensino de arte e o papel da escola na formação sensível. Ao compreender a arte como espaço de escuta, criação e reconhecimento, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência estética e a singularidade de cada criança. Assim, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que acolham as múltiplas formas de expressão das crianças, respeitando seus repertórios culturais, afetivos e sociais.

Contextualização da pesquisa e do campo

O estudo que dá origem a este artigo foi realizado na Escola Municipal Maria Gomes da Silva, situada no município de Aparecida de Goiânia, Goiás, tendo como participantes uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, formada por crianças entre seis e sete anos de idade. A pesquisa foi desenvolvida no próprio ambiente escolar, acompanhando as atividades pedagógicas e as experiências vividas nas aulas de arte. Observa-se que a ação pedagógica proposta foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do IFG, garantindo a conformidade com os princípios éticos da pesquisa. Além disso, os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação das crianças nas atividades previstas.

A escolha desse espaço está diretamente relacionada ao fato de ser o lugar onde a prática docente se concretiza e onde as relações entre ensino, aprendizagem e criação se manifestam de forma mais intensa. O cotidiano da escola, marcado por ritmos próprios, desafios estruturais e constantes adaptações, constituiu o cenário no qual as experiências foram realizadas e analisadas.

Ao longo do desenvolvimento da investigação, as propostas pedagógicas foram organizadas de modo a integrar atividades lúdicas e práticas das artes visuais, buscando favorecer a participação das crianças e a expressão de suas percepções, memórias e vivências. As produções realizadas, assim como as falas, interações e atitudes observadas durante as aulas, passaram a constituir elementos importantes para a reflexão sobre o processo investigativo.

O acompanhamento contínuo da turma possibilitou observar de perto as formas como os alunos se relacionavam com as atividades, com os colegas e com o próprio processo de criação. Esse acompanhamento evidenciou que as experiências artísticas,

quando associadas ao brincar, tendem a mobilizar o interesse, a imaginação e o envolvimento dos estudantes de maneira mais espontânea.

Dessa forma, a pesquisa foi sendo construída a partir das situações que emergiam no próprio cotidiano da Escola Municipal Maria Gomes da Silva, permitindo que a prática pedagógica se tornasse, ao mesmo tempo, espaço de ação e de reflexão. As análises apresentadas neste artigo têm origem nessas experiências concretas, vividas no ambiente da sala de aula, e buscam compreender de que maneira o ensino de arte, articulado ao jogo, pode contribuir para o desenvolvimento e a expressão das crianças.

Identidade, diferença, ensino de arte e o jogo na infância

Ao observar o cotidiano das aulas de arte com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, torna-se evidente que o processo de criação não se limita à produção de imagens ou objetos, mas envolve também a construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. As falas das crianças, seus gestos, escolhas de cores, formas e temas revelam que o fazer artístico está profundamente relacionado às experiências que carregam e às formas como se percebem.

Essas manifestações indicam que a arte, no contexto escolar, não pode ser compreendida apenas como atividade técnica ou recreativa. Ela constitui uma linguagem por meio da qual as crianças elaboram experiências, organizam pensamentos e expressam sentimentos. O desenho, a pintura, a colagem e outras práticas visuais tornam-se, assim, formas de narrar vivências e de construir significados.

A escola, por sua vez, configura-se como um espaço em que essas experiências se intensificam. Ao conviver com colegas, compartilhar materiais, dialogar e participar de atividades coletivas, as crianças passam a se perceber em relação ao grupo, reconhecendo semelhanças e diferenças. Esse processo influencia diretamente a forma como constroem suas identidades.

A identidade, nesse sentido, não se apresenta como algo dado ou definitivo, mas como um processo que se transforma ao longo do tempo e das experiências vividas. As relações sociais, culturais e afetivas atravessam esse processo, contribuindo para que cada sujeito construa imagens de si mesmo e do mundo que o cerca. Desse modo, trata-se de uma construção contínua, marcada por deslocamentos, negociações e ressignificações que acompanham o sujeito em diferentes contextos de sua trajetória.

No ambiente escolar, essas construções tornam-se visíveis de diferentes maneiras, especialmente nas práticas que envolvem expressão e criação. As produções realizadas nas aulas de arte revelam aspectos da história pessoal, das referências culturais e das experiências cotidianas das crianças. Cada imagem criada carrega marcas de quem a produziu, tornando-se um registro de percepções e sentidos.

Compreender esse processo exige reconhecer que a identidade se constrói nas relações e que a diferença faz parte dessa construção. Ao conviver com o outro, a criança aprende a reconhecer limites, possibilidades e singularidades, desenvolvendo formas de convivência e respeito. A escola, portanto, não é apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos, mas também de formação humana.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) contribui para essa compreensão ao discutir a identidade como um processo relacional e em constante construção:

> A identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato — seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade está ligada a sistemas de representação e depende da marcação da diferença. (SILVA, 2000, p. 96)

Essa perspectiva permite compreender que as experiências vividas na escola, especialmente aquelas que envolvem criação e expressão, desempenham papel significativo na construção da identidade. Ao desenhar, pintar ou narrar histórias, as crianças não apenas desenvolvem habilidades, mas também elaboram percepções sobre si e sobre o mundo. Nesse contexto, o ensino de arte ultrapassa a dimensão técnica, possibilitando a criação de espaços em que as crianças possam experimentar, investigar e expressar ideias de forma mais livre, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da criatividade.

Outro aspecto importante nesse processo é o brincar, que faz parte do universo infantil e constitui uma forma de explorar a realidade, experimentar papéis e construir narrativas. Ao brincar, a criança organiza experiências, cria significados e desenvolve formas de interação com o outro. Quando o jogo é integrado às práticas pedagógicas, especialmente no ensino de arte, ele amplia as possibilidades de participação e criação, tornando o ambiente mais acolhedor, reduzindo o medo de errar e fortalecendo a segurança para experimentar.

Assim, pensar o ensino de arte a partir das relações entre identidade, diferença e jogo permite compreender a escola como um espaço de formação sensível, em que a aprendizagem envolve não apenas conteúdos, mas também experiências, afetos e formas de se reconhecer no mundo. A compreensão da arte como linguagem amplia esse entendimento, deslocando o foco da técnica para o processo de criação como experiência significativa, em que a criança organiza pensamentos, expressa sentimentos e constrói formas próprias de interpretar o mundo.

Essa dimensão torna-se especialmente relevante na infância, período em que a linguagem simbólica é fundamental. As crianças elaboram sentidos por meio de imagens,

gestos e narrativas, e o desenho se configura como forma de pensamento e expressão. No ambiente escolar, essas produções revelam aspectos do universo infantil, evidenciando que o fazer artístico é um espaço de elaboração simbólica, no qual experiências e significados são organizados.

Fernando Hernández (2007) contribui para essa discussão ao propor um ensino de arte que valoriza a experiência, a investigação e a relação com a cultura visual. Para o autor, é fundamental que os estudantes interpretem imagens, relacionem-nas com suas vivências e construam sentidos, rompendo com práticas centradas na reprodução. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é entendido como um percurso de observação, experimentação, interpretação e criação, no qual o professor atua como mediador.

Por fim, a valorização das experiências dos alunos como ponto de partida aproxima o ensino de arte de sua realidade. As referências culturais, memórias e imagens do cotidiano tornam-se elementos centrais no processo criativo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, em que a arte deixa de ser uma atividade isolada e passa a constituir um espaço de expressão, investigação e produção de sentidos.

A dimensão sensível das artes visuais também desempenha um papel importante nesse processo. Foi perceptível que ao criar, a criança desenvolve a capacidade de perceber, imaginar e interpretar o mundo de maneira mais atenta e sensível. Essa sensibilidade não se restringe ao campo artístico, mas influencia a forma como o sujeito se relaciona com o ambiente, com as pessoas e com as situações que vivencia.

Além disso, constatou-se que as práticas artísticas favorecem a interação entre os alunos, estimulando o diálogo, a cooperação e o respeito às diferentes formas de expressão. Ao compartilhar suas produções e ouvir as interpretações dos colegas, as crianças ampliam suas percepções e aprendem a reconhecer a diversidade de olhares.

Essas experiências contribuíram para a construção da identidade, pois permitem que cada criança se reconheça como sujeito capaz de criar, expressar ideias e participar do grupo. A valorização das produções e das falas fortaleceu a autoestima e o sentimento de pertencimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento.

A arte, nesse sentido, não apenas favoreceu o desenvolvimento de habilidades expressivas, mas também contribuiu para a formação humana, ampliando as possibilidades de percepção, interpretação e criação. O ensino das artes visuais, quando orientado por essa perspectiva, torna-se um espaço de escuta, experimentação e construção de sentidos.

Fernando Hernández sintetiza essa compreensão ao afirmar:

> A educação artística deve ser compreendida como um processo de interpretação e de construção de sentido, no qual os estudantes estabelecem relações entre suas experiências, as imagens que produzem e aquelas que fazem parte da cultura visual. Nesse processo, o conhecimento não é transmitido de forma linear, mas construído por meio da investigação, da

> experimentação e do diálogo com diferentes referências culturais. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 54)

Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o processo criativo e reconheçam o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Ao criar, interpretar e compartilhar produções, as crianças desenvolvem não apenas habilidades artísticas, mas também formas de pensar, perceber e se relacionar com o mundo.

Nesse contexto, o jogo se apresentou-se como elemento fundamental no ensino de artes visuais, pois mobilizou a imaginação, a participação e a criação, aproximando a aprendizagem das experiências infantis. O caráter lúdico favoreceu o envolvimento e a experimentação, permitindo que o processo criativo aconteça de forma mais espontânea. Assim, a articulação entre arte, experiência e jogo possibilita práticas pedagógicas mais sensíveis e significativas.

O brincar não deve ser entendido apenas como lazer, mas como forma de experimentar o mundo, estabelecer relações e construir significados. Ao brincar, a criança organiza experiências, cria narrativas, assume papéis e elabora situações ligadas ao cotidiano ou à imaginação. Essa dimensão envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e simbólicos, mobilizando corpo, linguagem e imaginação.

No ambiente escolar, o jogo assume função pedagógica quando integrado de forma intencional. Ele favorece a experimentação, a interação e a criação, aproximando a aprendizagem do universo dos alunos. No ensino de arte, seu potencial é ainda maior, pois dialoga diretamente com o processo criativo, que envolve tentativa, descoberta e invenção.

O jogo também contribui para diminuir a tensão em relação ao erro, que passa a ser entendido como parte do processo. Isso favorece a participação, a autonomia e a experimentação. Além disso, promove interações entre os alunos, estimulando a negociação, o compartilhamento e a construção coletiva, fortalecendo habilidades sociais e o sentimento de pertencimento.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da imaginação, essencial para a criação artística. Ao inventar histórias e personagens, as crianças ampliam sua capacidade simbólica e suas formas de expressão. Nas artes visuais, isso se manifesta nas produções que revelam memórias, desejos e experiências pessoais.

Compreender o jogo como linguagem implica reconhecê-lo como forma de conhecimento. Ao brincar, a criança investiga, experimenta e cria, aproximando-se da arte, que também envolve imaginação e produção de sentidos. Essa relação permite práticas pedagógicas que valorizem o processo, a autoria e a experimentação, favorecendo autonomia e confiança.

Por fim, o uso do jogo no ensino de artes visuais contribuiu para um ambiente mais acolhedor, reduzindo a ansiedade e incentivando a participação. Dessa forma, cria condições para que as crianças se expressem com mais segurança, tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, o jogo permite que o professor observe aspectos importantes do desenvolvimento dos alunos, como a forma como se relacionam com os colegas, como resolvem problemas e como expressam ideias e sentimentos. Essas observações contribuem para uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis.

Essa compreensão reforçou a importância de práticas pedagógicas que integrem o jogo ao ensino, especialmente nas artes visuais. Ao reconhecer o brincar como linguagem, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento integral das crianças. A articulação entre artes visuais e jogo permite experiências mais significativas, nas quais a aprendizagem ocorre por meio da experimentação, interação e criação, contribuindo para o desenvolvimento artístico, da identidade e das habilidades sociais.

Assim, o jogo deixa de ser apenas um recurso didático e passa a estruturar a prática pedagógica. Ao criar, brincar e compartilhar produções, as crianças participam ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo formas próprias de interpretar o mundo. A investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, baseada na pesquisa-ação, por se constituir no interior da prática docente e buscar compreender processos do cotidiano escolar.

A pesquisa-ação possibilita ao professor investigar e intervir simultaneamente, articulando ação, reflexão e transformação. Diferente de abordagens distanciadas, permite acompanhar a aprendizagem em sua complexidade, considerando experiências e condições reais. Nesse contexto, a sala de aula foi espaço central de observação e experimentação, com atividades que integraram jogo e artes visuais, respeitando o ritmo e as características da turma.

Os registros foram feitos por meio de diário de campo, observação das produções e falas das crianças, permitindo compreender não apenas os resultados, mas os processos, interações e formas de participação. A observação foi marcada por escuta atenta às manifestações das crianças, considerando gestos, escolhas e narrativas como elementos importantes da investigação.

O fato de a pesquisa ocorrer no próprio contexto docente favoreceu uma compreensão mais sensível das dinâmicas da turma, permitindo observar transformações, avanços e o envolvimento dos alunos. As atividades priorizaram criação, imaginação e interação, tendo o jogo como elemento estruturador. Ao longo do processo, evidenciou-se

que o jogo ampliava a expressão, estimulava a participação e revelava aspectos das experiências e percepções das crianças.

A pesquisa-ação também possibilitou que a prática pedagógica fosse constantemente revista e ajustada. A cada atividade realizada, as observações e reflexões contribuíam para o planejamento das propostas seguintes, permitindo que o trabalho se desenvolvesse de forma mais sensível às necessidades e interesses da turma. Esse movimento de ação e reflexão constituiu um elemento fundamental para a construção da pesquisa.

Thiollent destaca que a pesquisa-ação se caracteriza justamente por essa articulação entre investigação e intervenção, na qual os sujeitos envolvidos participam ativamente do processo:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Nesse processo, a produção de conhecimento não ocorre de forma separada da prática, mas integrada a ela, permitindo que a investigação contribua para a compreensão e para a transformação da realidade estudada. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Essa perspectiva reforça que a pesquisa não se limitou à observação, mas envolveu a construção de experiências pedagógicas, reflexão sobre a prática e análise dos processos vividos em sala. A investigação ocorreu em uma escola pública, considerando suas especificidades e desafios, o que aproxima os resultados da realidade docente.

A participação das crianças foi central, pois suas produções, falas e interações revelaram aspectos da relação entre arte, jogo e construção da identidade. O olhar atento evidenciou que o processo criativo vai além do resultado final, envolvendo percursos, escolhas e experiências ao longo das atividades.

Os caminhos metodológicos permitiram acompanhar os processos de criação, compreender formas de participação e refletir sobre o uso do jogo no ensino de arte. A pesquisa foi construída no próprio movimento da prática, articulando ação, observação e reflexão em um processo contínuo.

As experiências foram desenvolvidas no PROFARTES, com crianças do primeiro ano da Escola Municipal Maria Gomes da Silva, em Aparecida de Goiânia. Conduzida por meio da pesquisa-ação, a investigação integrou ensino e produção de conhecimento no cotidiano da sala.

As atividades correspondem às experiências analisadas na dissertação, da qual este texto é um recorte. O desenvolvimento ocorreu de forma progressiva, respeitando o tempo das crianças e sendo ajustado conforme as observações realizadas ao longo do processo.

Nos tópicos a seguir, apresento a descrição das experiências pedagógicas na mesma ordem em que aparecem na dissertação, buscando evidenciar como a articulação entre arte, jogo e experiência contribuiu para a expressão das crianças e para a construção de sentidos sobre si e sobre o outro.

Oficina piloto

A oficina piloto constituiu a primeira experiência com a turma, tendo como objetivo experimentar a proposta, observar a reação das crianças e ajustar a condução das atividades antes das etapas seguintes da pesquisa, desenvolvida no PROFARTES. A atividade ocorreu em uma aula regular de arte, com duração aproximada de cinquenta minutos, no espaço da própria sala de aula.

Inicialmente, organizei as crianças em roda e apresentei a proposta de forma simples, convidando-as a desenhar livremente elementos de seu cotidiano. A conversa inicial buscou criar um ambiente de confiança e incentivar a participação, momento em que algumas crianças compartilharam espontaneamente aspectos de suas vidas. Em seguida, distribuí os materiais e acompanhei a produção, observando falas e comportamentos, como dúvidas sobre “certo” e “errado” e diferentes níveis de autonomia.

Ao final, realizei um momento de partilha, no qual algumas crianças apresentaram seus desenhos e narraram suas experiências. Essa etapa evidenciou o desenho como forma de expressão e narrativa pessoal. Na dissertação, a oficina piloto é apresentada como fundamental para compreender a dinâmica da proposta em sala de aula e orientar ajustes na mediação pedagógica das atividades seguintes.

Autorretrato: ver-se, narrar-se e construir imagens de si

Após a realização da oficina piloto e os ajustes necessários na condução das propostas, foi desenvolvida a atividade de autorretrato, cujo objetivo foi incentivar as crianças a representarem a si mesmas e a refletirem sobre sua própria imagem. A atividade foi realizada durante a aula de arte, com as crianças sentadas em suas carteiras, utilizando folhas de papel, lápis de cor e giz de cera.

Antes de iniciar os desenhos, foi realizada uma conversa coletiva em que perguntei às crianças como elas se viam e quais características consideravam importantes em si mesmas. Algumas mencionaram o cabelo, outras falaram sobre a cor da roupa que gostavam de usar, e outras comentaram aspectos do cotidiano, como brincadeiras e preferências. Esse momento inicial favoreceu a participação e ajudou a despertar o interesse pela proposta.

Durante a produção dos desenhos, observei que muitas crianças se concentravam em representar o rosto e o corpo, enquanto outras incluíam elementos do cotidiano, como

brinquedos. Algumas crianças perguntavam se estavam desenhando "certo", e foi necessário reforçar que cada desenho era único e que não havia um modelo a ser seguido, mas sim diferentes formas de representar a si mesmo.

Por dentro e por fora: corpo, sentimentos e imagens da identidade

Na atividade "Por dentro e por fora", o desenho atuou como mediador entre a autoimagem e a interioridade infantil. Observou-se que as crianças distinguem o "plano visível" (corpo, roupas) do "plano interno" (sentimentos, símbolos), atribuindo sentidos complexos a conceitos abstratos sem a necessidade de formalizações verbais. Teoricamente, a experiência dialoga com a concepção de identidade como processo fluido e não fixo. Metodologicamente, a pesquisa-ação exigiu flexibilidade pedagógica para adaptar as propostas ao contexto de transição espacial da instituição, evidenciando que o fazer artístico constitui territórios simbólicos de expressão independentemente das condições físicas ideais.

Janela de como eu vejo o outro

Na sequência das experiências, foi realizada a atividade "Janela de como eu vejo o outro", com o objetivo de ampliar o olhar das crianças para além de si, incentivando a observação e a representação dos colegas. A proposta iniciou-se com uma conversa sobre as diferenças entre as pessoas, na qual as crianças comentaram aspectos como cabelo, altura e forma de falar, permitindo refletir, de forma simples, sobre a diversidade no convívio.

Em seguida, as crianças foram convidadas a desenhar um colega, observando atentamente suas características. Durante a atividade, muitas demonstraram maior cuidado no olhar, buscando representar detalhes que antes passavam despercebidos. Esse exercício de observação se destacou como um dos pontos mais significativos da proposta.

Essa atividade envolveu o uso de tinta, com o objetivo de ampliar as formas de expressão das crianças e possibilitar a experimentação de novos materiais. Inicialmente, os materiais foram organizados e distribuídos, e foi explicado que a proposta não era reproduzir desenhos, mas explorar cores, formas e gestos, incentivando a liberdade criativa.

Durante a atividade, observou-se grande envolvimento dos alunos. As crianças demonstraram curiosidade ao misturar cores e experimentar diferentes maneiras de pintar. Também foi possível perceber trocas entre os colegas, que se influenciavam mutuamente ao observar as produções, criando um ambiente de descoberta e interação.

Ao final, os trabalhos foram colocados para secar e algumas crianças compartilharam suas produções, explicando escolhas e processos. Na dissertação, essa

atividade é analisada como significativa para o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia e da confiança no processo criativo.

Fotografia: olhar, escolher e registrar o que importa

Em continuidade às atividades, foi proposta uma atividade com fotografia, com o objetivo de estimular o olhar atento para o ambiente e para os elementos do cotidiano das crianças. A proposta começou com uma conversa sobre a importância de observar, destacando como muitos detalhes passam despercebidos no dia a dia.

Em seguida, as crianças foram orientadas a escolher algo que considerassem interessante para fotografar. Durante a atividade, percebeu-se que passaram a observar o espaço com mais atenção, selecionando objetos, lugares e detalhes que antes não notavam, evidenciando um olhar mais cuidadoso e intencional.

Após os registros, foi realizado um momento de partilha, no qual algumas crianças explicaram suas escolhas. Na dissertação, essa atividade é analisada como uma experiência que ampliou o olhar das crianças sobre o ambiente e o cotidiano, contribuindo para a construção de sentidos sobre o espaço e sobre si mesmas.

O jogo como eixo das experiências

Ao longo das atividades, o jogo esteve presente como elemento estruturador das propostas pedagógicas, articulado às linguagens das artes visuais por meio de dinâmicas com desafios, escolhas e interações. Observou-se que, especialmente no jogo “Eu sou eu”, o caráter lúdico aumentou o envolvimento e a participação, fazendo com que as crianças se sentissem mais seguras para experimentar e criar.

O jogo também favoreceu a interação entre os alunos, estimulando o diálogo, a cooperação e a troca de ideias. As crianças ajudavam umas às outras, comentavam produções e compartilhavam materiais. Na dissertação, o jogo é analisado como elemento fundamental, pois contribuiu para tornar o ambiente mais acolhedor e promover expressão, participação e autonomia.

As experiências evidenciaram que a articulação entre arte, jogo e experiência constitui um caminho significativo para o ensino de arte nos anos iniciais, favorecendo a expressão e a construção da identidade. As produções e interações mostraram que o fazer artístico vai além da técnica, configurando-se como espaço de elaboração simbólica das vivências. Assim, a arte como experiência e o jogo como linguagem contribuem para a formação sensível, autonomia e construção de sentidos no contexto escolar.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo compreender como o jogo, articulado às linguagens das artes visuais, contribui para a expressão das crianças e para a construção de suas identidades no contexto escolar. Desenvolvida com uma turma do primeiro ano da Escola Municipal Maria Gomes da Silva, integrou prática pedagógica, observação e reflexão. As experiências mostraram que, ao valorizar experimentação, imaginação, escuta e participação, o ensino de arte favorece maior envolvimento, sendo o jogo um elemento central para estimular criação, interação e segurança na expressão.

As produções das crianças evidenciaram forte relação com suas vivências, indicando que o fazer artístico constitui um espaço de elaboração simbólica de sentimentos, memórias e percepções. A partilha das produções e a escuta das narrativas favoreceram o reconhecimento das diferenças e o fortalecimento das relações, contribuindo também para o desenvolvimento social. Ao longo do processo, observou-se maior autonomia das crianças, que passaram a valorizar o processo criativo e demonstrar mais confiança em suas produções.

A pesquisa destacou ainda a importância de uma mediação docente sensível, baseada na escuta, no diálogo e na criação de situações de experimentação. Os resultados reforçam que o ensino de arte, aliado ao jogo, contribui para a formação sensível e para a construção de sentidos. Embora situada em um contexto específico, a investigação aponta caminhos relevantes para o ensino de arte, evidenciando que a articulação entre arte, jogo e escuta favorece práticas pedagógicas mais significativas e o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis.

Referências

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.



GRAVURA E EXPERIÊNCIAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA CONCEPÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Roseneide Pires de Oliveira
Alexandre José Guimarães

A pesquisa de mestrado intitulada “A gravura como experiência transversal para o Ensino de Arte na Educação Básica” fundamenta-se na pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA), articulada à A/r/tografia, cuja abordagem integra as dimensões das práticas artísticas, de pesquisa e docentes, num mesmo corpo investigativo. A abordagem assumiu caráter qualitativo, vivencial e poético, ao articular registros fotográficos**,** desenhos, gravuras, narrativas reflexivas sobre Arte e Educação, para a concepção de um material didático autoral, construído a partir dessas experiências. O estudo apoia-se em autores como Ana Mae Barbosa (1991, 2003)**,** Rita Irwin (2004)**,** Elliot Eisner (2002)**,** John Dewey (1934) Cecília Salles (1998) e Fernando Hernández (2007)**,** dentre outros, que compreendem a arte como experiência, forma de conhecimento e campo de atravessamentos. A pergunta norteadora que guiou a investigação foi: de que forma professoras pedagogas, sem formação específica em Artes Visuais, podem ensinar Arte como componente curricular da Educação Básica, por meio de práticas sensíveis e criativas? Como objetivo geral**,** buscou-se compreender o potencial da gravura como experiência formativa e transversal no ensino de Artes Visuais, por meio da proposição de um material didático (produto técnico) para o Ensino de Arte na Educação Básica. E, ainda, investigar como a criação artística pode favorecer aprendizagens significativas, bem como refletir sobre o papel da professora que ensina Artes Visuais a partir de suas próprias experiência e sensibilidades.

O interesse da pesquisa nasceu da escuta sensível de minha trajetória[1], das memórias que me constituem, das experiências que moldam meu olhar e das inquietações que atravessam o meu fazer docente e dos enfrentamentos de ser professora pedagoga do Ensino Fundamental, responsável por ensinar todos os componentes curriculares da Educação Básica, incluindo Arte. Guardo viva na memória a frase “O Ivo viu a uva”**,** da Cartilha Caminho Suave (Fig. 1)**,** que marcou minha alfabetização. Quando criança, eu me

1 Trata-se de pesquisa realizada por Roseneide Pires de Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre José Guimarães, do Programa de Pós-Graduação em Artes – PROFARTES.

encantava com as imagens e imaginava o sabor das uvas que nunca havia provado, símbolo de um mundo distante da minha realidade no sertão goiano. Hoje, tenho meios para questionar: o que havia naquela imagem que pudesse representar o cotidiano de uma estudante pobre e que vivia na zona rural de Goiás, sem nunca ter visto ou provado uma fruta pertencente aos hábitos de uma classe social tão distante da minha? “Ivo viu a uva” é mais que uma lição de leitura: é uma metáfora sobre o que e para quem as imagens representam. A imagem me leva a repensar o ensino de Artes Visuais, de forma que meus alunos não apenas vejam, mas olhem, sintam, compreendam e transformem o que vêem.

Figura 1 – Página da cartilha Caminho Suave.



Fonte: **LIMA, Branca Alves de.** *Caminho Suave: alfabetização pela imagem*. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1948.

O ingresso no Mestrado em Artes ressignificou profundamente o meu olhar sobre o mundo que me cerca: aprendi que olhar é mais do que ver alguma coisa – é um exercício sensível. O cotidiano, antes naturalizado pela pressa, revelou-se um território fértil de descobertas, onde cada detalhe, por mais simples que pareça, pode carregar sentidos, memórias e potências criativas. Assim, passei a compreender que a experiência estética pode habitar os gestos diários, os espaços comuns e as narrativas silenciosas que nos atravessam.

Transversalidade e Abordagem Triangular no Ensino de Artes Visuais

A transversalidade no ensino de Artes Visuais propõe um diálogo contínuo entre saberes, valores e experiências, ultrapassando os limites das disciplinas para promover uma aprendizagem integrada e significativa. A transversalidade é uma forma de ensinar, que integra diferentes áreas do conhecimento, conectando os conteúdos escolares a temas da vida real, especialmente importantes nas séries iniciais. Essa maneira de apresentar os conteúdos assume papel essencial, pois respeita o modo global que a criança percebe e constrói o conhecimento, ao promover um melhor desenvolvimento e compreensão em relação ao que está sendo ensinado. Nesse sentido, a transversalidade representa um princípio pedagógico necessário para a promoção de uma formação integral nos anos iniciais. Nesse ponto de vista, as Artes Visuais podem ser uma base capaz de dialogar com a diversidade de temas contemporâneos e não é um elemento secundário:

> Os/as estudantes não aprendem parcelas de conhecimento separadas e desconectadas: ciência em uma parte, religião em outra[...] a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando a conectam com os próprios interesses. Experiências de mundo e vida. (Parsons. 2010, p. 296).

Diante disso, é possível compreender uma educação que supere a fragmentação de saberes, ao reconhecer que determinadas ideais e experiências humanas são complexas demais para serem compreendidas a partir de uma única área do conhecimento. Nesse contexto, a aprendizagem se torna significativa quando relacionada aos interesses e realidades dos alunos, ao permitir a conexão do mundo em que vivem com os assuntos curriculares em estudo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Arte deve ser trabalhada de modo que desenvolva o repertório cultural, o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a sensibilidade estética, levando em conta a diversidade cultural brasileira e valorizando o protagonismo estudantil. Destaca, ainda, a importância das linguagens artísticas como veículo para a interpretação de mundo, expressão de ideias e construção de aprendizagem.

Edgar Morin (2000) destaca a necessidade de articular os diferentes campos do saber, ao afirmar que “a fragmentação do conhecimento impede de apreender aquilo que está tecido em conjunto, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (p. 14). Assim, a transversalidade possibilita que os conteúdos escolares dialoguem entre si e com a realidade dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas e contribuindo para a formação integral da criança. Contribui, também, para processos artísticos a partir de experiências reais e reflexões críticas. Ana Mae Barbosa (2010) defende que ensinar arte implica desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de leitura de mundo, ultrapassando o mero domínio técnico.

A autora entende a arte como elemento integrador para a construção de conhecimento e da experiência humana. Para ela, a arte não deve ser isolada dos demais componentes, por ser uma linguagem capaz de articular diferentes saberes, auxiliando, dessa forma, na aprendizagem integral. A Abordagem Triangular entende a arte como conhecimento e como prática cultural, defendendo que o ensino deve promover um olhar crítico e sensível sobre a visualidade, possibilitando ao aluno "construir sentidos no encontro com as imagens e com sua própria criação" (Barbosa, 2010, p.17). Dessa forma, a Abordagem Triangular se constitui como uma teoria sólida, que sustenta práticas pedagógicas contemporâneas e norteia o Ensino de Arte a partir de uma perspectiva integral e crítica na formação de indivíduos.

Nos processos de ensino e aprendizagem, vivenciar é o mesmo que experimentar. Quando isso realmente acontece, a aprendizagem torna-se se mais ampla e vai além dos limites dos componentes curriculares, podendo promover a integração do conhecimento. Ao ter oportunidade de experimentar as diferentes situações, os discentes aprendem que, para além dos conceitos, é possível interagir com eles próprios, relacionando diferentes áreas do conhecimento em torno de temas diversos e até a solucionar problemas reais.

A partir das reflexões apresentadas, compreende-se que a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, constitui-se como um caminho importante para o ensino das Artes Visuais na atualidade, sobretudo quando interligada a práticas transversais. Ao incorporar leitura de imagem, contextualização e fazer artístico rompe-se com modelos tradicionais, colocando o aluno como protagonista no processo formativo. Desse modo, o estudante não apenas reproduz conhecimento, mas os transforma em criação, vivenciando o processo artístico como experiência significativa e transformadora. Assim, a transversalidade no ensino das artes visuais manifesta-se como prática viva, dialógica e processual, alinhada as demandas de uma educação que valoriza a complexidade, o pensamento crítico e a autonomia.

Concepção do material didático a partir de experimentações com a gravura

A criação do material didático intitulado *Dutos da Imaginação: caminhos possíveis para o ensino de gravura*[2] integra esta pesquisa como desdobramento direto de minha formação artística no Mestrado Profissional em Artes. Ele não surgiu como procedimento técnico isolado nem como resposta imediata a demandas pedagógicas, mas como consequência orgânica de um percurso marcado por experimentação, investigação sensível e aprofundamento nas linguagens das artes visuais, especialmente na gravura. Antes de ser

2 O material didático pode ser acessado em: https://drive.google.com/drive/folders/10Io7oSrueGZrKTsC0VIr5qrXzwQjuqjG

material didático, foi experiência estética; antes de ser sistematização metodológica, foi prática vivida. Nesse sentido, teoria e prática não se configuram como dimensões separadas, mas como instâncias complementares de um mesmo processo formativo. A arte revelou-se experiência transformadora, capaz de unir reflexão e ação, pensamento e gesto, escavação interior e proposição pedagógica. As Figuras 1, 2 e 3 exemplificam a concepção gráfica do material, bem como demonstra, em seu sumário, o tipo de abordagem artístico-pedagógica que produto técnico propõe.

Figura 2. Capa, sumário e página de demonstração de parte do conteúdo do material didático.



Fonte: acervo da autora.

A experiência artística como dimensão metodológica da pesquisa em Artes

Minha formação não se consolidou apenas em referenciais teóricos, mas sobretudo no enfrentamento direto com a matéria: tinta, matriz, papel, textura, pressão, erro e acaso. A experimentação artística sempre ocupou lugar central em meu percurso. Foi no gesto repetido da incisão, na observação atenta das marcas deixadas na superfície e na surpresa do resultado impresso que compreendi a arte como processo de descoberta. A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) fundamenta essa compreensão ao reconhecer o fazer artístico como modo legítimo de produção de conhecimento. Pesquisar não é apenas analisar a arte, mas pesquisar com arte e por meio dela. Assim como o tatu “peba” cava a terra, o artista escava suas próprias experiências, memórias e afetos, transformando o invisível em criação. O sentido não é encontrado, mas construído; o ato interpretativo é também ato criativo, como afirma Dias (2013). A A/r/tografia amplia essa perspectiva ao integrar os papéis de artista, pesquisadora e professora. Nesse percurso, o aprendizado nasce do diálogo entre vida, arte e investigação. Criar torna-se travessia por túneis internos, muitas vezes silenciosos, onde gesto e imagem funcionam como lanternas. O caminho, por vezes circular, revela que criação e compreensão não seguem linha reta: avançam, retornam, aprofundam.

A experimentação com diferentes matrizes como borracha, isopor, papelão, linóleo e suportes improvisados, ampliou meu entendimento sobre as possibilidades técnicas e expressivas da gravura. Descobri que materiais simples podem produzir resultados

complexos e que a potência estética não depende da sofisticação dos recursos, mas da intenção investigativa. A matriz passou a configurar-se como metáfora da própria formação: aquilo que é sulcado e pressionado deixa marcas permanentes, assim como as experiências deixam vestígios em quem as vive. Minhas produções dialogam com memórias, raízes, território e redes simbólicas que conectam existência e matéria. Elementos como troncos, galhos, texturas orgânicas e marcas do tempo revelam investigação sobre permanência e transformação, como demonstrado nos desenhos e nas gravuras das Figs. 3 e 4, respectivamente. Essa poética constituiu a base sensível da qual emergiu o material didático.

Fig. 3. Gravura em linóleo.



Fonte: acervo da autora.

Fig. 4. Gravura em linóleo.



Fonte: acervo da autora.

A concepção de um material didático

O material *Dutos da Imaginação* foi concebido pelas vivências concretas no ateliê de bravura, e não a partir de abstrações pedagógicas. Cada orientação técnica, cada escolha de material e cada sequência proposta carregam a memória de experimentações anteriores. O material emerge como sistematização de um percurso artístico amadurecido pela prática e pela reflexão. Sua elaboração fundamenta-se na Pesquisa Educacional Baseada em Arte e na A/r/tografia, reconhecendo que o processo é tão importante quanto o resultado. O material propõe que o ensino da gravura vá além da reprodução técnica, valorizando a investigação, a experimentação e a construção de sentido. Ao considerar que materiais simples podem gerar resultados expressivos, o material também amplia as possibilidades no contexto escolar, tornando a gravura acessível e significativa. A sala de aula é pensada como ateliê investigativo, espaço de descoberta, onde o erro é compreendido como parte constitutiva da aprendizagem. A criação do material representa a convergência entre formação e sistematização: é extensão do meu processo criativo traduzido em estrutura organizada. Formar-se artista foi, simultaneamente, formar-se pesquisadora do próprio fazer.

A transformação de minhas práticas docentes durante a pesquisa em Artes

Ao revisitar minhas práticas docentes à luz das experiências artísticas vivenciadas e dos referenciais teóricos estudados, percebo uma transformação que ultrapassa a dimensão metodológica e alcança minha identidade como professora de Artes Visuais. Não se trata

apenas de incorporar novas estratégias, mas de ressignificar o modo como compreendo o ensino e a aprendizagem.

Durante muito tempo, minhas aulas estavam centradas na execução de atividades previamente definidas, com ênfase no produto. As experiências recentes com a gravura deslocaram meu olhar para a potência do percurso. Ao vivenciar o processo criativo como artista-pesquisadora, compreendi que criar envolve experimentar, errar, refazer e dialogar com o inesperado. O erro deixou de ser falha e passou a ser parte constitutiva do aprender. O aprofundamento na Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, reorganizou minha prática ao articular leitura de imagem, contextualização e fazer artístico como dimensões interdependentes. O fazer passou a nascer de um diálogo crítico com imagens e contextos, ampliando a construção coletiva de sentido. As contribuições de Fernando Hernández também ampliaram minha percepção sobre as visualidades do cotidiano, incorporando imagens da mídia, das redes sociais e dos espaços urbanos como disparadoras de reflexão. No âmbito prático, a experimentação com diferentes suportes encorajou-me a propor atividades investigativas, explorando texturas, transparências e sobreposições. A sala de aula passou a ser entendida como espaço de criação de pesquisa e não apenas de execução de tarefas.

Reconheço, contudo, que essa transformação é contínua. Assim como o processo artístico é dinâmico e inacabado, minha docência também está em permanente construção. Hoje me percebo menos transmissora de conteúdos e mais mediadora de experiências estéticas e investigativas. Quando a professora vive a arte em sua dimensão prática e teórica, sua docência se expande, e ensinar e aprender tornam-se movimentos entrelaçados de descoberta.

A criação do material representa, assim, a convergência entre formação e sistematização. Ele é resultado de um percurso que integrou prática, reflexão e amadurecimento estético. É extensão do meu processo criativo, traduzido em estrutura organizada. Ele é, em última instância, fruto de uma trajetória em que formar-se artista foi também formar-se pesquisadora do próprio fazer.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa reafirmam o processo criativo como gesto aberto, relacional e inacabado, deslocando a centralidade do produto para a potência formativa do percurso. Ao mesmo tempo, endossa a experiência artística como dimensão inerente ao trabalho docente em Arte, podendo se desdobrar, inclusive, como elemento e fundamento para a concepção de materiais didáticos para o Ensino de Arte na Educação Básica. Compreender a criação como movimento contínuo permitiu reconhecer que o conhecimento não se constrói de maneira linear ou fragmentada, mas na intersecção entre

experiências, linguagens e áreas do saber. É nesse entrelaçamento que a transversalidade se consolida como princípio pedagógico, favorecendo práticas mais integradoras, sensíveis e significativas no contexto da Educação Básica.

A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) sustentou essa perspectiva ao legitimar o fazer artístico como modo de investigação e produção de conhecimento. Ao articular criação, reflexão e prática docente, a metodologia evidenciou que pesquisar também pode ser um ato poético, em que imagem, gesto e narrativa assumem dimensão epistemológica. Assim, ensinar, criar e investigar tornaram-se movimentos indissociáveis, fortalecendo uma postura docente comprometida com a escuta, a experimentação e a construção compartilhada de sentidos. Nesse percurso, o cotidiano revelou-se espaço fértil de descobertas, exigindo apenas um olhar atento para que seus detalhes se transformassem em matéria estética e pedagógica. Entre diversas experimentações, a gravura destacou-se como campo de maior identificação e consistência investigativa, por articular gesto, materialidade e pensamento de maneira profunda e processual.

A arte, nesse contexto, compreendida em sua dimensão transversal e investigativa, amplia possibilidades de formação humana ao integrar sensibilidade e criticidade. Ao assumir o processo criativo como experiência aberta, a prática educativa reafirma-se como espaço de diálogo, invenção e transformação, no qual aprender é também criar sentidos para compreender e habitar o mundo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação contemporânea:* consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa educacional baseada em arte:* a/r/tografia*.* Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

GUIMARÃES, Alexandre José (org.). *Paisagens da pesquisa em arte na educação básica*. Curitiba: Appris, 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual:* transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave:* alfabetização pela imagem. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1948.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Pesquisa narrativa:* interface entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. cap. 6.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PARSONS, Michael. A educação infantil e a arte para a compreensão humana. In: EISNER, Elliot; DAY, Michael (org.). *Educação e arte*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. *Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita*. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

REVISTA CRESCER. *Caminho Suave*: cartilha está de volta. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/Criancas/Escola/noticia/2016/05/caminho-suave-cartilha-esta-de-volta.html. Acesso em: 31 mar. 2026.



A DANÇA E O CANSAÇO DOCENTE: CORPO, FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA ESTÉTICA

Eliane Pereira de Araújo Alves
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

O cansaço docente tem sido frequentemente discutido a partir de perspectivas institucionais ou psicológicas, associadas à sobrecarga de trabalho e ao desgaste profissional. Entretanto, sua dimensão estética, simbólica e corporal ainda recebe menor atenção, especialmente no campo do ensino de Arte (Strazzacappa, 2001). Este estudo propõe compreender essa experiência de exaustão não apenas como esgotamento funcional, mas como vivência que atravessa a experiência docente e influencia modos de ensinar, perceber e criar no espaço escolar.

Há um tipo de exaustão que não se mede apenas pelas horas trabalhadas. Ele se manifesta na tensão acumulada no corpo, na dificuldade de improvisação e na perda gradual da potência criativa. No contexto educacional contemporâneo, marcado por intensificação das demandas institucionais e pela exigência constante de produtividade, o corpo do professor passa a sustentar pressões que ultrapassam o planejamento pedagógico, evidenciando como as experiências da docência também se inscrevem corporalmente (Le Breton, 2007).

Partindo dessa problemática, este estudo investiga de que modo a dança, enquanto linguagem estética e performativa, pode constituir espaço de escuta e elaboração do cansaço docente. Ao deslocar a reflexão para o campo da vivência corporal, buscando reconhecer a dimensão corporal do professor como território de memória, sensibilidade e produção de conhecimento.

À luz dessa discussão, compreender o cansaço docente também implica refletir sobre as condições estruturais que atravessam a prática educativa. Conforme argumenta Freire (1996), a educação precisa ser pensada de forma crítica, reconhecendo as relações de poder e as condições sociais que moldam o cotidiano escolar. O cansaço, nesse contexto, pode ser interpretado como expressão das tensões entre políticas educacionais normativas e a experiência concreta da docência, como as condições de trabalho, consequentemente, como a profissionalização docente.

O cansaço docente como experiência corporal

Reduzir o cansaço docente a um fenômeno exclusivamente institucional limita a compreensão de sua complexidade. Ele também se manifesta como experiência corporal e simbólica que atravessa a prática pedagógica (Strazzacappa, 2001; Le Breton, 2007). No ensino de Arte, essa dimensão torna-se ainda mais evidente, pois o professor mobiliza constantemente sensibilidade, imaginação e presença expressiva. Quando o corpo se encontra exaurido, tais dimensões tendem a enfraquecer-se, afetando diretamente o desenvolvimento da prática educativa (Barbosa, 2001; Strazzacappa, 2001).

De acordo com Márcia Strazzacappa (2001), o corpo não é apenas instrumento da ação pedagógica, mas espaço no qual se inscrevem memórias, afetos e experiências. Para a autora evidencia que a educação participa da produção dos corpos, influenciando gestos, posturas e modos de agir.

> O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. (Strazzacappa, 2001, p. 69).

O professor ensina também por meio de sua presença corporal, da forma como se desloca no espaço e da energia que mobiliza no encontro com os estudantes. Assim, o cansaço docente se expressa não apenas em discursos, mas em gestos, posturas e ritmos corporais. Ombros tensionados, respiração curta e dificuldade de improvisação revelam um corpo atravessado por múltiplas demandas. Como observa David Le Breton (2007), o corpo torna visíveis as marcas das experiências sociais nas relações cotidianas.

O filósofo Maurice Merleau-Ponty (1999), em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, compreende o corpo como condição de existência e de relação com o mundo, sendo este o lugar a partir do qual o sujeito constrói sua experiência.

> O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança (Merleau-Ponty, 1999, p. 203).

Nessa direção, o cansaço docente não se reduz a um estado físico, mas configura uma modulação da própria experiência de estar no mundo, afetando a percepção, a atenção e a abertura ao outro.

A compreensão do corpo como dimensão constitutiva da experiência, conforme discutida por Merleau-Ponty, é particularmente relevante no campo da Arte, em que o ensino envolve processos sensíveis, expressivos e relacionais. Quando o professor vivencia

o cansaço em seu corpo, ocorre uma redução na potência de presença, o que impacta diretamente na qualidade das interações pedagógicas. Como sugere Merleau-Ponty, "o movimento não é pensamento do movimento, mas sua realização" (Merleau-Ponty, 1999, p. 217). Assim, um corpo fatigado comunica, mesmo silenciosamente, estados de esgotamento, desânimo ou retraimento, afetando o clima da aula e as possibilidades de criação coletiva.

Ao considerar o corpo como atravessado por forças sociais e políticas, torna-se possível compreender o cansaço docente como efeito de processos mais amplos. Nesse sentido, Suely Rolnik (2018) compreende o corpo como campo de intensidades, afetado por forças que incidem sobre a vida contemporânea. O contexto marcado pela aceleração dos ritmos de vida e de trabalho, aliado à sobrecarga de demandas impacta diretamente os corpos docentes, produzindo estados de esgotamento que ultrapassam o plano físico.

A análise do cansaço docente como experiência corporal permite compreender o cansaço não apenas como limite, mas também como sinal de tensões produzidas pelas condições de trabalho e pelas exigências contemporâneas da docência, um indicativo de que os modos de organização do trabalho e das relações pedagógicas precisam ser repensados (Le Breton, 2007; Rolnik, 2018). O corpo cansado denuncia tensões e evidencia marcas sociais e culturais da docência. Como aponta Le Breton (2007, p. 74), "o corpo é o lugar onde se inscrevem os acontecimentos da existência". Ao mesmo tempo, esse corpo não apenas sofre tais efeitos, mas pode também produzir resistências, abrindo brechas para outras formas de atuação e existência (Rolnik, 2018).

A partir dessa compreensão do corpo como espaço de inscrição e de tensão, o campo da Arte se configura como possibilidade de resistência ganhando contornos específicos. A experiência estética, o movimento e a criação podem constituir caminhos para a reativação da sensibilidade e da presença corporal. Ao valorizar a escuta do corpo, o professor pode reconhecer seu estado de cansaço e transformá-lo em experiência significativa. Nesse processo, o corpo deixa de ser apenas lugar de exaustão e passa a ser também espaço de reinvenção. Nessa direção, Rolnik (2018) contribui ao compreender o corpo como campo de forças e intensidades, atravessado por processos que podem tanto produzir esgotamento quanto abrir possibilidades de criação e reinvenção.

Assim, compreender o cansaço docente como experiência corporal implica deslocar o olhar de uma perspectiva funcional para uma abordagem sensível e integrada. Trata-se de reconhecer que o ensinar envolve o corpo em sua totalidade, física, emocional, simbólica e relacional, uma vez que, conforme Maurice Merleau-Ponty, "o corpo é nosso meio geral de ter um mundo" (Merleau-Ponty, 1999, p. 203), sendo inseparável da experiência e da percepção. Nesse sentido, o cansaço constitui-se em parte fundamental dessa experiência, pois expressa as formas pelas quais o sujeito vive, sente e se relaciona com o mundo.

Formação docente e experiência estética

A formação de professores em Arte historicamente enfatizou conteúdos técnicos, históricos e metodológicos fundamentais para a prática educativa. Entretanto, nem sempre as propostas formativas reconhecem a dimensão corporal como elemento central desse processo (Barbosa, 2001; Strazzacappa, 2001). Tal configuração evidencia uma lacuna na formação docente, na medida em que desconsidera o corpo como lugar de experiência, percepção e produção de conhecimento.

A experiência estética ocupa lugar central no ensino da arte, pois possibilita a construção de sentidos por meio da relação sensível com as imagens e com a produção artística (Barbosa, 2001). No entanto, essa experiência não se restringe ao estudante, envolvendo também o professor enquanto sujeito que percebe, sente e cria no processo educativo (Strazzacappa, 2001). Assim, formar professores em Arte implica promover vivências que articulem sensibilidade, reflexão e prática, reconhecendo o corpo como dimensão fundamental da experiência pedagógica.

A partir dessa compreensão da formação docente como experiência sensível e corporal, a formação em dança exige a superação de modelos centrados exclusivamente na técnica, ao integrar corpo, experiência e reflexão como dimensões indissociáveis do processo formativo. Conforme Bezerra (2019), o corpo constitui um espaço de produção de conhecimento, sendo elemento fundamental na construção da prática docente.

A partir dessa análise, a formação docente pode ser compreendida como um processo que ultrapassa a aquisição de conteúdos, envolvendo reflexão crítica sobre a prática. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 18), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Tal compreensão evidencia que a formação não se reduz ao domínio técnico, mas se constrói no movimento entre ação, reflexão e transformação.

Quando o corpo docente se encontra sobrecarregado, a dimensão estética tende a fragilizar-se. Reconhecer o corpo como parte constitutiva da formação implica compreender que ensinar envolve presença, escuta e disponibilidade para a experiência (Strazzacappa, 2001; Barbosa, 2001). Nesse contexto, o cansaço não afeta apenas o desempenho, mas incide diretamente sobre a capacidade de criação e de envolvimento com o processo educativo.

Propor espaços formativos que integrem narrativa, reflexão e práticas corporais significa reconhecer o professor como sujeito de criação. Nessa direção, Paulo Freire corrobora essa perspectiva ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). Tais processos possibilitam a articulação entre saberes técnicos e experiências vividas,

contribuindo para a reflexão sobre a prática docente e para a construção de modos de atuação conscientes no ensino de Arte.

Ademais, a formação docente implica reconhecer o caráter essencialmente dialógico do processo educativo, no qual ensinar e aprender se constituem mutuamente por meio da interação entre educador e educando. Como destaca Paulo Freire (1996, p. 12), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender", evidenciando que o conhecimento se constrói no encontro entre sujeitos. Essa compreensão reforça a importância de práticas formativas que valorizam a escuta, o diálogo e a experiência compartilhada.

Por conseguinte, torna-se necessário ampliar a compreensão da sensibilidade estética no ensino de Arte, indo além da análise de imagens e produções artísticas. É preciso considerar práticas que mobilizem a percepção e a presença corporal do professor. A partir dessa compreensão, a dança emerge como linguagem capaz de articular experiência estética, escuta e reflexão sobre a prática docente, potencializando processos de criação e reinvenção no campo educacional (Rolnik, 2018; Le Breton, 2007).

A ampliação dessa perspectiva formativa também implica reconhecer que a docência em Arte demanda uma disponibilidade sensível que não se constrói apenas por meio de conteúdos, mas pela vivência de processos que mobilizam o corpo, a percepção e a escuta. Sob essa perspectiva, a formação docente pode ser compreendida como um percurso que envolve não apenas a aquisição de saberes, mas a construção de modos de presença no mundo. Como aponta Paulo Freire (1996), ensinar exige abertura ao inédito, o que implica disponibilidade para a experiência e para o encontro com o outro. Assim, integrar práticas corporais no processo formativo contribui para fortalecer a dimensão sensível da docência, favorecendo a construção de práticas pedagógicas conscientes, reflexivas e implicadas com a realidade vivida (Strazzacappa, 2001; Barbosa, 2001).

A dança como linguagem de escuta

Nesse horizonte formativo, a dança não é compreendida como técnica terapêutica nem como atividade complementar, mas como linguagem estética capaz de acessar dimensões da experiência que nem sempre se expressam pela linguagem verbal (Strazzacappa, 2001; Lepecki, 2010).

Em diálogo com a perspectiva de emancipação intelectual proposta por Rancière (2004), entende-se que todos os sujeitos possuem capacidade de pensar e produzir conhecimento. Como afirma o autor:

> A igualdade das inteligências não é um objetivo a ser alcançado, mas um ponto de partida, uma suposição que deve ser mantida em todas as circunstâncias para verificar até onde pode conduzir (Rancière, 2004, p. 11).

Essa abordagem teórica aproxima-se da Pesquisa Educacional Baseada em Arte, conforme discutem Barone e Eisner (2011). Para esses autores, os processos artísticos podem constituir formas legítimas de investigação e produção de conhecimento, especialmente quando o objetivo é compreender experiências humanas complexas.

Este estudo, ao propor práticas corporais simples, como deslocamentos, gestos simbólicos e improvisações, possibilita que professores expressem corporalmente experiências de cansaço, frustração ou resistência. Sob essa abordagem, o movimento funciona como forma de elaboração sensível dos relatos docentes, uma vez que o corpo constitui espaço de expressão, percepção e produção de conhecimento no processo educativo (Strazzacappa, 2001).

A ampliação da compreensão da dança como linguagem estética e prática formativa permite compreender que a experiência estética, mediada pela dança, não se limita à fruição artística, mas constitui um campo de produção de sentidos que atravessa o sujeito em sua integralidade. Nesse processo, o corpo não apenas expressa experiências já vividas, mas participa da construção de novas formas de compreensão do mundo e de si mesmo (Lepecki, 2010; Rolnik, 2018). Assim, o movimento torna-se linguagem que possibilita ao professor acessar dimensões da experiência que, muitas vezes, permanecem silenciadas no cotidiano escolar.

Considerando esse contexto, ao considerar a dança como prática formativa, desloca-se o foco da reprodução de técnicas para a vivência de processos que envolvem percepção, sensibilidade e criação. Tal deslocamento é fundamental para a formação docente em Arte, pois amplia as possibilidades de atuação pedagógica ao reconhecer o corpo como mediador do conhecimento (Strazzacappa, 2001). A experiência corporal passa, então, a ser compreendida como componente constitutivo da prática educativa, e não como elemento acessório.

Ao articular dança e formação docente, evidencia-se também a importância da escuta sensível como dimensão pedagógica. Escutar o corpo, seus ritmos, limites e possibilidades, implica reconhecer que o processo educativo se dá em uma dinâmica relacional, na qual professor e estudantes constroem sentidos de maneira compartilhada (Barbosa, 2001; Le Breton, 2007). Essa escuta envolve não apenas o plano individual, mas também as relações e atmosferas produzidas no espaço pedagógico, que é coletivo.

A inserção de práticas corporais no contexto formativo possibilita, ainda, a problematização das condições de trabalho docente. Ao expressar corporalmente o cansaço, o professor não apenas externaliza uma experiência individual, mas revela dimensões coletivas que atravessam a profissão (Le Breton, 2007; Rolnik, 2018). O corpo, nesse sentido, torna-se lugar de visibilidade de questões muitas vezes invisibilizadas nos discursos e ações institucionais.

Além do mais, a vivência de práticas corporais pode favorecer processos de ressignificação da experiência docente. Ao transformar o cansaço em movimento, o professor pode elaborar de forma sensível aquilo que o afeta, criando possibilidades de reinvenção de sua prática (Strazzacappa, 2001).

> Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam (Strazzacappa, 2001, p. 78).

Esse processo não elimina as condições estruturais, que produzem o cansaço, mas possibilita ao sujeito construir novos modos de relação com sua experiência. A dança, nesse contexto, configura-se como linguagem que articula experiência estética e reflexão crítica, permitindo ao professor transitar entre diferentes formas de conhecimento (Lepecki, 2010; Barone; Eisner, 2011).

Ao mobilizar o corpo como campo de experimentação, amplia-se a compreensão da formação docente como processo contínuo, que envolve não apenas aquisição de saberes, mas também transformações nas formas de sentir, perceber e agir. Portanto, a integração entre dança, experiência estética e formação docente contribui para a construção de práticas pedagógicas sensíveis, reflexivas e abertas à complexidade da experiência humana (Barbosa, 2001; Rolnik, 2018). Ao reconhecer o corpo como mediador do conhecimento, perspectiva que se aproxima da compreensão de Paulo Freire de que a formação docente se constrói na relação entre prática e reflexão crítica (Freire, 1996; Strazzacappa, 2001).

Do sintoma à resistência estética

Se o cansaço pode ser compreendido como sintoma de tensões estruturais presentes na educação, a dança pode constituir gesto de resistência estética. Não se trata de negar as condições que produzem desgaste, mas de criar espaços de elaboração sensível e compartilhada.

Segundo Rolnik (2006), o corpo é atravessado por processos de subjetivação que emergem das relações entre desejo, poder e experiência social. Nesse sentido, práticas artísticas podem ativar dimensões sensíveis capazes de deslocar percepções e abrir novas formas de relação com o mundo. Em diálogo com essa perspectiva, Lepecki (2010) discute como a dança pode produzir intervenções críticas no espaço social, questionando modos normativos de presença e movimento.

A resistência que se manifesta nessas práticas não se configura como ação individual, mas se fortalece na partilha de experiências e na construção de espaços coletivos de escuta e diálogo. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire

(1996), para quem a educação se constitui como prática essencialmente dialógica, fundada na interação entre sujeitos que aprendem e se transformam mutuamente.

Nesse movimento, situado entre o cansaço e a possibilidade de criação, o corpo deixa de ser compreendido apenas como instrumento do trabalho docente e passa a afirmar-se como espaço de elaboração, expressão e reinvenção da própria atuação pedagógica. A partir dessa compreensão, a resistência estética pode ser entendida como prática que não se opõe frontalmente às estruturas, mas opera por deslocamentos sutis, capazes de reconfigurar modos de sentir e de agir no cotidiano escolar.

Ao mobilizar o corpo como lugar de experiência, a dança possibilita a emergência de formas de presença que escapam à lógica produtivista, criando brechas para a experimentação e a criação (Rolnik, 2006; Lepecki, 2010). Tais brechas constituem espaços nos quais o sujeito pode reconectar-se com sua dimensão sensível, frequentemente enfraquecida pelas exigências institucionais. Sob essa perspectiva, o corpo em movimento torna-se um campo de resistência que se dá na própria experiência vivida.

Como aponta David Le Breton (2007), o corpo é lugar onde se inscrevem os sentidos da existência, sendo atravessado por dimensões sociais e culturais. Assim, ao expressar corporalmente o cansaço, o professor não apenas manifesta um estado individual, mas revela tensões coletivas que atravessam o trabalho docente, tornando visíveis aspectos muitas vezes silenciados no cotidiano escolar.

A resistência estética, nesse sentido, não se configura como negação do cansaço, mas como possibilidade de elaboração (Rolnik, 2018; Le Breton, 2007). Ao transformar a experiência de esgotamento em gesto, movimento ou criação, o sujeito produz deslocamentos em sua relação com o próprio corpo e com o trabalho. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Márcia Strazzacappa (2001), ao evidenciar que o corpo, no contexto educativo, é espaço de produção de sentidos e de expressão das experiências vividas.

De igual modo, ao se constituir em práticas coletivas, a dança potencializa processos de partilha que fortalecem a dimensão relacional da resistência (Rolnik, 2018). A construção de espaços de escuta e de experimentação corporal possibilita que os professores reconheçam suas experiências como parte de um contexto mais amplo, favorecendo a emergência de uma consciência crítica sobre as condições de trabalho. Nessa direção, a perspectiva freireana reforça que a transformação se dá no encontro com o outro, na problematização da realidade e na construção coletiva de sentidos (Freire, 1996).

A articulação entre corpo, arte e resistência permite ainda ampliar a compreensão da prática pedagógica como espaço de criação (Rolnik, 2018; Le Breton, 2007). Ao incorporar experiências estéticas no cotidiano escolar, o professor pode desenvolver modos sensíveis de atuação, que considerem não apenas os conteúdos, mas também as formas de

presença, de relação e de escuta. Essa abordagem contribui para a construção de práticas educativas integradas, nas quais o corpo não é subordinado ao intelecto, mas reconhecido como dimensão fundamental do processo de ensinar e aprender (Barbosa, 2001; Strazzacappa, 2001).

Além disso, compreender a resistência estética a partir do corpo implica reconhecer que os processos de transformação não ocorrem apenas em nível discursivo, mas também na dimensão sensível da experiência. Pequenos deslocamentos no modo de se mover, de se posicionar e de se relacionar podem produzir mudanças significativas na forma como o professor vivencia o cotidiano escolar. Esses deslocamentos, ainda que sutis, constituem práticas micropolíticas que tensionam as lógicas normativas e abrem espaço para outras possibilidades de existência no contexto educativo (Rolnik, 2006).

Por fim, compreender o cansaço docente a partir da relação com a resistência estética implica reconhecer que o corpo não é apenas lugar de desgaste, mas também de potência (Rolnik, 2006; Le Breton, 2007). Mesmo atravessado por tensões, ele mantém a capacidade de criar, de significar e de reinventar modos de existência. Nesse sentido, a dança se configura como prática que possibilita ao professor não apenas expressar sua experiência, mas também transformá-la, abrindo caminhos para novas formas de atuação no contexto educativo (Lepecki, 2010).

Considerações finais

Este estudo defende que o cansaço docente precisa ser compreendido em suas dimensões corporal, estética e política. Ao articular narrativa, processos formativos e experiência artística, buscou-se ampliar a compreensão sobre as maneiras pelas quais os professores elaboram as tensões presentes no cotidiano da docência.

A dança, nesse horizonte, não elimina as estruturas que produzem desgaste no trabalho docente, mas possibilita deslocamentos simbólicos e sensíveis que favorecem outras formas de percepção e expressão. Ao transformar o cansaço em movimento, o professor reinscreve sentidos em sua prática e reconfigura sua relação com o próprio corpo.

Desse modo, o cansaço deixa de ser compreendido apenas como sinal de esgotamento e passa a ser reconhecido como possibilidade de reflexão, criação e resistência no campo da formação docente. Nessa perspectiva, o cansaço transforma-se em força mobilizadora, capaz de inspirar práticas pedagógicas que integrem sensibilidade, expressão e cuidado, reafirmando o ensinar como experiência viva e profundamente humana.

Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que o corpo docente não pode ser dissociado das condições sociais, institucionais e afetivas que atravessam a prática educativa. Compreender o cansaço como experiência corporal implica reconhecer que ele se

manifesta não apenas como fadiga física, mas como alteração na forma de perceber, sentir e agir no mundo, impactando diretamente as relações pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a articulação entre dança, experiência estética e formação docente mostrou-se potente possibilitando a emergência de espaços de escuta e elaboração da experiência. As práticas corporais desenvolvidas evidenciaram que o movimento pode funcionar como linguagem capaz de tornar visíveis aspectos da docência que, muitas vezes, permanecem silenciados nos discursos institucionais. Assim, o corpo se afirma como lugar de produção de conhecimento, de expressão e de construção de sentidos.

A pesquisa também aponta para a necessidade de repensar os processos formativos no campo da Arte, de modo a integrar dimensões técnicas, sensíveis e reflexivas. Ao reconhecer o professor como sujeito que aprende por meio da experiência, amplia-se a compreensão da formação docente como processo contínuo, que envolve não apenas aquisição de saberes, mas transformação das formas de presença e atuação no contexto educativo.

Além disso, as práticas desenvolvidas no contexto desta pesquisa indicam que a dimensão coletiva é fundamental na problematização do cansaço docente. A partilha de experiências, mediada pelo corpo e pela criação, contribui para o fortalecimento de vínculos e para a construção de estratégias de resistência que não se limitam ao âmbito individual, mas se constituem no encontro com o outro. Nesse sentido, a docência é reafirmada como prática relacional, atravessada por afetos, tensões e possibilidades de reinvenção.

Por fim, este estudo evidencia que a inserção da dança como prática formativa no contexto escolar pode contribuir para a construção de uma educação sensível, crítica e integrada. Ao valorizar o corpo como dimensão constitutiva do processo educativo, abre-se espaço para práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade da experiência humana e a potência criadora presente no cotidiano da escola.

Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas possam aprofundar a investigação sobre o corpo docente a partir de abordagens que articulem arte, educação e experiência, bem como ampliar o diálogo com diferentes contextos escolares. Tais investigações podem contribuir para o desenvolvimento de propostas formativas que considerem o cansaço não apenas como problema a ser resolvido, mas como dimensão a ser compreendida, elaborada e transformada no interior da prática educativa.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot W. *Arts based research*. Los Angeles: SAGE, 2011.

BEZERRA, D. D. S. *A formação de nível superior do professor de dança para a educação básica em Goiás*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Goiás, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEPECKI, André. *Exhausting dance: performance and the politics of movement*. New York: Routledge, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Dança e educação: caminhos possíveis*. Campinas: Papirus, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69–83, 2001.



TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA: MAQUIAGEM ARTÍSTICA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE ARTE

Helen Cassia Fraga

Introdução

As práticas docentes em Arte na Educação Básica têm sido atravessadas por desafios que envolvem tanto as condições materiais da escola quanto as formas como o conhecimento artístico é compreendido e valorizado nos currículos. Em muitos contextos, o ensino de Arte ainda ocupa um lugar secundário, restrito a atividades pontuais ou a propostas que pouco dialogam com as experiências reais dos estudantes. Nesse cenário, pensar metodologias que ampliem o sentido da arte na escola torna-se uma necessidade constante para professores que atuam diretamente no cotidiano escolar.

Este artigo deriva de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES e tem como foco a experiência pedagógica com a maquiagem artística articulada ao teatro no ensino médio, no Centro de Ensino em Tempo Integral Buriti Sereno Garden, localizada em Aparecida de Goiânia, Goiás. A proposta surgiu a partir da vivência docente e foi aplicada em formato de projeto de eletiva, espaço curricular que possibilita maior flexibilidade e abertura para experimentações pedagógicas. Nesse contexto, a maquiagem artística deixou de ser compreendida apenas como recurso estético e passou a ser utilizada como linguagem expressiva, capaz de mobilizar questões relacionadas ao corpo, à identidade e à criação artística.

A escolha pela maquiagem artística como eixo de trabalho não se deu de forma aleatória. Ela está ligada tanto da minha trajetória profissional quanto à observação das inquietações dos estudantes em relação à própria imagem, às representações sociais e aos padrões que circulam no ambiente escolar e nas redes sociais. Ao longo das minhas aulas, foi possível perceber que o contato com materiais, cores e técnicas de maquiagem despertava o interesse dos alunos e criava um espaço favorável à expressão de sentimentos, ideias e questionamentos que dificilmente emergiam em outras atividades escolares.

A pesquisa dialoga com autores que defendem um ensino de Arte comprometido com a experiência, com a formação crítica e com a dimensão sensível do conhecimento. Paulo Freire (1996) contribui ao pensar a educação como prática dialógica, na qual ensinar e aprender se constroem em relação. John Dewey (2010) reforça a compreensão da arte como experiência vivida, inseparável do cotidiano. Ana Mae Barbosa (2021) destaca o papel da arte na educação como campo de reflexão e não apenas como atividade

decorativa. Esses referenciais ajudam a compreender a importância de propostas que rompam com modelos rígidos e abram espaço para processos criativos na escola.

Além desses autores, a pesquisa se ancora na abordagem metodológica da A/r/tografia, conforme apresentada por Dias e Irwin (2023), que propõe a articulação entre arte, pesquisa e ensino. A A/r/tografia possibilita compreender o professor como sujeito que cria, investiga e ensina simultaneamente, reconhecendo o valor do processo e das experiências vividas em sala de aula. Essa perspectiva foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois permitiu registrar, refletir e analisar as práticas realizadas com os estudantes sem separá-las da ação pedagógica.

A articulação entre maquiagem artística e teatro também se apoia nas contribuições de Viola Spolin (2015), cujos jogos de improvisação valorizam o corpo, o movimento e a criação coletiva. Nas aulas, os jogos teatrais funcionaram como disparadores para a construção de personagens e narrativas visuais, ampliando as possibilidades expressivas dos estudantes. A maquiagem, nesse contexto, passou a atuar como elemento de construção cênica e como forma de expressão individual e coletiva.

O artigo tem como objetivo discutir de que maneira a maquiagem artística, articulada ao teatro e à A/r/tografia, pode contribuir para práticas pedagógicas no ensino de Arte, ampliando a participação dos estudantes e promovendo experiências significativas de criação. Busca-se refletir sobre os caminhos metodológicos adotados, as escolhas realizadas ao longo do processo e os desdobramentos observados na relação dos alunos com a arte e com o espaço escolar.

Ao longo da discussão feitas aqui, serão apresentadas reflexões que partem da prática docente e dialogam com a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Não se trata de propor um modelo fechado ou uma metodologia a ser replicada, mas de compartilhar uma experiência situada, atravessada por limites, ajustes e aprendizados. A intenção é contribuir para o debate sobre abordagens pedagógicas em Arte que considerem o corpo, a experiência e a criação como elementos centrais do processo educativo.

O artigo está organizado de modo a contextualizar a pesquisa e o campo de atuação, apresentar os referenciais teóricos que orientam a proposta, discutir os caminhos metodológicos adotados e refletir sobre a experiência vivida em sala de aula. Ao final, busca-se apontar alguns desdobramentos possíveis dessa prática para o ensino de Arte na Educação Básica, considerando as incertezas e os desafios que marcam o cotidiano escolar.

Contextualização da pesquisa e do campo

A pesquisa que dá origem a este artigo foi desenvolvida no Centro de Ensino de Período Integral Buriti Sereno Garden, localizado no município de Aparecida de Goiânia, Goiás. O trabalho aconteceu no contexto de uma disciplina eletiva ofertada no ensino

médio, componente curricular que integra a organização do Novo Ensino Médio e que possibilita aos estudantes escolherem áreas de interesse para aprofundamento ao longo do semestre. Esse espaço curricular, por sua própria natureza, permite maior flexibilidade pedagógica e abre brechas para práticas que escapam à lógica mais rígida das disciplinas tradicionais.

A eletiva na qual a experiência foi realizada reuniu estudantes de diferentes séries do ensino médio, formando uma turma mista composta por jovens com trajetórias escolares, interesses e vivências distintas. A adesão à disciplina ocorreu de forma voluntária, o que indicava, desde o início, certo interesse dos alunos pela proposta. Ainda assim, o grupo apresentava níveis variados de aproximação com práticas artísticas, especialmente com o teatro e com a maquiagem artística, o que exigiu atenção constante às formas de mediação e condução das atividades.

O Centro de Ensino de Período Integral Buriti Sereno Garden, como muitas escolas públicas, enfrenta desafios relacionados às condições estruturais, à disponibilidade de materiais e às demandas administrativas do cotidiano escolar. Esses aspectos interferem diretamente no trabalho docente e não foram desconsiderados no desenvolvimento da pesquisa. Ao contrário, fizeram parte do contexto em que as práticas pedagógicas aconteceram e influenciaram as escolhas realizadas ao longo do processo. A proposta precisou ser ajustada diversas vezes às condições reais da escola, reforçando o caráter processual da experiência.

A escolha da maquiagem artística como eixo da eletiva dialoga com a presença constante das imagens no cotidiano dos estudantes do Buriti Sereno Garden. Redes sociais, vídeos curtos e filtros digitais fazem parte da rotina desses jovens e influenciam a maneira como constroem sua autoimagem e percebem o outro. Ao trazer a maquiagem para o espaço escolar, a intenção não foi reproduzir padrões estéticos amplamente difundidos pela mídia, mas criar um ambiente de reflexão e experimentação, no qual os alunos pudessem questionar esses modelos e explorar outras formas de representação.

Nesse sentido, a maquiagem foi apresentada como linguagem artística e não como técnica voltada ao embelezamento. Desde os primeiros encontros, os estudantes foram incentivados a compreender o rosto como superfície de criação, capaz de expressar ideias, sentimentos e narrativas pessoais. As atividades propostas buscaram ampliar o repertório visual dos alunos, ao mesmo tempo em que estimulavam a autonomia criativa e o respeito às diferenças presentes no grupo.

A articulação com o teatro ocorreu de forma gradual, por meio de jogos de improvisação e exercícios corporais inspirados nas propostas de Viola Spolin (2015). Esses jogos funcionaram como disparadores para o trabalho com personagens, emoções e situações do cotidiano. O corpo, nesse processo, assumiu papel central, deixando de ser

apenas suporte para a maquiagem e passando a atuar como elemento expressivo na construção das cenas e das narrativas visuais.

No desenvolvimento da eletiva, essas propostas se materializaram em uma sequência de aproximadamente 12 encontros, com duração média de 50 minutos cada. Nos primeiros encontros, foram realizados jogos teatrais como o “jogo do espelho”, no qual os estudantes, em duplas, reproduziam os movimentos um do outro, e o “jogo das emoções”, em que deveriam expressar sentimentos apenas com o corpo e a expressão facial. Em seguida, iniciou-se a introdução da maquiagem artística com materiais acessíveis, como lápis de olho, sombras, tintas faciais e pincéis simples, muitas vezes compartilhados entre os alunos devido à limitação de recursos. Uma das atividades consistiu na criação de personagens a partir de emoções sorteadas (como medo, alegria ou raiva), em que os estudantes deveriam construir, simultaneamente, a expressão corporal e a caracterização facial. Em um dos encontros, houve resistência de parte da turma, especialmente de alguns alunos que demonstraram vergonha em participar das atividades corporais; diante disso, a proposta foi adaptada para um trabalho inicial em pequenos grupos, reduzindo a exposição individual e favorecendo a participação gradual. Em outro momento, uma atividade precisou ser interrompida devido à falta de materiais suficientes, sendo reorganizada para que os alunos trabalhassem em rodízio, o que acabou estimulando a observação e a colaboração entre os colegas. Esses episódios evidenciam como a prática exigiu constantes ajustes e mediações, reafirmando o caráter processual da proposta.

O campo da pesquisa, portanto, não se restringe ao espaço físico da sala de aula, mas se estende às relações construídas entre professora e estudantes, às trocas estabelecidas durante os encontros e às experiências vividas ao longo do semestre. A prática pedagógica desenvolvida foi atravessada por escutas, negociações e momentos de incerteza, que exigiram uma postura aberta ao diálogo e à revisão constante das propostas.

Ao situar a pesquisa nesse contexto específico, torna-se possível compreender que os caminhos adotados não surgem como aplicação de uma metodologia pronta, mas como respostas às demandas concretas do grupo e da escola. A experiência relatada neste artigo parte de uma prática localizada, marcada por especificidades, mas que dialoga com questões mais amplas do ensino de Arte na Educação Básica, especialmente no que diz respeito à valorização do processo, do corpo e da experiência no fazer artístico.

Fundamentação teórica: arte, corpo e experiência no ensino de Arte

Pensar o ensino de Arte na escola pública exige reconhecer que esse campo do conhecimento está historicamente atravessado por disputas em torno de seu valor educativo. Em muitos contextos, a arte ainda é compreendida como atividade complementar, associada ao entretenimento ou à decoração do espaço escolar, o que

fragiliza sua presença no currículo e limita suas possibilidades pedagógicas. Essa compreensão reduzida afasta a arte de seu potencial formativo e dificulta a construção de práticas que dialoguem com a experiência dos estudantes.

Ao assumir a arte como linguagem e como experiência, torna-se possível ampliar o olhar sobre o que acontece no cotidiano da sala de aula. John Dewey (2010) contribui de forma significativa para essa compreensão ao afirmar que a arte não se separa da vida cotidiana, mas emerge da experiência vivida. Para o autor, o conhecimento não se constrói apenas pela assimilação de conteúdos, mas pela interação do sujeito com o mundo, envolvendo sensações, percepções e reflexões. Essa perspectiva desloca a centralidade do produto final e valoriza os processos, aspecto fundamental para o trabalho com práticas artísticas na escola.

No contexto do ensino de Arte, essa compreensão permite repensar propostas pedagógicas que priorizam modelos prontos ou técnicas reproduzidas de forma mecânica. Quando o ensino se limita à execução de tarefas previamente definidas, o estudante tende a ocupar um lugar passivo, distante da criação e da reflexão. Ao contrário, quando a arte é tratada como experiência, abre-se espaço para que o aluno participe ativamente do processo, faça escolhas, experimente materiais e reflita sobre suas produções.

Paulo Freire (1996) reforça essa discussão ao defender uma educação baseada no diálogo e na problematização da realidade. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. No campo da arte, essa ideia se traduz em práticas que consideram o repertório cultural dos estudantes e reconhecem o saber que eles trazem de suas vivências. Trabalhar com maquiagem artística e teatro, nesse sentido, possibilita aproximar o conteúdo escolar das experiências cotidianas dos jovens, criando um ambiente mais favorável à participação e ao engajamento.

Ana Mae Barbosa (2021) também contribui para o debate ao questionar a marginalização da arte no currículo escolar. A autora destaca que a arte na educação não deve ser vista como adorno ou atividade de menor importância, mas como campo de conhecimento capaz de provocar reflexão crítica e ampliar a compreensão de mundo dos estudantes. Ao defender uma abordagem que articula fazer, apreciar e contextualizar, Barbosa aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a simples execução técnica e promovam a leitura crítica das imagens e das produções culturais.

Nesse contexto, a maquiagem artística pode ser compreendida como uma linguagem que articula corpo, imagem e cultura. Ao trabalhar com o rosto como superfície de criação, o estudante é convidado a refletir sobre sua própria imagem e sobre os modos como os corpos são representados socialmente. Essa reflexão ganha ainda mais força quando associada ao teatro, pois envolve o corpo em movimento, a criação de personagens e a construção de narrativas que dialogam com o cotidiano dos alunos.

A presença do corpo no ensino de Arte é um aspecto central para compreender as transformações observadas durante a experiência pedagógica. O corpo não aparece apenas como suporte para a maquiagem, mas como território de expressão, carregado de histórias, marcas e significados. Ao permitir que os estudantes experimentem diferentes formas de se apresentar e de se expressar, a prática artística cria possibilidades para questionar padrões e ampliar a percepção de si e do outro.

Essa compreensão encontra ressonância na abordagem da A/r/tografia, desenvolvida por Dias e Irwin (2023), que propõe a integração entre arte, pesquisa e ensino. A A/r/tografia rompe com a separação rígida entre teoria e prática, reconhecendo que o conhecimento se constrói no fazer, na reflexão e no diálogo. Para o professor, essa abordagem implica assumir uma postura investigativa, em que a prática pedagógica se torna também objeto de reflexão e produção de conhecimento.

No contexto da pesquisa desenvolvida no Centro de Ensino de Período Integral Buriti Sereno Garden, a A/r/tografia permitiu compreender o trabalho com maquiagem artística e teatro não apenas como atividade pedagógica, mas como processo formativo tanto para os estudantes quanto para mim, professora/artista/pesquisadora. O registro das experiências, as observações feitas ao longo dos encontros e as reflexões sobre os caminhos adotados contribuíram para uma compreensão mais ampla do ensino de Arte como prática viva e situada.

A articulação entre esses referenciais teóricos sustenta a compreensão de que o ensino de Arte pode se constituir como espaço de experimentação, diálogo e construção de sentidos. Ao valorizar o corpo, a experiência e a criação, práticas como a maquiagem artística e o teatro ampliam as possibilidades pedagógicas e fortalecem o papel da arte na formação dos estudantes. Essas referências ajudam a orientar as reflexões deste artigo e a análise da experiência vivida no contexto escolar.

> Explorar ideias, questões e temas artisticamente origina maneiras de produzir significado, pessoal e coletivamente. Assim, usar arte e texto, prática e teoria, permite a interligação, uma forma de conversação relacional. A a/r/tografia, nesse sentido, propõe um modo de pesquisar que não separa o fazer artístico da reflexão pedagógica, reconhecendo que ensinar, criar e investigar são ações que se entrelaçam no cotidiano da prática docente. (DIAS; IRWIN, 2023, p. 32).

Discutir o ensino de Arte a partir do corpo implica reconhecer que ele é atravessado por questões sociais, culturais e históricas que se manifestam no cotidiano escolar. O corpo do estudante não chega à sala de aula como uma superfície neutra, mas como lugar de experiências, afetos, conflitos e marcas produzidas ao longo de sua trajetória. No ensino médio, essas questões se tornam ainda mais visíveis, pois os jovens vivem intensamente

processos de construção identitária, atravessados por expectativas sociais, padrões estéticos e disputas de pertencimento.

No contexto escolar, o corpo muitas vezes é controlado, silenciado ou reduzido à função disciplinar. Horários rígidos, disposição das carteiras e regras de comportamento tendem a limitar as possibilidades expressivas dos estudantes. Quando o ensino de Arte se submete a essa lógica, perde parte de sua potência formativa. Trabalhar com práticas que envolvem o corpo, como o teatro e a maquiagem artística, permite tensionar essas estruturas e criar espaços de escuta e expressão dentro da escola.

A maquiagem artística, ao ser inserida como prática pedagógica, desloca o olhar sobre o corpo e sobre o rosto. Em vez de reforçar padrões de beleza ou técnicas de embelezamento, a proposta desenvolvida nesta pesquisa buscou compreender a maquiagem como linguagem visual e performativa. O rosto passa a ser entendido como espaço de criação, capaz de comunicar ideias, emoções e narrativas. Esse deslocamento provoca estranhamentos, tanto nos estudantes quanto no ambiente escolar, pois rompe com usos socialmente cristalizados da maquiagem.

Ao experimentar cores, formas e texturas, os estudantes são convidados a refletir sobre sua própria imagem e sobre as imagens que circulam socialmente. Essa reflexão não ocorre de maneira abstrata, mas a partir da experiência concreta com os materiais e com o próprio corpo. Nesse processo, surgem questionamentos relacionados à identidade, ao gênero, à aceitação e ao modo como cada sujeito se vê e é visto pelo outro. A prática artística, nesse sentido, atua como mediadora de discussões que dificilmente emergiriam em atividades tradicionais.

Essa reflexão foi mobilizada, por exemplo, em uma atividade intitulada “como eu me vejo e como sou visto”, na qual os estudantes, inicialmente, realizaram uma maquiagem que representasse a forma como acreditavam ser percebidos pelos outros. Em seguida, foram convidados a modificar essa caracterização, criando uma nova imagem que representasse como gostariam de ser vistos ou como se reconheciam internamente. Após a prática, foi realizada uma roda de conversa, na qual surgiram falas relacionadas a inseguranças com a aparência, pressão estética e comparação com padrões das redes sociais. Alguns estudantes relataram desconforto ao perceberem que suas escolhas iniciais estavam baseadas em estereótipos, o que possibilitou problematizar essas construções de forma coletiva. Essa atividade evidenciou, na prática, como a maquiagem artística pode atuar como dispositivo pedagógico para discutir identidade e representação no contexto escolar.

A articulação da maquiagem com o teatro amplia ainda mais essas possibilidades. Os jogos teatrais, inspirados em Viola Spolin (2015), favorecem a improvisação, o trabalho coletivo e a criação de personagens. O corpo, em movimento, torna-se elemento central da

ação pedagógica. Ao construir personagens, os estudantes transitam entre o eu e o outro, explorando diferentes formas de se expressar e de ocupar o espaço. A maquiagem contribui para esse processo ao materializar visualmente as escolhas feitas durante a criação cênica.

Essas práticas dialogam diretamente com a compreensão de que o ensino de Arte deve considerar o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Ao invés de reproduzir modelos prontos, os alunos são incentivados a criar, experimentar e refletir sobre suas produções. Esse movimento exige do professor uma postura menos controladora e mais aberta à escuta, ao improviso e à negociação. A prática docente passa a ser atravessada por incertezas, ajustes e decisões tomadas no decorrer do processo.

Paulo Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma educação comprometida com a autonomia e com o diálogo. Para o autor, o ato de ensinar está indissociavelmente ligado ao ato de aprender, e ambos se constroem na relação entre sujeitos. No ensino de Arte, essa perspectiva se traduz em práticas que valorizam a experiência do estudante e reconhecem o conhecimento produzido no fazer artístico. A maquiagem artística e o teatro, quando trabalhados dessa forma, deixam de ser atividades periféricas e passam a ocupar um lugar central na formação crítica e sensível dos alunos.

A experiência desenvolvida no Centro de Ensino de Período Integral Buriti Sereno Garden evidenciou que práticas corporais e visuais favorecem a participação dos estudantes e ampliam o envolvimento com o processo educativo.

É importante destacar que esse tipo de proposta não elimina os conflitos presentes no ambiente escolar. Pelo contrário, muitas vezes eles se tornam mais visíveis. Questões relacionadas à exposição do corpo, ao julgamento do outro e ao medo de errar emergem durante as atividades. No entanto, é justamente nesse enfrentamento que reside a potência pedagógica da arte. Ao lidar com essas tensões de forma mediada e reflexiva, o ensino de Arte contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si e do coletivo.

A prática com maquiagem artística e teatro, portanto, não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Ela envolve processos de escuta, negociação e reflexão que atravessam o cotidiano da escola. O corpo deixa de ser apenas objeto de controle e passa a ser reconhecido como lugar de conhecimento. Essa compreensão amplia as possibilidades do ensino de Arte e reforça sua relevância na educação básica.

> Não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino. Um existe no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa não se estruturam a partir de um modelo fechado ou previamente definido. Eles foram sendo construídos ao longo da

prática docente, em diálogo constante com o contexto escolar, com os estudantes e com as demandas que surgiam no decorrer da disciplina eletiva. Essa escolha metodológica se afasta de uma concepção linear de pesquisa e se aproxima de uma perspectiva processual, na qual o fazer pedagógico, a reflexão e a investigação acontecem de forma integrada.

A A/r/tografia foi assumida como abordagem metodológica justamente por possibilitar esse movimento. Ao compreender o professor como artista, pesquisador e docente ao mesmo tempo, essa perspectiva rompe com separações rígidas entre teoria e prática. No cotidiano escolar, essas dimensões se entrelaçam de maneira natural, ainda que nem sempre reconhecida. Ao adotar a A/r/tografia, tornou-se possível olhar para a prática pedagógica não apenas como aplicação de conteúdos, mas como espaço de produção de conhecimento.

No contexto da eletiva desenvolvida no Centro de Ensino de Período Integral Buriti Sereno Garden, a A/r/tografia se materializou principalmente na forma como as aulas foram planejadas, conduzidas e registradas. As propostas não seguiam um roteiro fixo, mas partiam de intenções pedagógicas que se desdobravam conforme a participação dos estudantes. O planejamento permanecia aberto a ajustes, permitindo que as experiências vividas em um encontro influenciassem os caminhos do encontro seguinte.

O registro do processo foi um elemento central dessa abordagem. Anotações em diário de campo, registros fotográficos das produções de maquiagem e observações sobre as reações dos estudantes constituíram materiais importantes para a reflexão sobre a prática. Esses registros não tinham a função de avaliar resultados finais, mas de acompanhar os percursos, os erros, as tentativas e os deslocamentos que ocorriam ao longo do processo. A documentação, nesse sentido, tornou-se parte do próprio fazer pedagógico.

A prática com maquiagem artística exigiu também atenção às condições materiais da escola. Muitos materiais utilizados eram simples e de fácil acesso, o que reforça a ideia de que a proposta não depende de recursos sofisticados para acontecer. O foco estava na experimentação, no uso criativo dos materiais disponíveis e na construção de sentido a partir da prática. Essa escolha dialoga com a realidade de muitas escolas públicas, nas quais a falta de recursos é um desafio constante.

Entre os materiais utilizados estavam lápis de olho, delineadores, sombras coloridas, tintas faciais, pincéis de diferentes espessuras, espelhos pequenos e folhas de papel A4 para planejamento dos desenhos antes da aplicação no rosto. Em alguns encontros, também foram utilizados cotonetes, lenços umedecidos e água para ajustes e remoções, o que se mostrou essencial diante das tentativas e erros dos estudantes. Como a quantidade de materiais era limitada, organizou-se a turma em grupos, promovendo o compartilhamento e o cuidado coletivo com os recursos disponíveis. Em uma das atividades, os estudantes precisaram planejar previamente, no papel, o desenho que fariam

no rosto do colega, o que contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio visual e da antecipação das ações. Essa organização prática evidenciou que, mesmo em contextos de escassez, é possível desenvolver propostas significativas a partir de estratégias simples e colaborativas.

A articulação com o teatro ocorreu de forma orgânica, por meio de jogos de improvisação e exercícios corporais. Esses jogos funcionavam como disparadores para a criação de personagens e narrativas, criando um ambiente propício à expressão e à escuta. A improvisação permitia que os estudantes se colocassem em situações diversas, explorando emoções, gestos e formas de se relacionar com o outro. A maquiagem, nesse contexto, surgia como elemento que ampliava a construção cênica e fortalecia o envolvimento dos alunos com a proposta.

Busquei uma postura ao longo do processo que foi marcada pela escuta e pela observação atenta. Ao invés de conduzir as atividades de forma diretiva, busquei criar um espaço em que os estudantes pudessem tomar decisões e assumir responsabilidades sobre suas produções. Essa postura exigiu lidar com incertezas, imprevistos e, em alguns momentos, com o desconforto de não ter total controle sobre o que acontecia em sala de aula. No entanto, esses momentos também se mostraram férteis para a reflexão e para o aprendizado.

A A/r/tografia contribuiu para compreender que esses momentos de instabilidade fazem parte do processo educativo. Ao reconhecer o valor do percurso, a prática docente se distancia de uma lógica centrada apenas em resultados mensuráveis e se aproxima de uma formação mais sensível e reflexiva. Essa compreensão foi fundamental para sustentar as escolhas metodológicas feitas ao longo da pesquisa e para legitimar a prática como espaço de produção de conhecimento.

Ao longo da experiência, ficou evidente que a metodologia adotada não se limita à descrição de técnicas ou atividades, mas envolve uma forma de estar em sala de aula. A prática pedagógica passa a ser compreendida como espaço de criação compartilhada, no qual professor e estudantes constroem sentidos juntos. Essa perspectiva amplia o papel do ensino de Arte na escola e reforça sua potência como campo de investigação e transformação.

> O ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento. A a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto quanto a imagem quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem e se dispersam, criando uma linguagem mestiça e híbrida. (DIAS; IRWIN, 2023, p. 25–26).

A experiência pedagógica desenvolvida revelou que o trabalho com maquiagem artística e teatro produz efeitos que vão além da aprendizagem técnica. Ao longo dos

encontros, tornou-se evidente que os estudantes se envolviam de maneira mais ativa quando tinham espaço para experimentar, errar e refazer suas produções. Esse envolvimento não se manifestou de forma homogênea, mas variou de acordo com as trajetórias individuais, o repertório cultural e o tempo de aproximação de cada aluno com a proposta.

Nos primeiros encontros, muitos estudantes demonstraram insegurança em relação à exposição do próprio corpo e do rosto. O medo do julgamento dos colegas, a preocupação com a aparência e a dificuldade de se colocar em situações de improviso apareceram com frequência. Essas resistências não foram tratadas como obstáculos a serem superados rapidamente, mas como parte do processo formativo. A prática pedagógica precisou considerar esses limites, criando um ambiente de acolhimento e respeito às escolhas individuais.

Com o passar do tempo, foi possível observar mudanças na postura dos estudantes. A repetição dos jogos teatrais, o contato contínuo com os materiais de maquiagem e a construção coletiva das propostas favoreceram a criação de vínculos no grupo. Os estudantes que inicialmente se mantinham mais distantes passaram a participar com maior confiança, seja por meio da criação visual, seja pela atuação corporal. Esse movimento reforça a importância do tempo pedagógico no desenvolvimento de práticas artísticas na escola.

A maquiagem artística, quando compreendida como linguagem, contribuiu para ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes. Ao invés de buscar resultados esteticamente padronizados, os alunos foram incentivados a experimentar combinações de cores, formas e texturas que dialogassem com suas ideias e sentimentos. Esse processo deslocou a atenção do produto final para o percurso criativo, valorizando as decisões tomadas ao longo do caminho. Em muitos casos, a maquiagem tornou-se ponto de partida para discussões sobre identidade, pertencimento e representação.

A articulação com o teatro potencializou essas discussões. A criação de personagens permitiu que os estudantes transitassem entre diferentes papéis, explorando outras formas de se apresentar e de se relacionar com o grupo. A maquiagem, nesse contexto, funcionava como elemento de mediação entre o corpo e a narrativa construída. Ao assumir um personagem, o aluno experimentava um certo distanciamento de si, o que muitas vezes facilitava a expressão de questões pessoais e sociais.

Durante a experiência, também emergiram tensões relacionadas às normas e expectativas do ambiente escolar. Em alguns momentos, a prática artística confrontou regras implícitas sobre comportamento, silêncio e organização da sala de aula. Essas situações exigiram negociação constante entre professora e estudantes, evidenciando que propostas pedagógicas abertas demandam flexibilidade e diálogo. Ao invés de serem vistas

como problemas, essas tensões foram compreendidas como parte do processo educativo e como oportunidade de reflexão sobre o papel da arte na escola.

Considerações finais

A experiência desenvolvida ao longo desta pesquisa reforça a compreensão de que o ensino de Arte na escola pública pode se constituir como espaço de experimentação, escuta e produção de sentidos, mesmo diante de limites estruturais e institucionais. Trabalhar com maquiagem artística e teatro no contexto de uma disciplina eletiva possibilitou a construção de práticas que dialogam com o cotidiano dos estudantes e reconhecem o corpo como território de expressão e conhecimento.

Ao longo do processo, ficou evidente que propostas pedagógicas abertas exigem do professor uma postura atenta às relações que se constroem em sala de aula. A prática não se desenvolve de forma linear ou previsível, mas é atravessada por incertezas, ajustes e negociações constantes. Esses elementos não fragilizam o trabalho docente; ao contrário, revelam a complexidade do ensino de Arte e a necessidade de compreender o processo como parte constitutiva da aprendizagem.

A maquiagem artística, quando deslocada de seu uso social mais comum, mostrou-se potente como linguagem pedagógica. Ao ser tratada como prática artística e não como técnica de embelezamento, abriu espaço para reflexões sobre imagem, identidade e representação. A articulação com o teatro ampliou essas possibilidades, permitindo que os estudantes experimentassem outras formas de se colocar no mundo e de se relacionar com o outro. O corpo, nesse contexto, deixou de ser apenas objeto de controle escolar e passou a ser reconhecido como lugar de criação.

A adoção da A/r/tografia como abordagem metodológica contribuiu para sustentar essa prática, ao integrar ensino, pesquisa e criação. Essa perspectiva permitiu compreender o fazer pedagógico como espaço legítimo de produção de conhecimento, no qual a experiência vivida em sala de aula se torna fonte de reflexão. O registro dos processos, das escolhas e dos deslocamentos ocorridos ao longo da pesquisa foi fundamental para tornar visíveis aprendizagens que não se expressam apenas em produtos finais.

A experiência relatada não pretende apresentar um modelo a ser replicado, mas compartilhar um percurso possível, construído a partir de um contexto específico, com sujeitos concretos e condições reais. Ao tornar visível esse percurso, o artigo busca contribuir para o debate sobre abordagens pedagógicas em Arte que valorizem o processo, o corpo e a experiência como elementos centrais da formação dos estudantes.

Encerrar este texto sem respostas fechadas é também uma escolha metodológica. As práticas aqui discutidas permanecem abertas, assim como as perguntas que delas emergem. Em um cenário educacional marcado por padronizações e certezas apressadas, a arte na

escola pode continuar sendo um espaço de suspensão, experimentação e criação, onde ensinar e aprender se constroem no encontro entre sujeitos, corpos e experiências.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.

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

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: pesquisa educacional baseada em arte.** Tradução de Belidson Dias. Santa Maria: Editora da UFSM, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2015.



RAP DOCUMENTÁRIO – ARTE EDUCAÇÃO, CINEMA EDUCAÇÃO E LETRAMENTO RACIAL

Antônio Fabrício Evangelista Barbosa
Luciana Gomes Ribeiro

A presente pesquisa se ancora nos campos da arte educação e do cinema educação, na elaboração de atividades artístico-pedagógicas antirracistas. A proposta central da investigação é o desenvolvimento do material didático chamado “Rap Documentário”, que utiliza o cinema e o rap como linguagens articuladoras de um processo de letramento racial, entendido aqui como um processo pedagógico que conscientiza indivíduos das questões étnico raciais e os torna capazes de identificar, se posicionar e combater o racismo em seu cotidiano.

A proposta do Rap Documentário se coloca na intersecção entre a lei 11645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira na educação básica e a lei 13.006/14, que institui uma carga horária mínima de cinema nacional nas escolas. Para além das leis, este projeto se coloca em diálogo com a necessidade latente e contínua de materiais didáticos e formação continuada para professoras e professores da rede pública.

Este artigo é o relato de um processo em desenvolvimento e apresenta as principais referências teóricas e sistematiza as metodologias para pesquisa e desenvolvimento das atividades que irão compor o material didático.

Arte Educação

Para abordar os campos de Arte Educação e Cinema Educação iniciamos trazendo uma definição para o termo “educação”, que é central nesses dois casos. Segundo Demerval Saviani, a educação é um processo essencial na formação do ser humano coincidindo com o próprio ato de produzir a existência humana, não sendo apenas uma preparação para a vida, mas um fenômeno histórico-ontológico que emerge junto com o trabalho.

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação

> do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Ainda que esta conceitualização se apresente em um sentido lato, podemos refletir sobre seu lastro nos fundamentos da educação, seja ela nos sistemas de ensino formal (nas instituições das redes de ensino), não-formal (em organizações não-governamentais, movimentos sociais, associações comunitárias e etc.) ou informal (em contextos cotidianos de interação comunitária ou familiar). Aqui estabelecemos nosso recorte na educação formal, desenvolvendo um material didático com atividades artístico-pedagógicas para o ensino básico que possa ser utilizado de forma transversal em componentes curriculares ou em oficinas, projetos e demais atividades extracurriculares.

Consideramos como atividades artístico pedagógicas práticas educativas que utilizam linguagens artísticas (em nosso caso a música e o cinema/audiovisual) como forma de promover aprendizagens cognitivas, afetivas, sociais, políticas e estéticas. No vídeo “Abecedário de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa” publicado no canal CINEAD LECAVA, a educadora brasileira, pioneira em arte educação, Ana Mae Barbosa define arte educação como um campo que busca ampliar a relação das pessoas com a arte, não só na sala de aula e dentro dos muros da escola, como também em suas experiências em diversos ambientes, como equipamentos de cultura e espaços públicos. Segundo Barbosa, a arte educação é vista como um meio de desenvolver a capacidade das pessoas de acolherem e se relacionarem com a arte.

> Hoje vejo a arte-educação como qualquer esforço no sentido de ampliar a relação das pessoas com a arte. Então se faz arte e educação em museu, se faz arte e educação em um espetáculo de dança, se há este cuidado de ampliar a capacidade das pessoas acolherem a arte, se relacionarem com a arte (BARBOSA, 2017)

A educadora destaca a importância da arte na vida humana e ressalta a ideia de que a arte é uma prática ancestral. “Eu acho que a arte existe desde os tempos das cavernas até os dias de hoje, porque é uma necessidade intrínseca do ser humano” (BARBOSA, 2017). Assim, podemos entender que a arte guarda a potência de organizar saberes, sentidos, códigos de comunicação e expressão, tornando-se uma forma de dialogar e se relacionar com o mundo, o que é basilar para o material didático que estamos desenvolvendo, principalmente no seu objetivo de promover uma educação antirracista.

Nesse sentido, é possível afirmar que a arte educação pode ser uma ferramenta poderosa dentro das escolas. Ana Mae expande a importância da arte para educadores de diversas disciplinas, como química, matemática e física, incentivando abordagens transversais, promovendo um ambiente de aprendizado mais rico e integrador.

> É preciso que o educador, de uma maneira geral, o educador de qualquer área específica, trabalhe com a arte, para ele próprio se desenvolver. Não estou querendo que trabalhe em arte para ser artista ou trabalhe em arte para ensinar a arte, mas para ele próprio se desenvolver e estar mais bem preparado (BARBOSA, 2017)

Quando a arte atravessa uma escola, ela tem um poder transformador nas práticas pedagógicas, nas relações comunitárias e no desenvolvimento e bem estar dos estudantes. “A arte tende a trabalhar as camadas do ser humano que estão mais recônditas, que se colocam a serviço do observador ou do criador, no sentido de levá-lo à saúde mental de levá-lo a um acolhimento mais amplo” (BARBOSA, 2016). Trazemos essa perspectiva para a elaboração do nosso material por seu potencial de aderência na abordagem das questões étnico-raciais que queremos construir.

Aqui propomos não o ensino da música (iniciação musical, canto ou instrumentos), mas sim o ensino com rap enquanto produção artística e manifestação cultural afrodiaspórica e periférica. No artigo “Educação e Desenvolvimento Cultural e artístico” Ana Mae Barbosa (1995) destaca a vocação da educação para o desenvolvimento de diferentes códigos culturais, mas pondera que a educação formal, nos países do chamado “Terceiro Mundo Ocidental”, tem sido historicamente dominada por códigos culturais europeus e, mais recentemente, por códigos norte-americanos brancos, o que fragiliza o reconhecimento e a valorização da cultura local.

Sobre a dominação da educação pelos códigos culturais europeus/estadunidenses em países em desenvolvimento, é necessário refletir sobre um processo de dominação que também acontece fora da escola, como um reflexo da/na sociedade. Em “A Indústria Cultural”, Theodor Adorno em conjunto com Max Horkheimer, discorrem como a indústria cultural atua como um instrumento de dominação por meio da homogeneização cultural. Os autores destacam que por meio da reprodução de narrativas e estéticas padronizadas, a arte se reduz a um produto de fácil consumo. Adorno observa que “o prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum” (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p. 182).

O conceito de Indústria Cultural nos é caro nesse processo de elaboração do material didático principalmente por entender que música e cinema são transformados em produto pelas quase onipresentes indústrias fonográfica e cinematográfica, e é possível afirmar que antes mesmo de entrar na escola e de ter qualquer contato com o ensino de arte, a criança já possa ter tido contato massivo com música e cinema através dos meios de comunicação mais convencionais e/ou pela internet.

Outra questão importante em nossa fundamentação teórica e que nos liga a esse contexto de fruição de imagens e sons na educação é o conceito de cultura visual. No livro “Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho”, Fernando Hernández apresenta

a cultura visual como a soma de imagens e práticas de visualidade que compõem o nosso cotidiano, o que vai além das belas artes e que inclui as produções cinematográficas, televisivas, comunicacionais como fotografia, HQs, internet, entre outros que influenciam na construção de identidades, gostos, modos de consumo e relações de poder em uma sociedade que cada vez mais dá centralidade as imagens (HERNÁNDEZ, 2000).

Voltando ao artigo “Educação e Desenvolvimento Cultural e Artístico”, Ana Mae Barbosa reafirma a importância da arte educação como ferramenta de transformação cultural e social. Segundo a autora “arte na educação é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento” (BARBOSA, 1995, p. 12). Podemos inferir que a arte, segundo a autora, vai além da mera técnica e educa para a leitura crítica das imagens, signos e símbolos que cercam a todos nós. O rap enquanto arte e o cinema enquanto linguagem possibilitam a compreensão de nuances da realidade étnico-racial e social, muitas vezes oculta pela limitação das abordagens positivistas mais tradicionais. Essa é uma das premissas do nosso material e que nos leva aos conceitos e práticas do cinema e educação.

Cinema educação

Cinema e educação podem relacionar-se de maneira profunda, potencializando relações interpessoais, comunitárias e até geracionais. Segundo Adriana Fresquet, “o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora” (2013, p 19), em um exercício de alteridade, onde o olhar para o outro é também um entendimento de si.

No livro “Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema”, o pesquisador Rogério de Almeida (2024) destaca que uma vez na escola, o cinema não pode ser reduzido a exibição de filmes como ferramentas para cumprir objetivos educacionais previamente definidos nos currículos. O autor pondera que a perspectiva do Cinema Educação não se limite ao uso de filmes como apenas apreciação da arte, tratando-os como ilustrações de um tema estudado, mas sim que se permita ser uma prática de produção de imagens e sons que incentivam a articulação e expressão da comunidade escolar:

> O cinema não seria abordado como uma linguagem a ser lida, mas como o gesto de criação a ser apreendido. Sua concepção prevê, mais do que a inserção do cinema na escola, uma ruptura às suas práticas tradicionais, ao se instalar como um outro que provoque uma experiência à parte dela. (2024, p. 70)

Enquanto campo de estudo e atuação, é possível observar as relações entre cinema e educação como um desafio presente na atualidade, por nos instigar e educar com as novas

tecnologias utilizando a linguagem universal do audiovisual. Mediante os diversos desafios da educação, busca-se metodologias que dialoguem com as práticas do cotidiano dos alunos, e que reforcem potências artísticas, de expressões e que subvertam as situações, práticas e espaços opressores, violentos e discriminatórios.

Nesse sentido, a produção de audiovisuais restaura sensações, emoções e desperta a curiosidade não só no processo de ensino-aprendizagem, como também nas experiências de reconhecimento e valorização da identidade, do território e da memória.

> "Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o "faz de conta" e a imaginação ocupa lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento." (FRESQUET, 2013, p.20)

O uso da tecnologia já se faz presente no cotidiano de muitas pessoas, em especial se pensarmos em pré-adolescentes, adolescentes e jovens de maneira geral. Na verdade, é notável que há um fluxo contínuo de produção audiovisual para redes sociais, plataformas colaborativas e comunicadores instantâneos. Uma vez proibido em sala como um concorrente ao professor e a aula, o celular pode ser utilizado em sua potência tecnológica na produção de imagens e sons, dentro de uma prática que vise estimular a expressão, a leitura crítica, a criatividade e as inúmeras possibilidades de se posicionar no mundo. Segundo FRESQUET (2013):

> "Hoje, muitas crianças filmam- sem nunca terem sido ensinadas -, com seus celulares e pequenas câmeras de fotografia. Aulas de cinema na escola, por exemplo, conseguem sofisticar alguns usos e promovem novas possibilidades para diversificação do gosto, se fizermos escolhas de filmes que produzem certo estranhamento, algum silêncio, que alterem as expectativas do que comumente nos é dado a ver nos cinemas de shoppings e na TV." (2013, p. 23)

No artigo "Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14" publicado no livro "Cinema e educação: a lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas" FRESQUET E MIGLIORIN (2015) destacam o potencial transformador do cinema sobre as próprias práticas educacionais na escola quando afirmam que: "Entre o mundo representado e a criação engajada em uma obra, o cinema contribui na emancipação intelectual do professor e do estudante, uma emancipação diretamente ligada às possibilidades inventivas do cinema" (2015, p.8). Os autores destacam a escola como um espaço onde é possível inventar formas de ver e estar no mundo e que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder, afirmando então o papel da construção crítica, política e subversiva do cinema no ambiente educacional, independente da sua instância territorial.

Pedagogia do dispositivo

Em 2013, a Universidade Federal Fluminense (UFF) executou junto à Secretaria Nacional de Direitos Humanos da presidência da República o projeto “Inventar com a Diferença - Cinema, Educação e Direitos Humanos”, idealizado por Cezar Migliorin, Isaac Pipano e Luiz Garcia. O projeto apresentou um caderno de atividades artístico-pedagógicas audiovisuais. Estas atividades são chamadas de dispositivos e poderiam, por essência, ser desenvolvidas com todos os tipos de câmera (principalmente celulares) e sem a necessidade de um conhecimento prévio aprofundado nas técnicas de produção audiovisual. Em seu primeiro ano a iniciativa aconteceu em quase todos os estados do país, aplicada em escolas e outros espaços de educação, estruturada em oficinas com uma perspectiva de atividades complementares, ou integradas às disciplinas do currículo.

O caderno de atividades do Inventar com a Diferença é a principal referência para a elaboração do caderno de atividade do Rap Documentário. Nossa proposta também estará organizada em fichas que sistematizam 1 dispositivo por aula/encontro, que se encadeiam em uma sequência que pode ser organizada e reorganizada, alteradas ou adaptadas de acordo com quem irá aplicar.

Segundo Migliorin et al. (2021), a pedagogia do dispositivo está centrada na noção de atividades audiovisuais que estabelecem um conjunto simples de regras que provocam os estudantes à criação, oferecendo abertura para variados temas e assuntos. Um exemplo é o dispositivo chamado Minuto Lumière: um exercício que propõe aos participantes realizar um plano fixo, sem movimentos de câmera, sem som e com duração de no máximo 1 minuto, emulando as características dos filmes dos irmãos Lumière, do final do século XIX.

Em sua dinâmica de aplicação, é fundamental que todos os dispositivos produzidos sejam exibidos e comentados. Apesar de se estabelecer em orientações, regras ou parâmetros, a criatividade e inventividade devem ser sempre bem vindas. O mais importante não é necessariamente o resultado do dispositivo, mas sim todo o processo de interação entre aluno, câmera e sociedade, sempre compartilhando com a turma tudo que se filma/fotografa/grava. Os dispositivos introduzem questões fundamentais do cinema como: o que filmar, o que não filmar, de que forma dispor os elementos frente à câmera etc.

> “A resolução do problema colocado pela dinâmica demanda aos educandos o ato de criação, que engloba questões sociais, políticas e estéticas. É uma maneira de produzir uma relação dos educandos e educadores com a criação artística cinematográfica e com um ambiente de análise cinematográfica, visto que os materiais produzidos pelos educandos são assistidos e debatidos conjuntamente em sala de aula.” (DE MORAES, 2022, p. 245)

No que diz respeito aos dispositivos do caderno de atividades do Rap Documentário, nossa proposta é que eles estejam em 3 eixos: os que resultarão em fotos/ imagens estáticas, em vídeos e em sons, que serão produzidos/capturados dentro e fora da escola.

Uso pedagógico do Rap

A lei nº 11.645 determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, sancionada em 2008, e em seu parágrafo segundo afirma: "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras".

No artigo "Rap: recurso pedagógico para um ensino transdisciplinar", o pesquisador Cleber José de Oliveira propõe um caminho para compreender o rap enquanto manifestação artística negra com grande potencial transformador.

> "como sendo um gênero poético urbano, periférico, e uma manifestação sócio-artístico-cultural de comunidades/grupos que carregam consigo em sua postura e discurso o espírito de resistência de seus ancestrais e no corpo coletivo as cicatrizes dos procedimentos de exclusão que se fazem presente historicamente na vida social brasileira" (OLIVEIRA, 2017, p. 19).

O potencial pedagógico do rap também é reforçado na possibilidade de articular conteúdos de diferentes áreas em torno da experiência negra e periférica. Oliveira enfatiza que, "nos poemas do rap é possível trabalhar alguns conteúdos de disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura, História, Geografia, Sociologia e ainda os temas transversais" (OLIVEIRA, 2017, p. 19-20).

Nesse contexto, trazemos o Rap para nosso material didático como texto, contexto e linguagem articuladora em uma abordagem transversal da temática étnico-racial. Cleber José de Oliveira afirma que:

> "O rap pode e deve ser utilizado como recurso pedagógico para um ensino transdisciplinar, isso desde que os agentes educacionais […] estejam dispostos a considerar essa expressão artística contemporânea como válida e desprovidos de toda e qualquer forma de preconceito em relação aos grupos que a produzem" (OLIVEIRA, 2017, p. 36).

Quando propomos tematizar atividades audiovisuais com a produção fonográfica do rap nacional, entendemos que podemos considerar dimensões como: tema e narratividade das letras; elementos sonoros remixados; história e contexto do grupo ou artista; videoclipe e suas questões estéticas, narrativas e discursivas etc.

Metodologia

A metodologia que propomos para o Rap Documentário o posiciona como uma pesquisa educacional baseada em artes (PEBA), de natureza qualitativa, situada no campo das abordagens pós-modernas em educação, e de caráter a/r/tográfico. Trata-se de um estudo que articula criação artística (rap e audiovisual), prática docente e investigação, assumindo a subjetividade dos pesquisadores como parte constitutiva do processo e adotando princípios de bricolagem na combinação de referenciais e procedimentos. Assim, buscamos a produção de compreensões situadas sobre os modos como o ensino de arte (música e cinema) pode promover processos de letramento racial em contextos escolares específicos.

Demarcamos como objeto de nossa pesquisa o ensino de arte como um promotor do processo de letramento racial e buscamos responder o seguinte questionamento: Estudar, conhecer e se relacionar com o rap, somado à prática de atividades de cinema e educação, podem tornar nossas alunas e alunos mais conscientes das questões étnico-raciais no Brasil e por consequência, mais capazes de identificar, se posicionar e combater o racismo em seu cotidiano?

Nosso caderno de atividades será direcionado não só para professoras e professores de artes, mas também de outros componentes curriculares das áreas das linguagens e das ciências humanas e sociais, atuantes preferencialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da rede pública. Tomamos como referência, sobretudo, escolas urbanas com significativa presença de estudantes negros e de periferias, ainda que o material possa ser adaptado a outros contextos. Ao delimitar esse público-alvo, assumimos que o Rap Documentário se dirige a educadoras e educadores interessados em fortalecer práticas antirracistas, em diálogo com a experiência estética, cultural e política de jovens negros e periféricos

Considerando o percurso metodológico desta pesquisa, estamos em fase de desenvolvimento, com a produção da dissertação em andamento, paralelo ao desenvolvimento do material didático. Do ponto de vista metodológico, propomos neste trabalho um levantamento e aprofundamento bibliográfico nos campos de arte educação, cinema educação, educação antirracista e do uso do rap em sala de aula afim de encontrar outras pesquisas e experiências correlatas.

Posteriormente proposto a instalação de um laboratório-ateliê para a criação do caderno de atividades, no qual será feita a curadoria das músicas, a pesquisa das informações relacionadas às músicas selecionadas, seus temas, autoras/autores e contexto histórico, além de criar, adaptar e experimentar os dispositivos de cada atividade. A nomenclatura dessa etapa é inspirada no conceito apresentado no artigo “O Laboratório-

Ateliê: elaboração de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem em Arte" de Geraldo Freire Loyola e Lucia Gouvêa Pimentel (2017).

Após a etapa de elaboração no laboratório-ateliê, prevemos uma aplicação piloto de atividades em turmas da educação básica da rede pública, com registro das experiências por meio de observações, produções dos estudantes e feedbacks dos professores. Esses dados serão utilizados para revisar e ajustar o caderno, constituindo a etapa de validação pedagógica do Rap Documentário.

Em síntese, nosso percurso metodológico seguirá: (1) levantamento e aprofundamento bibliográfico nos campos de arte educação, cinema educação, educação antirracista e uso pedagógico do rap; (2) elaboração do caderno Rap Documentário em laboratório-ateliê, à luz da Abordagem Triangular e da pedagogia do dispositivo; (3) aplicação piloto em turmas da educação básica com professoras/es da rede pública; e (4) análise dos registros produzidos e revisão do material didático. Todo esse percurso é conduzido em chave a/r/tográfica, entrelaçando fazer artístico, prática educativa e reflexão investigativa.

Para a elaboração das atividades, voltaremos a Ana Mae Barbosa, com o conceito de Abordagem Triangular, apresentada no livro "A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos" (2014). As atividades seguirão três eixos articulados: (1) leitura/escuta/visualização de músicas de rap nacional; (2) contextualização das obras e de seus autores, com foco na dimensão étnico-racial; e (3) produção de dispositivos audiovisuais tematizados pelas letras debatidas. Esses três eixos não se realizam de maneira linear e estanque, mas se entrecruzam em um movimento cíclico e processual, em que os produtos de uma etapa retornam como matéria para reflexão e reconfiguração nas etapas seguintes.

Ler arte constitui um dos aspectos precípuos no processo de aprendizagem. A autora afirma que "a ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo" (BARBOSA, 2014, p. 26). Transposta para as músicas do rap nacional, essa perspectiva implica reconhecer as músicas como obras de arte complexas, que articulam letra, ritmo, efeitos sonoros, e em muitas vezes, o próprio vídeo clipe.

Em nossa proposta, a "leitura" é o contato sistemático dos estudantes com uma seleção de músicas do rap nacional que abordem temas como identidade, ancestralidade, racismo estrutural, territórios periféricos dentre outras dimensões do letramento racial. Essa leitura pode acontecer de três maneiras complementares: leitura da letra impressa, escuta da música em sala de aula e/ou visualização do vídeo clipe, quando houver.

Nessa etapa, o professor atua mediando para promover a experiência estética com o rap, antes de qualquer explicação, provocando os estudantes a expressarem suas

impressões iniciais, sensações, memórias e identificações, ou simplesmente destacando qual parte da música mais lhe chamou a atenção.

A segunda dimensão da Abordagem Triangular refere-se à contextualização histórica, social e cultural. No caso do rap nacional, propomos que a contextualização assume três frentes principais. A primeira diz respeito à apresentação de informações sobre as/os autoras/es das músicas selecionadas: trajetórias de vida, pertencimentos raciais, de gênero e territoriais, inserção em coletivos ou movimentos, produção artística mais ampla. A proposta visa destacar que as obras são resultado de experiências concretas e de posicionamentos políticos específicos, em relação direta com as questões étnico-raciais brasileiras.

A segunda frente da contextualização consiste em aprofundar as questões relacionadas aos temas das letras, articulando-as a contextos históricos e sociopolíticos. Essa ação pode incluir dados, outras expressões artísticas correlatas, notícias, entrevistas etc. Evitando uma educação "descontextualizada", busca-se aqui situar o rap como discurso que responde a uma história de colonização, escravidão e resistência, em sintonia com o que a autora nomeia como uma arte/educação "pós-colonialista" (BARBOSA, 2014, p. 34).

A última frente soma-se ao processo de contextualização por meio da formulação de três perguntas geradoras para cada música trabalhada. Essas perguntas têm a função de abrir o debate e orientar a discussão coletiva sobre a música, evitando tanto o fechamento interpretativo quanto a dispersão.

O "fazer artístico" é construído aqui a partir da pedagogia do dispositivo. Em vez de orientar a produção para a mera ilustração da música ou para a reprodução de técnicas, propomos elaborar dispositivos audiovisuais que, inspirados pela letra de rap debatida, ponham em jogo novas formas de ver, ouvir e narrar as questões étnico-raciais.

Seguindo Migliorin et al. (2022), entende-se dispositivo como "nó que mobiliza a criação" (p. 47), e não como simples método ou roteiro a ser seguido. Os autores destacam que "falar em dispositivo significa retirar o cinema como fim e colocar suas possibilidades e potências em circulação com as coisas do mundo e os próprios sujeitos engajados com seu fazer" (MIGLIORIN et al., 2022, p. 47-48). Assim, os dispositivos elaborados nessa proposta funcionam como máquinas de experimentar, refletir e fabular.

O dispositivo será um conjunto de regras claras que organize a experiência de executar gestos simples do audiovisual, sejam eles gravar planos, fazer fotos, gravar áudios, realizar entrevistas ou pesquisar. Esses dispositivos podem envolver recortes espaciais (por exemplo, filmar apenas em determinados espaços do bairro ou da escola), recortes temporais (registrar apenas acontecimentos em um intervalo de tempo delimitado)

ou recortes relacionais (filmar a partir de interações com moradores, familiares ou colegas).

A criação desses planos está indissociavelmente ligada à prática de documentar com o audiovisual, mas permite também a performance, a ficcionalização. Segundo Migliorin et al. (2022), "ligar e desligar a câmera já é deixar o mundo entrar" (p. 52) e, no contexto de um dispositivo, trata-se sempre de "uma criação em relação com a realidade, com o outro, com o contexto" (p. 52). A partir do rap, os dispositivos propostos mobilizam os estudantes a perceber e intervir no que percebem, em um movimento que os próprios autores descrevem como desafio central: "perceber e alterar o que se percebe" (MIGLIORIN et al., 2022, p. 53).

Cabe ressaltar que as experiências assumem o princípio enunciado por Migliorin et al. (2022) de que "só há certo" (p. 51) quando se trata da prática dos dispositivos. É necessário desmontar qualquer lógica da competição e da avaliação de méritos, substituindo a comparação por montagem, cria-se um ambiente em que as produções são discutidas não em termos de certo/errado, mas de possibilidades de sentido, de afetação e de experiência estética. As imagens produzidas pelos estudantes "entram em montagem e não em comparação hierárquica" (MIGLIORIN et al., 2022, p. 51).

A metodologia prevê momentos sistemáticos de partilha e registro da memória do grupo após cada encontro de produção, como sugerem Migliorin et al. (2022) ao falarem da importância de que "depois de cada encontro alguém relata para todos o que se passou" (p. 50).

Isso posto, entendemos que a Abordagem Triangular oferece a estrutura geral de articulação entre leitura, contextualização e produção, enquanto a pedagogia do dispositivo radicaliza o caráter processual, coletivo e inventivo das atividades, potencializando-as para abordar criticamente as questões étnico-raciais no contexto escolar brasileiro.

Conclusão

Por fim, a partir da articulação entre arte educação, cinema educação e o uso pedagógico do rap, projetamos a importância desses campos como potências para a promoção de um letramento racial e de uma educação antirracista. Ao construir o caderno de atividades Rap Documentário como material didático, queremos tensionar não só a hegemonia de códigos culturais eurocentrados, mas também provocar uma experiência política nas escolas através das narrativas, memórias e estéticas forjadas nas periferias e nas trajetórias negras.

Compreendemos, entretanto, que nossa proposta não termina na elaboração de um caderno de atividades, mas que pode proporcionar um processo em constante construção,

fluido e convidativo para adaptações, reconfigurações e apropriações nos diferentes contextos dentro e fora da escola.

Assim, este trabalho se soma aos esforços pela efetivação das leis, 11.645/08 e 13.006/14, apontando para uma escola em que o cinema, o rap e as culturas negras e periféricas sejam reconhecidos como dimensões estruturantes de uma educação antirracista, comprometida com a emancipação intelectual, estética e política de estudantes e professores.

Referências

ALMEIDA, Rogério de. **Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047706

BARBOSA, Ana Mae. **ABECEDÁRIO DE ARTE e Educação com Ana Mae Barbosa.** [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (54 min). Publicado pelo canal CINEAD LECAV Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q. Acesso em: 5 de abr. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **Educação e desenvolvimento cultural e artístico**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 9-17, jul./dez. 1995..

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 27 mar. 2026.

DE MORAES Junior, F. **“Quando eu olhei, eu cheguei a me emocionar” - Experimentações com a pedagogia do dispositivo e o cinema de arquivo**. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional, 2022

FÓRUM NICARÁGUA. **A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens**. In: MIGLIORIN, Cezar; RESENDE, Douglas; CID, Viviane; BARROSO, Elianne Ivo (org.). Modos de fazer e experimentar cinema e educação. Rio de Janeiro: Áspide Editora, 2022. p. 43-54.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. São Paulo: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 04-23.

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

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169- 214.

LOYOLA, Geraldo Freire; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **O Laboratório-Ateliê: elaboração de materiais didáticos para o ensino/aprendizagem em Arte.** PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, nov. 2017. Disponível em: https://eba.ufmg.br/revistapos. Acesso em: 28 mar. 2026.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar et al. **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos.** Niterói: EDG, 2016.

MIGLIORIN, C., GARCIA, L., PIPANO, I. & RESENDE, D**. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens**. In: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (Orgs.). Cinema-Educação: políticas e poéticas. SOCINE - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

MOREIRA, Dilma Aparecida. **Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. 2021**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.



ENTRE O PRESCRITO E O PRATICADO: CONDIÇÕES DE MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESCOLAS DE APARECIDA DE GOIÂNIA

Lara Rúbia de Tarso Lima Santos
Alexandre José Guimarães

Há pesquisas que nascem de uma pergunta. Outras nascem de uma falta. Esta nasce de uma fresta. Entre o que os documentos anunciam e o que o cotidiano escolar consegue sustentar, abre-se um intervalo, por vezes estreito, por vezes ruidoso, no qual o ensino de Artes Visuais se realiza, se interrompe, se rasga ou se recompõe. É nessa fresta que este texto se inscreve.

No município de Aparecida de Goiânia, no estado de Goiás, o componente curricular Arte aparece nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) como componente curricular vinculado ao campo das Linguagens. À primeira vista, essa presença poderia sugerir um lugar assegurado. No entanto, a permanência do nome nos documentos institucionais não garante, por si, a permanência do processo na vida da escola. Em muitos casos, o componente é enunciado de modo amplo, associado à formação integral, à sensibilidade, à expressão e à convivência, mas sem explicitação suficiente de metodologias para o Ensino de Arte, avaliação formativa, continuidade de projetos, espaços de trabalho e memória do percurso. Do outro lado do texto, apertam as condições concretas: tempos curtos, materiais escassos, espaços improvisados, turmas numerosas, interrupções e fragilidades institucionais que atravessam a prática docente.

Este texto resulta de uma pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre José Guimarães, desenvolvida no campo da Arte/Educação, e investiga como o ensino de Artes Visuais é concebido nos PPPs de cinco escolas situadas no município de Aparecida de Goiânia e como esse prescrito se materializa — ou não — no cotidiano escolar, quando atravessado por tempo, espaço, condições de trabalho, cultura escolar, materialidade e formação docente.

Ancorada na pesquisa narrativa e na autoetnografia crítica, e sustentada pela tríade prescrito–praticado–refletido, a investigação articula análise documental, entrevistas narrativas com docentes e registros em diário de campo/ateliê-escrita, assumindo imagens autorais como dispositivo de reflexão e documentação de processo. Ao adotar essa composição metodológica, parto do entendimento de que a experiência não permanece à

margem da pesquisa, mas se torna matéria de pensamento quando encontra forma, linguagem e análise**.** A narrativa, nesse percurso, não comparece como ornamento, mas como forma de conhecimento; ela permite tornar visível aquilo que, na rotina escolar, frequentemente permanece invisível.

O que nos interessa não é opor documento e prática como se pertencessem a mundos estanques. Interessa-nos compreender a espessura desse entre. O documento não é mera ficção institucional; a prática não é improviso puro; a experiência não é sobra subjetiva. O que a pesquisa evidencia é que o ensino de Artes Visuais se tece em um campo de forças: entre aquilo que a escola promete, aquilo que efetivamente pode sustentar e aquilo que a experiência docente revela como marca, remendo, rasgo, persistência e invenção. Discutir as condições de materialização desse ensino, portanto, não significa apenas perguntar se as Artes Visuais estão presentes no currículo, mas indagar de que modo podem existir como processo, linguagem, experiência e conhecimento.

Arte, experiência e existência curricular

No campo da Arte/Educação, pensar o ensino de Artes Visuais exige afastar-se de concepções que a reduzem ao adorno, ao passatempo ou ao exercício manual esvaziado, desvinculado de pensamento. Para Barbosa (1991), a arte comparece como campo de conhecimento, leitura de mundo e produção de sentidos, articulando criação, leitura e contextualização A autora compreende que a formação estética integra a própria alfabetização cultural e, nesse sentido, afirma que “não se alfabetiza fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (1991, p. 27-28). Essa formulação é decisiva porque desloca a arte da condição de acessório do currículo e a recoloca como dimensão constitutiva da leitura de mundo, da sensibilidade e da formação humana.

Em diálogo com essa perspectiva, Dewey (2010) compreende a experiência como relação viva entre organismo e mundo. Como ele afirma, “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no processo de viver” (2010, p. 109). Isso significa que o Ensino de Arte não se sustenta em práticas aleatórias, mas em processos de criação permeados por abordagens e metodologias específicas do campo de conhecimento. A experiência educativa, para ganhar unidade, requer encadeamento, duração, retomada, consequência. Não por acaso, o autor observa que “a ação e sua consequência devem estar unidas na percepção” (Idem: 2010, p. 122). Quando essa ligação se rompe, o vivido se fragmenta; quando se sustenta, a experiência amadurece, pois, como ele defende, a experiência estética não é ornamento – é uma forma intensificada de relação entre sujeito e mundo, na qual ação, percepção e reflexão se enlaçam.

Larrosa (2022) aprofunda essa compreensão ao lembrar que a experiência exige suspensão do automatismo e abertura ao acontecimento. Em suas palavras, “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...] dar-se tempo e espaço” (2022, p. 25). Essa citação ilumina diretamente o problema deste texto: o ensino de Artes Visuais não pode ser pensado apenas em termos de presença nominal no currículo, porque a experiência estética requer tempo, espaço, atenção, materialidade e possibilidade de deixar rastro.

Por isso que, ao longo da pesquisa, a noção de existência curricular tornou-se central, desdobradas em perguntas como: a) há Artes Visuais nos PPPs? b) em que condições as Artes Visuais podem existir como linguagem, experiência e conhecimento na escola? Aproximadas da questão desta pesquisa, essas perspectivas permitem compreender que o ensino de Artes Visuais não pode ser reduzido a um evento pontual, porque a experiência exige continuidade, retorno, elaboração e possibilidade de deixar rastro.

É neste ponto que o cotidiano escolar é tensionado. Quando a aula se fragmenta em episódios, o tempo não permite retomada, os materiais não chegam, e o espaço expulsa a experiência para o improviso, o que se enfraquece não é apenas uma “qualidade” abstrata de ensino, mas a própria possibilidade de a Arte se sustentar curricularmente. Por isso, a expressão existência curricular torna-se central neste texto. Ela desloca a discussão da Arte como presença prescrita no currículo para a Arte como componente que precisa de tempo, espaço, matéria, formação e evidências para não se dissolver em tarefa residual.

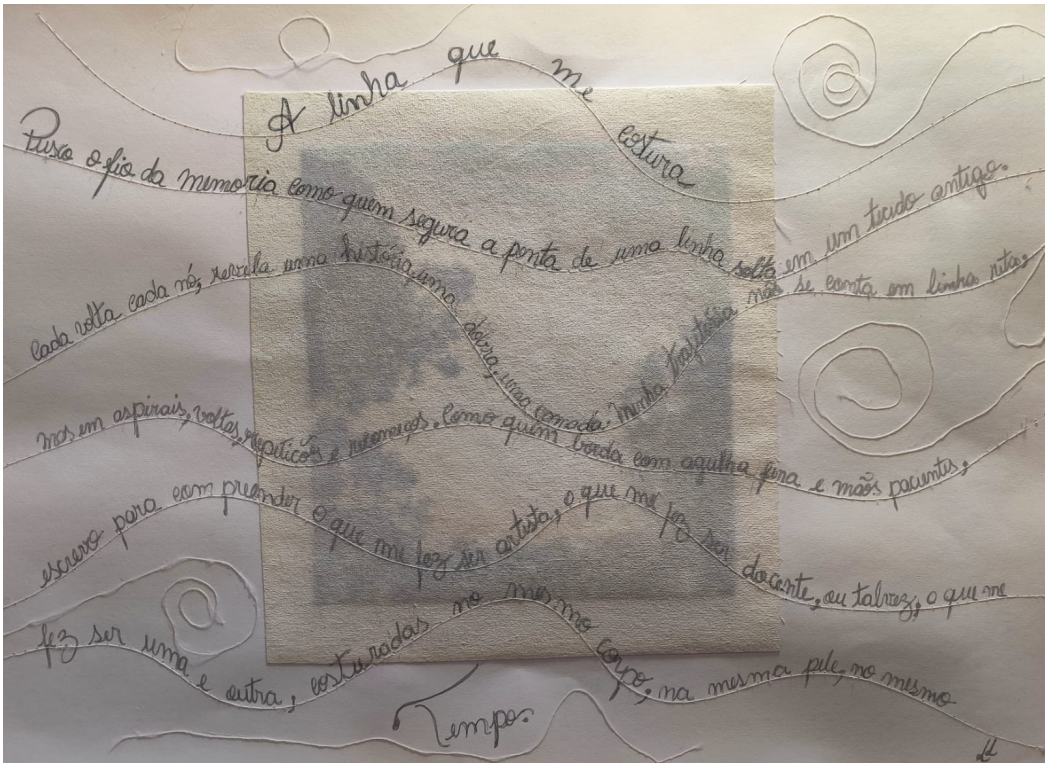
Imagem como pensamento

Esse deslocamento também pede uma escrita coerente com o próprio campo. Na dissertação que dá origem a este texto, o léxico poético-analítico — avesso, camadas, urdidura, trama, alinhavo, nó, remendo, rasgo, marca, fiapo, bordado — não aparece como ornamento de linguagem, mas como operador de leitura (Guimarães, 2018). Ele nasce do fazer artístico e retorna ao campo investigativo como lente metodológica: ajuda a nomear o que os documentos silenciam, o que as narrativas revelam e o que o processo deixa inscrito como vestígio. Assumir esse léxico não significa abdicar do rigor acadêmico; ao contrário, significa buscar coerência entre criação, método e análise.

É nesse horizonte que a imagem também entra neste artigo não como ilustração, mas como pensamento. Na pesquisa, as obras autorais cumprem função epistêmica: registram uma etapa do ateliê-escrita, iluminam um conceito, tensionam uma passagem analítica, dão corpo ao que chamo de marca — o vestígio do percurso que, mais tarde, permite pensar o caminho.

Por isso, a primeira imagem sugerida para este texto é *Linhas de memória 1* (Fig. 1), que abriu a pesquisa como porta de entrada metodológica e anuncia, em imagem, o pacto que a escrita sustenta: vida, processo e reflexão entram aqui como campos legítimos de conhecimento. A imagem sinaliza, em linguagem visual, o que o texto sustenta teoricamente: que vida, processo, memória e escrita podem constituir campo legítimo de produção de conhecimento em Arte/Educação.

Fig. 1 – Linhas de memória 1 (2025), técnica mista sobre papel, 30 × 40 cm.



Fonte: Produção da autora (2025).

Na superfície dessa imagem, costura, escrita, fotografia e sombra se atravessam. O que poderia ser apenas memória torna-se também procedimento. A imagem não explica o argumento; ela o inaugura. Nesse sentido, sua presença neste texto preserva um aspecto decisivo do método: a compreensão de que, na pesquisa em Arte/Educação, a imagem também pode pensar o campo.

Percurso metodológico

A pesquisa tem abordagem qualitativa e foi desenvolvida com cinco unidades escolares de Aparecida de Goiânia, abrangendo as redes municipal, estadual e privada, de modo a reunir diferentes etapas e modalidades de ensino. O corpus documental é composto pelos PPPs dessas escolas; o corpus narrativo, por entrevistas com três docentes de Artes Visuais; e o corpus reflexivo, por registros em diário de campo e ateliê-escrita. O estudo

busca produzir uma compreensão densa de um recorte capaz de iluminar tensões, silêncios e possibilidades formativas no campo do ensino de Artes Visuais.

A pesquisa narrativa sustenta-se no reconhecimento de que o conhecimento em Educação também se produz por escuta, interpretação e construção situada de sentido. Martins e Tourinho (2017) mostram que narrar não se limita a rememorar fatos, mas implica organizar experiências, produzir inteligibilidade e dar forma ao vivido. Hernández (2017), por sua vez, contribui para compreender que a narrativa permite acolher a subjetividade docente não como desvio da análise, mas como dimensão constitutiva da prática pedagógica. Nessa direção, as entrevistas foram tratadas como cenas analíticas capazes de revelar aquilo que o texto institucional não alcança sozinho.

Essa postura metodológica também encontra ressonância em Larrosa (2022), quando afirma que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (2022, p. 25-26). Escutar não é recolher falas para confirmar hipóteses já prontas, mas abrir-se ao que emerge no encontro. Do mesmo modo, em Dewey (2010), o sujeito não aparece como transparência neutra, pois “o organismo é uma força, não uma transparência” (2010, p. 431). Em outras palavras, a docência não é uma superfície sobre a qual o mundo incide; ela age, responde, interpreta, negocia, resiste e inventa.

No plano documental, os PPPs foram tomados como narrativas institucionais. Em vez de serem lidos apenas como repositórios normativos, foram examinados também em seus silêncios, em suas generalidades e em suas ausências. Para isso, foi construído um mapa comparável por escola e por categorias de análise: concepções, objetivos, metodologias, tempo e continuidade, espaços, materiais e recursos, avaliação, registros e memória, alinhamentos normativos e silêncios. No plano das entrevistas narrativas, as falas docentes foram trabalhadas como cenas analíticas capazes de mostrar aquilo que o documento não alcança sozinho: os apertos do cotidiano, as decisões pedagógicas possíveis, os deslocamentos inventivos, os remendos e os limites. A triangulação entre o prescrito, o praticado e o refletido permitiu, assim, sustentar uma leitura que não romantiza o improviso nem toma o documento como retrato fiel da escola.

No plano ético, a pesquisa foi submetida ao sistema CEP/CONEP e aprovada sob o CAAE 88129525.9.0000.8082. No plano epistemológico, apoiou-se na pesquisa narrativa e na autoetnografia crítica para afirmar que o conhecimento em educação, e particularmente em Artes Visuais, não se produz apenas por mensuração, mas também por escuta, interpretação e construção situada de sentido. Isso exige outro tipo de rigor: rastreabilidade das fontes, coerência interna, explicitação dos procedimentos e cuidado no modo de ler e expor as vozes do campo.

Do nome no papel à materialidade do cotidiano

A leitura dos PPPs e das narrativas docentes permitiu reconhecer um ponto central: a presença da palavra "Arte[1]" no documento não garante, por si, a materialização das Artes Visuais como experiência contínua de aprendizagem. O nome comparece, o processo, nem sempre. Em vários casos, os documentos anunciam formação integral, sensibilidade, expressão e cidadania. No entanto, quando se busca o detalhamento das condições concretas de sustentação do componente — objetivos específicos, metodologia, avaliação formativa, memória de processo, continuidade de projetos, materiais e espaços — o que aparece é, muitas vezes, um campo rarefeito, pouco explicitado ou dissolvido em generalidades.

Essa rarefação se torna mais aguda quando confrontada com o cotidiano narrado pelas docentes participantes da pesquisa. O primeiro eixo analítico que emerge diz respeito ao tempo e ao grande número de alunos por turma. Em Dewey (2010), uma experiência autêntica exige continuidade, pois "cada parte sucessiva flua livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir" (2010, p. 111). A experiência em Ensino de Arte exige sequência, retorno, retomada e encadeamento. Quando a aula mal começa a ganhar corpo e já precisa terminar, o processo se fragmenta. A aprendizagem deixa de amadurecer por aprofundamento e passa a sobreviver por interrupções. O problema do tempo, então, não é apenas quantitativo, mas estrutural. Sem continuidade, a experiência vira episódio. A interrupção deixa de ser pausa significativa e passa a ser corte que impede unidade.

Dewey (2010) esclarece que a experiência não exclui pausas, ao contrário, "há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento" (2010, p. 111). Essa formulação ajuda a compreender que o problema não é apenas a brevidade da aula, mas a impossibilidade de construir ritmo, retomada, elaboração e consequência. Nessa direção, o tempo pedagógico não pode ser pensado como simples medida de minutos, mas como condição de maturação da experiência.

O segundo eixo é a materialidade. Muitas vezes, a aula só acontece porque a docente rearranja o espaço, adapta materiais, desloca a proposta e sustenta, com o que tem à mão, aquilo que deveria ser garantido institucionalmente. O improviso, nesse caso, não é potência romântica, mas resposta de sobrevivência. Aqui, o "avesso do currículo" (Guimarães, 2018) se torna visível: o documento pode anunciar formação, mas a

1 Atualmente, os documentos curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizam o termo "Arte" com o A maiúsculo e no singular, como componente curricular obrigatório, dividindo-se em linguagens (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

prática revela a precariedade de tempo, espaço e dos recursos. Ainda assim, o campo não se resume à falta. As narrativas mostram também remendos inventivos, estratégias de continuidade, modos de fazer caber e pequenas insistências que impedem o desaparecimento completo do processo. A palavra remendo, no léxico da pesquisa, ganha densidade justamente porque nomeia, ao mesmo tempo, a falta e a inteligência pedagógica que costura possibilidade em meio ao aperto. Desse modo, a promessa documental encontra, no cotidiano, limites concretos que a fragilizam.

A análise também pode ser ampliada a partir de Duarte Jr. (2010), para quem a escola moderna privilegiou, historicamente, o abstrato em detrimento do sensível. Como escreve o autor, “somos educados para a obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal)” (2010, p. 26). Quando o sensível é tratado como excesso ou como atividade secundária, o ensino de Artes Visuais tende a perder densidade formativa. Não se trata apenas de falta de infraestrutura, mas de um modo de compreender o conhecimento que ainda marginaliza a experiência estética e corporal.

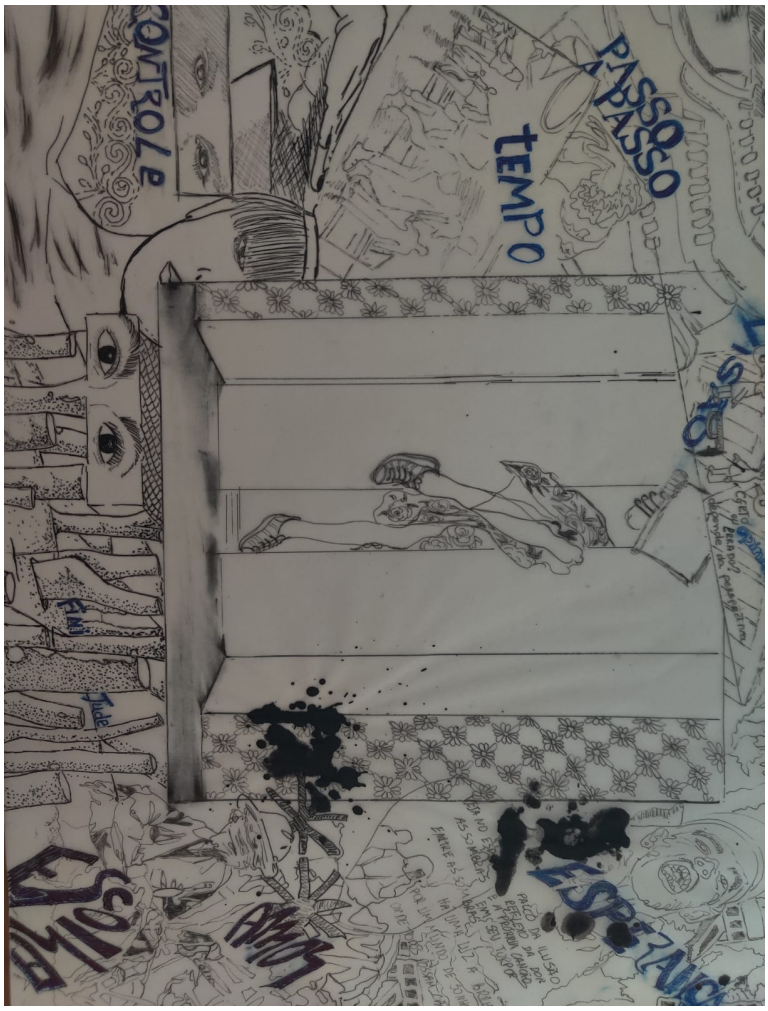
O terceiro eixo é a formação docente e a legitimidade do componente. Barbosa (1989) alerta que “a identificação da criatividade como espontaneidade [...] é uma compreensão de senso comum da criatividade” (1989, p. 3). Essa crítica é importante porque o ensino de arte, em muitos contextos escolares, oscila entre dois polos igualmente empobrecidos: de um lado, a atividade livre sem mediação; de outro, a tarefa padronizada sem criação. Entre esses extremos, o que se apaga é a compreensão da arte como processo de aprendizagem, produção de sentido e construção de linguagem.

Quando a Arte não encontra reconhecimento institucional consistente, ela precisa justificar, a todo momento, sua permanência como conhecimento. Nesse cenário, a docência em Artes Visuais se vê tensionada entre a defesa do processo e a pressão por resultados rápidos, visíveis e facilmente exibíveis. É nesse ponto que a questão da avaliação se torna decisiva. Avaliar arte não pode significar medir apenas o produto final; exige acompanhar o percurso, documentar escolhas, observar amadurecimentos, registrar retornos. Sem isso, a arte segue sendo lida como atividade “livre” ou acessória, e não como linguagem.

Esse conjunto de tensões — tempo interrompido, materialidade precária, legitimidade frágil — produz um deslocamento importante na pesquisa. A pergunta deixa de ser apenas “há Arte no PPP?” e passa a ser: quais condições permitem que esse anúncio exista como aula, processo e aprendizagem? É nesse ponto que a noção de materialização se torna decisiva. Ela permite compreender que o problema do ensino de Artes Visuais não está apenas na sua previsão documental, mas na ausência, muitas vezes reiterada, das condições que tornam possível sua existência curricular. É nessa dobra entre o visível e o

invisível que proponho a entrada da segunda imagem deste artigo. Entre as obras que compõem esse percurso A obra “Visível e o invisível” é especialmente potente para este recorte porque traduz visualmente aquilo que a pesquisa discute conceitualmente: o que o documento mostra e o que o cotidiano deixa aparecer apenas quando se olha as camadas e o avesso.

Fig. 2 – Visível e o invisível (2024), desenho com nanquim em papel vegetal.



Fonte: Produção da autora (2024).

Ao ser inserida neste ponto do texto, ela recoloca, por via visual, a própria questão do artigo: entre o nome e a existência, entre a promessa e a sustentação, entre o prescrito e o praticado, há camadas que a análise precisa aprender a ler. Assim a imagem não funciona como comentário decorativo, mas como pausa de pensamento.

Quando o processo vira evidência

Uma das contribuições mais consistentes da pesquisa está na elaboração de uma matriz de critérios mínimos de materialização do ensino de Artes Visuais. Na pesquisa,

esse quadro nasce do atrito entre o prescrito e o praticado e tem como objetivo explicitar um chão de viabilidade, isto é, o mínimo que precisa existir para que a aula de Artes Visuais se sustente como processo e possa ser vista acompanhada e avaliada.

Essa formulação nasce da leitura cruzada entre documentos e narrativas. As entrevistas revelam as condições de tradução do prescrito em prática. Ao sintetizar esse movimento, a pesquisa evidenciou quatro tensões: tempo sem continuidade produz arte-episódio; materialidade precária transforma o direito em improviso; formação insuficiente gera remendos inventivos, mas instáveis; legitimidade frágil exige processo visível para que a arte seja reconhecida como conhecimento. Essa síntese preserva a potência dos remendos cotidianos e ao mesmo tempo afirma a necessidade de garantias institucionais para a sustentação do ensino de Artes Visuais.

Dewey (2010) oferece sustentação importante para essa proposição ao afirmar que “a ação e sua consequência devem estar unidas na percepção” (2010, p. 122). Sem essa unidade, não há experiência amadurecida, apenas sucessão dispersa de eventos. Larrosa (2022), por sua vez, reforça que “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (2022, p. 32). É justamente por isso que o processo precisa tornar-se evidência: para que a experiência em arte seja reconhecida como espaço de aprofundamento da aprendizagem, no qual ação, percepção e reflexão se articulam, e deixe de ser invisibilizada ou considerado “aula livre” por não se traduzir imediatamente em produto final.

A força do Quadro 1 está justamente em traduzir o refletido em parâmetros observáveis, rastreáveis e viáveis no real, sem reduzir a Arte a checklist. Em vez de repetir genericamente que a arte é importante, a matriz permite nomear de que modo essa importância se sustenta na escola.

Quadro 1 – Critérios mínimos de materialização do ensino de Artes Visuais

Dimensão	**Critério mínimo**	**Sinais no cotidiano**	**Evidências possíveis**
Tempo e continuidade	Sequência de projeto com encadeamento entre encontros	Retomada do que foi feito, revisão, aprofundamento, fechamento	Plano simples em etapas; registros breves por aula; fotos do processo
Espaço de trabalho	Existência de um espaço possível para produção, fixo ou móvel	Reorganização da sala, uso de pátio, roda, mesas agrupadas, circulação mínima	Descrição do arranjo; fotografia do espaço; mapa simples de uso
Materiais institucionais	Garantia de materiais básicos pela escola, e não apenas pela família	Papel, lápis, canetas, tintas, pincéis, cola, tesoura e suportes mínimos	Lista de materiais; registros de solicitação/ compra; amostra de kit mínimo

Dimensão	Critério mínimo	Sinais no cotidiano	Evidências possíveis
Mediação e método	Proposta com disparador, orientação e acompanhamento de processo	Demonstração breve, combinados, circulação docente, devolutivas durante a produção	Roteiro de aula; anotações do/a professor/a; fotos das etapas
Formação docente	Repertório mínimo específico ou autoformação acompanhada	Uso de referências, planejamento por projetos, estudo, trocas entre pares	Certificados, diário de estudo, referências utilizadas, plano de formação
Documentação e avaliação	Registro do percurso e avaliação formativa do processo	Portfólios, falas dos estudantes, retomada de produções, observação processual	Portfólios, fichas de acompanhamento, registros fotográficos, devolutivas

Fonte: Adaptado de Santos (2026).

Ao deslocar a discussão do plano abstrato para o plano concreto, o quadro permite afirmar com mais precisão que a defesa do ensino de Artes Visuais precisa vir acompanhada da nomeação de suas condições de existência. Não basta reconhecer a arte como importante; é preciso mostrar em que termos ela se sustenta como prática escolar reconhecível, acompanhável e pedagógica.

Esse ponto tem implicações relevantes para o campo da Arte/Educação. Em vez de opor documento e prática, o estudo propõe lê-los em relação. Em vez de tomar a precariedade como desculpa para a impossibilidade, reconhece os remendos inventivos do cotidiano. Mas, ao mesmo tempo, recusa transformar tais remendos em justificativa para a ausência de garantias institucionais. O que a pesquisa sustenta é que o ensino de Artes Visuais precisa ser defendido como direito curricular e, portanto, como experiência que requer condições mínimas de existência.

Fecho entreaberto

Ao percorrer o caminho entre o prescrito e o praticado, este artigo procurou problematizar que a questão central do ensino de Artes Visuais se concentra nas condições que o fazem existir como experiência, linguagem e conhecimento, e não apenas em seu reconhecimento nominal como componente curricular. A presença da palavra “Arte” no documento é importante, mas, sozinha, não basta. A escola pode nomear e, ao mesmo tempo, não sustentar. Pode prever e, ao mesmo tempo, não garantir. Pode anunciar e, ainda assim, deixar no avesso aquilo que mais importa: continuidade, espaço, materiais, mediação, memória do percurso e legitimidade pedagógica.

O que este estudo sustenta, portanto, é uma ideia simples e exigente: o ensino de Artes Visuais precisa deixar de depender apenas do esforço individual de quem remenda o

cotidiano para sobreviver. Ele precisa encontrar chão institucional. Precisa poder durar o suficiente para amadurecer. Precisa poder deixar rastros. Precisa poder ser visto como processo, e não apenas como produto. Em outras palavras: a arte, na escola, não precisa apenas ser anunciada. Precisa poder existir.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae**. Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

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

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Alexandre José. **Avessos da docência em artes visuais**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017.

SANTOS, Lara Rúbia de Tarso Lima. **Entre linhas, cores, retalhos e escolas: o ensino de Artes Visuais nos Projetos Político-Pedagógicos de escolas no município de Aparecida de Goiânia. 2026**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2026.



A CAIXA CLARA NA ORQUESTRA BRASILEIRA: UM MÉTODO PROGRESSIVO BASEADO EM EXCERTOS DO REPERTÓRIO NACIONAL

Vinícius Batista de Oliveira
Ronan Gil de Morais

1 Introdução

O ensino da percussão sinfônica no Brasil tem se apoiado, majoritariamente, em métodos estrangeiros que, embora eficazes em suas propostas técnicas, nem sempre dialogam diretamente com o repertório e com a realidade musical brasileira. Dentro desse panorama, a caixa clara — instrumento de grande relevância na percussão orquestral — permanece carente de materiais que articulem de forma direta os fundamentos técnicos com a execução musical em repertórios sinfônicos nacionais. Essa lacuna pode ser observada também nas próprias audições de orquestras brasileiras, nas quais ainda predominam conteúdos e excertos de obras estrangeiras. Como observa Luz (2021, p. 8), “no Brasil é raro observar a presença de obras brasileiras nestas listas de excertos”.

Este trabalho propõe colaborar com o preenchimento dessa lacuna por meio do desenvolvimento de um material didático brasileiro voltado exclusivamente ao ensino da caixa clara, estruturado com base em excertos do repertório orquestral brasileiro. A proposta busca valorizar a produção musical do país ao mesmo tempo que oferece a estudantes um caminho progressivo de desenvolvimento técnico.

A seleção dos excertos considerou, em primeiro lugar, sua relevância técnica e musical para a proposta do *e-book*, buscando trechos que evidenciassem com clareza os conteúdos trabalhados em cada seção e que pudessem contribuir tanto para o desenvolvimento instrumental quanto para a aproximação do/da estudante com o repertório orquestral brasileiro. Também foram levados em conta aspectos como a possibilidade de uso pedagógico progressivo e a disponibilidade de gravações das obras selecionadas. Os excertos foram localizados em acervos pessoais, inclusive do próprio autor, e em acervos institucionais, com destaque para materiais vinculados à Orquestra Filarmônica de Goiás e ao portal Música Brasilis.

A pesquisa tem como objetivo principal elaborar um *e-book* estruturado, basicamente, em cinco seções: toques simples, rulos (toques duplos e múltiplos), apogiaturas, quiálteras e mudanças de compasso e excertos completos. As quatro primeiras seguem uma sequência lógica do desenvolvimento técnico necessário para lidar com

demandas recorrentes em diferentes tipos de repertório. Mesmo estudos elementares e obras mais complexas, em variadas formações musicais, exigem do/a percussionista atributos técnicos relacionados a esses quatro eixos. Cada uma dessas partes contém exercícios preparatórios e excertos musicais do repertório brasileiro, acompanhados, quando pertinente, de comentários técnicos e interpretativos.

A definição desses tópicos apoia-se na compreensão de que a aprendizagem da caixa clara se desenvolve de maneira progressiva, a partir da consolidação gradual de fundamentos técnicos que servirão de base para conteúdos posteriores mais complexos. Em Rosauro (1998), por exemplo, o percurso técnico parte do controle do gesto e da igualdade entre as mãos; já Almeida (2014), ao descrever o Método-Base Rítmico-Percussivo dos Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA), afirma que os exercícios foram organizados de maneira didaticamente progressiva, explicitando ainda que “o toque duplo é a continuação do toque simples” (Almeida 2014, p. 132). Assim, a escolha desses tópicos não decorre de uma seleção arbitrária, mas da tentativa de organizar o estudo da caixa clara a partir de conteúdos recorrentes e pedagogicamente interdependentes, em diálogo também com autores de métodos como Goldenberg (1950) e Peters (1964).

Na última parte do *e-book*, estudantes encontrarão os excertos completos contendo *links* e *QR codes* que direcionam às gravações dos trechos, possibilitando a execução juntamente da gravação. As músicas estarão reunidas em uma playlist do *YouTube*, e a escolha dos trechos levou em conta, entre outros fatores, a disponibilidade das obras em plataformas como *YouTube* e *Spotify*.

Além de sua função na formação técnica do/da percussionista, o material também busca contribuir com o ensino de música em contextos escolares e técnico-profissionais. Ao organizar o estudo da caixa clara de forma progressiva, com exercícios preparatórios, escuta orientada e aproximação com o repertório brasileiro, o *e-book* oferece uma possibilidade de trabalho pedagógico que pode ser aproveitada em diferentes espaços de formação, especialmente com estudantes em fase inicial de aprendizagem. Nesse sentido, a proposta dialoga com realidades educacionais em que a caixa clara ocupa lugar importante, como bandas escolares, práticas coletivas, cursos técnicos e projetos de iniciação musical.

Essa contribuição torna-se especialmente relevante no âmbito do ProfArtes, uma vez que o programa se volta à produção de pesquisas comprometidas com impactos concretos no campo educacional. Embora o material tenha como foco a caixa clara, sua organização didática permite que ele funcione também como recurso de apoio para professores/as que atuam na educação básica e em contextos de formação musical escolar. Ao articular fundamentos técnicos do instrumento com a escuta e o conhecimento de obras brasileiras pouco difundidas, o *e-book* amplia não apenas as possibilidades de estudo da

percussão, mas também o contato de estudantes com a música de concerto brasileira no ambiente educativo.

A experiência do primeiro autor atuando como professor de ensino médio, técnico, profissionalizante ou superior, bem como chefe de naipe da percussão da Orquestra Filarmônica de Goiás, o fez constatar que o repertório orquestral brasileiro é extremamente rico e diverso, mas ainda pouco difundido e conhecido, tanto pelo público quanto por estudantes de música, sendo ainda pouco utilizado pelo corpo docente na preparação de suas aulas. Sejam docentes de ensino básico, médio, superior ou técnico, voltados/as para o ensino de matérias gerais ou específicas de percussão, teoria musical, solfejo, percepção, harmonia, ou mesmo de história da música (exceção, claro, quando se trata de história da música brasileira), há um potencial na aplicação de conteúdos da música brasileira para orquestra que não é sequer considerado. A escassez de livros e materiais didáticos voltados para ou minimamente citando a música orquestral brasileira revela, também, essa lacuna significativa na formação musical, sobretudo quando comparada à vasta produção existente para instrumentos de percussão popular e para bateria. Diante dessa realidade, é preciso estimular uma série de ações para a formação de profissionais que atuem em contextos orquestrais, mas igualmente de seu público e de cidadãos e cidadãs que conheçam a produção local, tendo como referenciais elementos diversos de construção dos matizes culturais brasileiros e da criação artística nacional. O presente texto propõe então a criação de um *e-book* didático de caixa clara baseado em excertos do repertório orquestral brasileiro, permitindo que estudantes conheçam obras essenciais e desenvolvam sua técnica ao mesmo tempo.

Assim, a estrutura do *e-book* foi organizada a partir de uma progressão que é iniciada com fundamentos elementares e avança gradualmente para procedimentos mais elaborados. Cada parte contempla exercícios preliminares e exercícios aplicados aos excertos selecionados. O material não foi concebido como substituto de métodos tradicionais de caixa clara, mas como recurso complementar dentro da formação do/da percussionista, oferecendo uma contribuição específica ao aproximar fundamentos da caixa clara, escuta orientada e repertório orquestral brasileiro. Ela serve também como impulso à busca de referenciais mais amplos do que aqueles em métodos estrangeiros e estímulo à ampliação de conhecimento sobre obras musicais, infelizmente, pouco difundidas.

2 Fundamentação teórica

A pedagogia da percussão sinfônica sofreu modificações consideráveis nas últimas décadas, sobretudo na segunda metade do séc. XX, no que se refere à organização técnica do ensino. Autores como Goldenberg (1950), Batigne (1962) e Peters (1964), dentre muitos/as outros/as, permanecem como referências fundamentais na formação de

percussionistas ao redor do mundo. Contudo, observa-se uma lacuna no que diz respeito à utilização de repertório nacional como base de estudo técnico, especialmente na formação de intérpretes brasileiros/as.

A leitura conjunta de Almeida (2014) e dos editais de seleção do Conservatório de Tatuí (2024) ajuda a evidenciar uma realidade ainda presente na formação percussiva brasileira: mesmo quando o ensino é desenvolvido em contexto nacional, ele frequentemente se apoia em literatura majoritariamente estrangeira. No caso do ensino de percussão no contexto de NEOJIBA, Almeida (2014) informa o uso dos métodos de Vic Firth, Siegfried Fink, George Lawrence Stone e Hans Knauer, ao lado de Ney Rosauro (único autor brasileiro nesse contexto), revelando predomínio de autores estrangeiros em um material concebido para uma realidade brasileira. Situação semelhante aparece no edital do Conservatório de Tatuí (2024), que exigia, para caixa clara, o estudo *Musical Studies for Intermediate Snare Drummer*, de Garwood Whaley, evidenciando a permanência de referências estrangeiras como base de avaliação.

Nesse cenário, o *Método Completo para Caixa Clara*, de Ney Rosauro (1998), ainda figura como uma das referências brasileiras mais conhecidas na área, o que ajuda a dimensionar uma importante produção local, visto que o autor conseguiu levar seu método a outros países, mas uma exígua quantidade de materiais que caracterize e represente a bibliografia nacional. Ao mesmo tempo, materiais como os do percussionista e educador musical americano W. Lee Vinson (s.d.) demonstram a eficácia de uma estratégia didática que relaciona exercícios progressivos a excertos específicos, ainda pouco explorada em métodos tradicionais.

Diversos trabalhos anteriores abordam técnicas de percussão ou repertório, mas nenhum combina de forma integrada o desenvolvimento técnico com o estudo de excertos do repertório orquestral brasileiro para caixa clara. Rosauro (1998) apresenta exercícios progressivos voltados ao controle, à velocidade e à articulação, mas sem relacioná-los ao repertório sinfônico brasileiro. Carlos Tarcha (1998), em *Técnica de Duas Baquetas*, também trabalha coordenação, independência e controle dinâmico, aplicados para teclado de percussão, mas sem conectar o estudo técnico ao repertório nacional. D'Anunciação (2006), por sua vez, oferece importante referência sobre instrumentos típicos brasileiros na obra de Heitor Villa-Lobos, mas não trata de exercícios progressivos de estudo instrumental. O mesmo vale para Gianesella (2009), cujo trabalho se concentra em problemas editoriais e interpretativos da percussão orquestral brasileira, obra relevante, mas que não estabelece as conexões possíveis com aspectos didático-pedagógicos.

Entre os estudos que abordam percussão e caixa clara em contextos específicos da música brasileira, destaca-se Braga (2011), que analisa a caixa clara no contexto da bateria e da música popular brasileira; porém, a pesquisa se distancia da proposta deste trabalho

por tratar o instrumento integrado à bateria, e não como instrumento autônomo da percussão sinfônica. Sá (2012), em estudo sobre a obra *Museu da Inconfidência*, de Guerra-Peixe, oferece orientações interpretativas relevantes, embora o foco recaia sobre o bumbo. Trabalhos como os de Teixeira (2015), Hashimoto (2020), Gorosito (2020), Luz (2021) e Lamattina (2024) também trazem contribuições importantes, mas nenhum deles propõe um material progressivo de caixa clara articulado ao repertório orquestral brasileiro.

A proposta de organizar a didática em torno de excertos orquestrais encontra respaldo em autores como Goldenberg (1950), que, ao final de seu método, apresenta excertos orquestrais como parte do processo formativo. A metodologia aqui proposta se inspira nessa linha, buscando criar um elo entre desenvolvimento técnico e experiência artística.

A discussão sobre a presença — ou ausência — da música orquestral brasileira na formação do/da percussionista é central neste trabalho. Gianesella (2009) observa que ainda há pouquíssimos trabalhos dedicados especificamente ao uso da percussão brasileira na música orquestral, o que contribui para que o/a intérprete brasileiro/a se familiarize mais com o repertório internacional do que com obras relevantes do repertório nacional. Em perspectiva semelhante, Palácios (2013), ao analisar a programação da OSESP entre 2000 e 2009, mostra que a música brasileira esteve presente em apenas 146 dos 547 concertos analisados, o que corresponde a 26,69% da programação. Souza (2023, p. 98), com base em depoimentos colhidos em sua pesquisa, registra que “o repertório sinfônico brasileiro não é executado com frequência nas orquestras”.

Luz (2021) problematiza a predominância do repertório europeu nas audições de orquestra no Brasil e defende a inclusão de obras nacionais, argumentando que um/a intérprete que almeja atuar em orquestra no país deveria dominar linguagens e estilos próprios da música brasileira. Essa reflexão dialoga diretamente com a proposta deste trabalho, uma vez que reforça a necessidade de aproximar a formação técnica do/da percussionista da prática interpretativa do repertório sinfônico brasileiro.

Ao longo do séc. XX, com a diversificação, complexificação e expansão das possibilidades de escrita rítmica para percussão, bem como de maior atenção por parte de estéticas e vanguardas nacionalistas, a caixa clara passou a ocupar funções mais desafiadoras no repertório orquestral. No contexto brasileiro, como mostra D’Anunciação (2006), esse movimento se evidencia em obras sinfônicas que incorporam referências populares e folclóricas, fazendo com que o instrumento deixe de atuar apenas em funções mais convencionais e passe a exigir do/da intérprete não só domínio técnico, mas também familiaridade com aspectos estilísticos próprios da música brasileira.

Por isso, discutir repertório sinfônico brasileiro não significa apenas defender mais espaço para compositores nacionais nas programações. Trata-se também de discutir formação, currículo, escuta e mercado de trabalho. O estudo da caixa clara, nesse contexto, não pode ser reduzido a um treinamento abstrato de técnica; ele precisa estar conectado ao repertório, à escuta e à compreensão estilística. É justamente nesse ponto que o presente trabalho procura se inserir: ao propor um método progressivo de caixa clara baseado em excertos da música orquestral brasileira, a intenção não é apenas suprir uma ausência bibliográfica, mas colaborar para uma mudança de perspectiva, segundo a qual a técnica instrumental pode e deve ser construída em diálogo com a música que se pretende tocar, além de estimular a escuta de e a procura por referenciais outros que aqueles mais comuns e recorrentes no ensino musical.

3 Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender o objeto investigado em sua relação com o contexto pedagógico e artístico em que se insere. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa considera a relação dinâmica entre sujeito e realidade, valorizando a interpretação dos fenômenos em vez de sua mensuração isolada. Trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza aplicada, pois se orienta para a elaboração de um produto com finalidade prática, voltado a uma demanda específica do ensino de percussão. Quanto aos objetivos, assume caráter descritivo e exploratório.

O foco do trabalho é a elaboração de um material didático voltado ao ensino da caixa clara, concebido a partir da aproximação entre fundamentos técnicos do instrumento e desafios interpretativos presentes em excertos da música orquestral brasileira. Para tanto, foram realizados levantamento e revisão documental sobre pedagogia da percussão, análise de métodos técnicos de caixa clara e mapeamento de excertos brasileiros relevantes para o instrumento, além da consideração de trabalhos acadêmicos que contribuem para a reflexão sobre técnica instrumental, repertório e formação do/da percussionista.

A revisão documental realizada nesta pesquisa não cumpre apenas uma função introdutória, mas constitui etapa importante da própria construção do objeto e da proposta pedagógica. Com base em Cavalcante e Oliveira (2020), realizou-se também uma revisão narrativa de literatura, entendida pelas autoras como um procedimento que permite descrever amplamente determinado tema e reconhecer diferentes caminhos já produzidos no campo. Nesse sentido, os estudos de revisão possibilitam o reconhecimento dos avanços científicos, bem como a identificação de lacunas do conhecimento, aspecto decisivo para o desenvolvimento teórico e metodológico de uma área. No caso deste trabalho, o levantamento de livros, métodos e estudos acadêmicos sobre caixa clara, pedagogia da percussão e repertório orquestral brasileiro permitiu não apenas situar a pesquisa no

campo, mas também evidenciar a escassez de materiais que articulem, de forma sistemática, o desenvolvimento técnico do instrumento à escuta e ao estudo do repertório nacional. Desse modo, a revisão documental, associada à revisão narrativa de literatura, contribuiu diretamente para a delimitação do problema de pesquisa e para a formulação do *e-book* como resposta a uma lacuna identificada na literatura e na prática pedagógica.

No que se refere à escolha dos excertos, buscou-se identificar passagens que funcionassem como referenciais técnicos e musicais dentro do repertório, isto é, como pontos de partida para o desenvolvimento instrumental e, simultaneamente, para a aproximação do/da estudante com obras, compositores/as e sonoridades da música orquestral brasileira. A seleção final considerou também a existência de gravações acessíveis das obras, critério diretamente relacionado à proposta interativa do *e-book*, que prevê a escuta dos excertos em paralelo ao estudo do material escrito.

Na última seção do *e-book*, o/a percussionista terá acesso a todos os trechos orquestrais apresentados ao longo do método em sua forma ampliada. Além dos excertos completos, serão disponibilizados *hiperlinks* para gravações desses trechos orquestrais reunidas em uma *playlist* no *YouTube*. Pensando na preservação e na longevidade desse material, os vídeos e arquivos complementares também serão depositados em repositório acadêmico digital, ampliando sua estabilidade de acesso e permanência ao longo do tempo. Essa seção contará ainda com um vídeo adicional, no qual o autor executa e comenta alguns dos excertos de maneira mais direta e informal, aproximando o/a estudante do uso prático do *e-book*.

4 Elaboração dos exercícios

A construção do *e-book* parte do entendimento de que a aprendizagem da caixa clara se organiza de maneira progressiva. Isso significa reconhecer que o domínio do gesto básico, da coordenação entre as mãos, da regularidade do movimento e da estabilidade sonora constitui a base para a assimilação de conteúdos posteriores mais complexos. Essa lógica pode ser observada em Rosauro (1998) e aparece de forma particularmente clara em Almeida (2014), que descreve o Método-Base Rítmico-Percussivo do NEOJIBA como “didaticamente progressivo”, apresentando primeiro técnica com baquetas e exercícios iniciais, para depois introduzir conteúdos como toque duplo, *buzz*, *diddles*, *flams* e *drags*.

A elaboração dos exercícios foi organizada em dois níveis complementares de trabalho pedagógico em cada uma das cinco partes do *e-book*. Em um primeiro momento, cada seção apresenta exercícios preliminares voltados à construção da técnica geral correspondente ao tópico abordado. Nessa etapa, o objetivo é oferecer ao/à estudante condições para desenvolver os fundamentos motores e sonoros necessários à execução, por

meio de estudos que enfatizem regularidade do movimento, controle do toque, estabilidade rítmica e domínio do gesto técnico em questão.

Em um segundo momento, surgem os exercícios diretamente vinculados ao excerto orquestral. Diferentemente dos exercícios preliminares, que trabalham a técnica em seu aspecto mais geral, esses estudos têm como função aproximar gradualmente o/a estudante da passagem específica do repertório. Para isso, o material é apresentado de forma desmembrada e progressiva: parte-se de células mais simples e, pouco a pouco, acrescentam-se notas, articulações e outros atributos técnicos até que o trecho assuma configuração cada vez mais próxima do excerto em sua forma final.

Essa organização procura estabelecer uma mediação entre a construção técnica e sua aplicação musical. Em vez de expor o/a estudante imediatamente à complexidade integral da passagem, os exercícios vinculados ao excerto operam como etapas intermediárias de aproximação, permitindo que a dificuldade seja assimilada de maneira gradual. Desse modo, a técnica anteriormente trabalhada nos exercícios preliminares deixa de permanecer em nível abstrato e focar em um ou poucos aspectos, passando a ser mobilizada em função de um problema musical concreto e com os desafios de um excerto completo com todas as demandas associadas (andamento, articulação, dinâmica, fraseado, percepção da orquestração associada e flutuações que possam ocorrer conforme as escolhas de regência).

Os exercícios preliminares seguem uma linha mais tradicional de construção técnica, voltada ao desenvolvimento gradual dos fundamentos da caixa clara por meio de padrões progressivos, repetição orientada e controle dos elementos básicos do gesto instrumental. Exercícios com esse perfil podem ser encontrados em métodos amplamente reconhecidos na área, como Goldenberg (1950), Peters (1964), Delécluse (1969) e Rosauro (1998). Em síntese, a elaboração dos exercícios busca articular dois movimentos indissociáveis: a consolidação do fundamento técnico e sua transferência para o repertório. A figura abaixo exemplifica o modelo de construção dos capítulos do *e-book*, apontando o excerto, o exercício proposto para tal, além de conteúdos adicionais (balões de diálogo e sugestões e *links* de direcionamento para conteúdos conexos e complementares).

Figura 4: Página do *e-book* evidenciando os balões e *link* de direcionamento



Fonte: Elaboração do autor (2025).

5 Considerações finais

O presente trabalho propõe uma alternativa pedagógica à escassez de métodos voltados exclusivamente para a caixa clara no Brasil, ao desenvolver um e-book didático progressivo fundamentado em excertos do repertório orquestral brasileiro. Ao articular de forma direta a técnica instrumental com a prática musical real, a proposta busca contribuir não apenas para a formação técnica do/da percussionista, mas também para incentivar o contato sistemático com a música sinfônica nacional, ainda pouco explorada nos materiais pedagógicos disponíveis.

O *e-book* foi concebido para atender estudantes de percussão em diferentes contextos de formação, como estudantes iniciantes de música em escolas do ensino básico, cursos técnicos, graduação em música, projetos orquestrais, orquestras jovens e profissionais em processo de aperfeiçoamento técnico. Além disso, o material pode servir como ferramenta de apoio para professores e professoras de percussão, oferecendo uma abordagem estruturada que integra exercícios técnicos, comentários interpretativos e excertos contextualizados.

Embora o trabalho apresente uma proposta consistente para o ensino da caixa clara, reconhece-se que alguns aspectos não puderam ser aprofundados nesta etapa da pesquisa, como a ampliação do número de obras analisadas e o aprofundamento em determinadas questões técnicas do instrumento. Entre as questões técnicas estariam os acentos, dinâmicas, progressão de velocidade e rudimentos. Tais pontos representam caminhos possíveis para pesquisas futuras.

Como desdobramentos, sugere-se a elaboração de propostas semelhantes voltadas a outros instrumentos de percussão orquestral, como tímpanos, triângulo, pandeiro e teclados de percussão, por exemplo. Também se considera pertinente o desenvolvimento de estudos que investiguem de forma mais aprofundada a performance e a interpretação da percussão no repertório brasileiro, além da produção de materiais semelhantes para instrumentos de outras famílias orquestrais.

Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para o fortalecimento da produção pedagógica na área da percussão no Brasil, estimulando novas pesquisas, publicações e práticas de ensino que valorizem o repertório nacional e ampliem o acesso de estudantes à riqueza e à diversidade da música orquestral brasileira.

Referências

ALMEIDA, Isaac Falcão Novais de. **O Núcleo de Percussão do NEOJIBA e a elaboração do Método-Base.** 2014. Trabalho de conclusão final (Mestrado Profissional em Música/Educação Musical) — Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BATIGNE, Jean. **Méthode de Caisse Claire.** Paris: Éditions Musicales Transatlantiques, 1962.

BRAGA, Tarcísio. **A caixa clara na bateria: estudo de caso de performances dos bateristas Zé Eduardo Nazário e Márcio Bahia.** Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. **Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

D'ANUNCIAÇÃO, Luiz. **Os instrumentos típicos brasileiros na obra de Villa-Lobos.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2006.

DELÉCLUSE, Jacques. **Méthode de caisse claire**. Paris: A. Leduc, 1969.

GIANESELLA, Eduardo Flores. **Percussão Orquestral Brasileira: problemas editorais e interpretativos.** Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2009.

GOLDENBERG, Morris. **Modern School for Snare Drum.** EUA: Alfred Music, 1950.

GOROSITO, Leonardo. **Fundamentos da percussão: história, instrumentos e ritmos brasileiros.** Curitiba: InterSaberes, 2020.

HASHIMOTO, Fernando. **Os tímpanos no repertório brasileiro solo e orquestral.** Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2020.

LAMATTINA, Thiago Soares. **Pandeiro sinfônico: uma proposta de ampliação de suas técnicas de execução.** 2024. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

LUZ, Ana Cláudia Barbosa. **Excertos de percussão em audições de orquestra no Brasil: uma proposta de inclusão de obras brasileiras**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música — Percussão) — Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PALÁCIOS, Pablo. **A música brasileira no repertório da OSESP entre 2000 e 2009**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais*... Natal: ANPPOM, 2013.

PETERS, Mitchell. **Elementary Snare Drum Studies.** Los Angeles: Alfred Music, 1964.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSAURO, Ney. **Método completo para caixa clara: em 4 cadernos – Nível I**. Porto Alegre: Pró Percussão, 1998.

SÁ, Janaina Paiva Garcia. **A percussão na obra Museu da Inconfidência, de Guerra Peixe.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Rodrigo Santana de**. Excertos orquestrais do repertório sinfônico brasileiro para viola: proposições para o estudo e aprendizado da técnica do instrumento**. 2023. Dissertação (Mestrado em Música) — Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

CONSERVATÓRIO DE TATUÍ. **Edital - 1º processo seletivo de bolsistas performance.** Tatuí: Conservatório de Tatuí e Sustenidos Organização Social de Cultura, 2024. Disponível em: https://www.conservatoriodetatui.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Edital-1o-Processo-Seletivo-de-Bolsistas-Performance.pdf. Acesso em 12 fev. 2026.

TARCHA, Carlos Eduardo Amaral. **Técnica de duas baquetas para teclados de percussão.** São Paulo: USP/ECA, 1998.

TEIXEIRA, Marcelo. **Percussão no ensino superior: desafios e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

VINSON, W. Lee. **A 20 Minute Practice Routine Based on the 3rd Movement from Rimsky-Korsakov's Scheherazade.** S.D. Disponível em: https://www.leevinson.com/_files/ugd/3bd201_8aff4d18e1274e7c9935c7b4a09734 de.pdf. Acesso em 12 fev. 2026.



ENSINO DE ARTES VISUAIS E CULTURA VISUAL: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL DO OLHAR A PARTIR DA CRIAÇÃO DE CONTRANARRATIVAS

Nayara Joyse Silva Monteles

O ensino de Artes Visuais, articulado ao campo dos estudos da cultura visual, tem se consolidado como um espaço fecundo para a problematização das imagens que circulam socialmente e dos modos como elas produzem sentidos, identidades e relações de poder. No contexto contemporâneo, marcado pela intensa circulação de visualidades, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da educação em arte na formação do olhar, especialmente diante das permanências de discursos coloniais que atravessam as representações visuais.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão pautada no ensino de artes visuais a partir de uma perspectiva decolonial do olhar, com ênfase na criação de contranarrativas visuais como prática pedagógica comprometida com uma educação antirracista. Desse modo, a problemática central da pesquisa consiste em analisar de que modo as práticas educativas em arte podem contribuir para o enfrentamento da colonialidade presente nas imagens, as quais historicamente têm reforçado estereótipos, hierarquias raciais e exclusões simbólicas.

Parto do entendimento de que as imagens não são neutras, mas produzem e reproduzem discursos que moldam percepções sociais e subjetividades. Assim, compreender como essas visualidades operam no campo educacional torna-se fundamental para pensar estratégias pedagógicas que promovam leituras críticas, plurais e emancipatórias.

De acordo com Paul Duncum (2011), a arte-educação necessita se reinventar para dar conta dos efeitos sociais da proliferação imagética comercial que permeia a vida cotidiana. Essa constatação evidencia a urgência de repensar o ensino de artes visuais frente ao excesso de imagens e à influência de narrativas midiáticas que naturalizam padrões estéticos hegemônicos. Nesse cenário, a partir da educação em artes visuais assumo a responsabilidade de problematizar os discursos visuais dominantes e de criar espaços pedagógicos que favoreçam tanto a análise crítica quanto a produção de novas visualidades.

Sob essa perspectiva, pensar uma educação decolonial do olhar implica questionar os modos como determinadas imagens constroem e legitimam relações de poder

vinculadas a raça, gênero e classe. A criação de contranarrativas visuais emerge, portanto, como uma estratégia pedagógica capaz de tensionar representações cristalizadas e de valorizar identidades historicamente marginalizadas. Ao possibilitar a ressignificação de imagens e narrativas, por meio do ensino de artes visuais amplio o repertório estético e cultural dos estudantes e viso contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social.

Diante do exposto, destaco que as reflexões deste estudo dialogam com o conceito de "colonialidade do poder", proposto por Aníbal Quijano (2005), que evidencia como as relações coloniais de dominação se perpetuam para além das esferas política e econômica, manifestando-se também nos modos de conhecer, representar e perceber o mundo. No campo da arte e da educação, essa lógica se expressa na centralidade de epistemologias e estéticas eurocentradas, em detrimento dos saberes e expressões culturais de povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Assim, reconhecer a existência dessa estrutura implica questionar quais conhecimentos são legitimados e quais visualidades são autorizadas a ocupar espaços institucionais e pedagógicos.

Nesse contexto, a criação artística é compreendida nesta discussão como uma prática formativa que atua no campo do sensível e do simbólico, possibilitando a emergência de novas narrativas visuais comprometidas com a diversidade e a equidade racial. A discussão apresentada articula-se à Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), que reconhece a experiência estética e a produção artística como formas legítimas de investigação e construção de conhecimento. A partir dessa abordagem, foram desenvolvidas ações pedagógicas no âmbito da disciplina Arte e Processos de Criação, no Instituto Federal de Goiás, visando investigar as potencialidades das contranarrativas visuais no ensino de Artes Visuais.

Compreendo que a metodologia PEBA, quando aplicada em sala de aula no ensino de artes visuais, configura-se como uma abordagem pedagógica que articula pesquisa, experimentação e reflexão crítica, favorecendo processos de aprendizagem sensíveis e contextualizados. Por meio dessa metodologia, os estudantes são convidados a investigar imagens, práticas artísticas e referências visuais a partir de suas próprias vivências, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e conhecimentos cotidianos. A PEBA possibilita a construção de experiências estéticas que valorizam a participação ativa, a escuta e a criação coletiva, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento crítico sobre temas sociais, culturais e identitários. Dessa forma, a prática pedagógica em artes visuais torna-se um espaço de experimentação e problematização, isso alinhado as perspectivas contemporâneas e decoloniais de ensino.

Essa discussão está organizada em duas etapas essenciais. Na primeira, propõe-se uma análise de conceitos basilares para a compreensão do debate, como colonialidade do

poder, decolonialidade e contranarrativas, buscando situá-los historicamente e evidenciar seus impactos na produção de saberes, nas relações sociais e nas estruturas educacionais. Essa etapa teórica é fundamental para a compreensão das bases críticas que sustentam a reflexão proposta.

Em um segundo momento, reflete-se sobre a prática de ensino em artes visuais, considerando os atravessamentos pedagógicos possíveis a partir de uma educação orientada por princípios decoloniais. Nessa perspectiva, problematizam-se as práticas educativas tradicionais e discutem-se possibilidades de ação pedagógica com imagens que valorizam saberes plurais e experiências situadas, tendo como foco a reflexão sobre aspectos do racismo.

Colonialismo, Decolonialidade e Contranarrativas: Perspectivas Críticas para a Educação em Arte e Cultura Visual

Tomando o ensino de Artes Visuais como porta de entrada para a reflexão decolonial, ressalto a necessidade de uma análise crítica das formas pelas quais perspectivas historicamente atravessadas pelo colonialismo ainda estruturam. Nesse sentido, destaco que nas práticas pedagógicas referente ao ensino de artes visuais ainda é predominante esse viés no processo de seleção do repertório imagético e os discursos que legitimam a chamada “história da arte”. Conforme Luciana Loponte (246, p.2010) “A Arte Universal ou a História da Arte legitima em grande parte, já desconfiávamos, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo.”

Nesse sentido, problematizo a centralidade eurocêntrica que define quais produções são reconhecidas como arte, quais sujeitos são autorizados a produzir conhecimento estético e quais narrativas são silenciadas. Ao tensionar esses critérios, busca-se ampliar o campo de visibilidade para epistemologias outras, valorizando produções artísticas afro-diaspóricas, indígenas, populares e periféricas, bem como modos distintos de criação, fruição e circulação das imagens. Partir dessa premissa revela-se essencial para problematizar os mecanismos de legitimação do conhecimento e explicitar a permanência de abordagens discursivas que romantizam as imagens. Nessa perspectiva, o ensino de Artes Visuais deixa de restringir-se à transmissão de conteúdos consagrados e passa a configurar-se como um espaço de análise crítica, revisão historiográfica e elaboração de contranarrativas no contexto escolar.

Conforme Quijano (1992), um dos precursores da virada epistêmica decolonial, há a necessidade de “liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea” (QUIJANO, 1992, p. 19), ou seja, desvincular a produção do conhecimento das limitações impostas pela matriz eurocêntrica.

Trata-se, portanto, de um desafio complexo buscar formas de desvincular-se das amarras do colonialismo, especialmente nos países historicamente colonizados, onde suas marcas permanecem inscritas nas estruturas sociais, políticas, econômicas e epistemológicas. Nessas realidades, a colonialismo não se manifesta apenas como herança histórica, mas como lógica ainda operante que produz hierarquias de saber, poder e ser, impondo barreiras à valorização de conhecimentos, identidades e práticas não alinhadas ao padrão eurocêntrico.

Tal perspectiva repercute diretamente no ensino de Artes Visuais quando se privilegia, de forma quase exclusiva, imagens eurocêntricas que reiteram um único padrão de corpo, estética e sujeito, ao mesmo tempo em que silenciam e excluem representações não normativas e periféricas. Essa seleção imagética não é neutra, pois contribui para a manutenção de hierarquias simbólicas e para a naturalização de determinados referenciais como universais. Nesse sentido, promover rupturas com essas correntes implica não apenas desenvolver uma crítica teórica consistente, mas também construir alternativas pedagógicas concretas que valorizem a diversidade de matrizes culturais.

É importante compreender que essa reflexão não se restringe apenas à escolha das imagens trabalhadas em sala de aula, mas também ao modo como elas são abordadas discursivamente. Um discurso que se pretende neutro, ao não problematizar as condições históricas, políticas e culturais de produção dessas imagens, acaba por reforçar a centralidade eurocêntrica e naturalizar estereótipos. Assim, articular ensino de Artes Visuais e decolonialidade implica revisar não apenas o repertório imagético selecionado, mas também as narrativas que o sustentam, promovendo práticas pedagógicas que questionem hierarquias, ampliem referências culturais e reconheçam a pluralidade de sujeitos e experiências na produção artística.

Conforme argumenta Mignolo (2010), não se trata de negar o conhecimento ocidental institucionalizado globalmente, mas de ampliar a geopolítica do conhecimento, reconhecendo sujeitos, línguas, religiões, identidades e subjetividades que foram racializadas e tiveram sua humanidade sistematicamente negada. Nesse sentido, a decolonialidade propõe a coexistência crítica de saberes, deslocando o monopólio epistêmico eurocentrado e afirmando a legitimidade de perspectivas historicamente subalternizadas.

O ensino de Artes Visuais, quando pensado a partir de uma perspectiva decolonial, convida a um deslocamento profundo dos referenciais tradicionalmente legitimados na escola. Historicamente, os currículos privilegiaram produções eurocêntricas, reforçando hierarquias culturais que invisibilizam saberes, estéticas e narrativas de povos originários, afrodescendentes e de outras matrizes culturais. Desse modo, trabalhar com imagens em

sala de aula implica não apenas analisá-las formalmente, mas questionar os contextos de produção, circulação e poder que as constituem.

A imagem, nesse contexto, deixa de ser um objeto neutro para se tornar um campo de disputa simbólica. Ao promover leituras críticas, o ensino de Artes Visuais pode instigar os estudantes a perceberem como determinadas representações foram historicamente construídas para legitimar visões de mundo dominantes, muitas vezes associadas à colonialidade do saber e do olhar. Assim, a análise de imagens passa a incluir questões como: quem produziu essa imagem? De que lugar? Quais vozes estão presentes e quais foram silenciadas?

Assim, uma abordagem que se diz decolonial também preocupa-se com a ampliação do repertório imagético trabalhado na escola, valoriza produções locais, periféricas e contra-hegemônicas. Isso possibilita que os estudantes se reconheçam nas imagens, fortalecendo processos de identidade e pertencimento.

Por fim, o ensino de Artes Visuais orientado pela decolonialidade contribui para a formação de um olhar mais sensível, crítico e ético diante das imagens que nos cercam. Em um mundo saturado de visualidades, educar o olhar é, também, educar para a autonomia intelectual e para o respeito à diversidade cultural. Trata-se, portanto, de um processo que vai além da apreciação estética, constituindo-se como prática política e pedagógica comprometida.

Diante disso, na condição de professora de Artes Visuais, tenho buscado ampliar intencionalmente o repertório imagético trabalhado em sala de aula, priorizando produções que reflitam a diversidade de sujeitos, experiências e contextos sociais. Esse movimento implica trazer para o centro do processo pedagógico imagens que abordem temáticas sensíveis, como raça e gênero, não de forma superficial, mas como questões estruturantes das relações sociais. Ao fazer isso, procuro provocar nos estudantes uma leitura crítica que vá além da estética, alcançando as dimensões políticas e históricas que atravessam as visualidades. Nesse percurso, percebo que é fundamental evidenciar a necessidade de uma produção artística e pedagógica que não invisibilize sujeitos historicamente marginalizados. Mulheres, povos indígenas e pessoas negras, por muito tempo, foram representados de maneira estereotipada ou simplesmente excluídos dos espaços de visibilidade. Trabalhar com imagens que rompam com essas lógicas é também um gesto de reparação simbólica e de reconhecimento, contribuindo para que outras narrativas e perspectivas possam emergir e ser legitimadas no espaço escolar.

Assim, o ensino de Artes Visuais assume um papel ético e político ao fomentar práticas que valorizem a pluralidade e enfrentem os silenciamentos impostos pela colonialidade. Ao incentivar a produção de imagens pelos próprios estudantes, abre-se espaço para que novas formas de representação sejam construídas, contemplando

identidades diversas e experiências múltiplas. Trata-se, portanto, de um compromisso com uma educação que não apenas inclui, mas que transforma, ao garantir visibilidade, voz e dignidade a sujeitos historicamente apagados.

Contranarrativas - Aproximações de uma Educação Decolonial

A reflexão proposta por Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em sua conhecida fala sobre o perigo de uma história única, evidencia como a repetição de narrativas únicas sobre determinados povos ou grupos sociais contribui para a construção de estereótipos e para a manutenção de desigualdades. Segundo a autora, quando apenas uma versão da história é contada, outras experiências, vozes e perspectivas são silenciadas, reduzindo a complexidade dos sujeitos a representações simplificadas e, muitas vezes, distorcidas. No contexto do ensino de Artes Visuais, esse alerta torna-se ainda mais pertinente, uma vez que as imagens também são produtoras e reprodutoras de narrativas que podem reforçar ou questionar essas visões limitadas.

Conforme Adichie (2019),

> As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

Nesse sentido, a autora nos convoca a reconhecer que o problema não está nas histórias em si, mas na exclusividade com que são apresentadas. Ao ampliar o contato com múltiplas narrativas visuais e culturais, torna-se possível romper com a lógica da história única, promovendo uma educação mais plural e crítica. Assim, no espaço escolar, especialmente nas aulas de artes visuais, é fundamental garantir a presença de diferentes olhares e produções que representem a diversidade humana, contribuindo para a construção de imaginários mais justos, inclusivos e comprometidos com a valorização das diferenças.

Assim como o perigo da legitimação de uma única narrativa, no ensino de Artes Visuais também se evidencia o risco da valorização de um único tipo de imagem como referência estética e cultural. Quando determinadas visualidades são reiteradamente apresentadas como universais ou superiores, constrói-se um imaginário limitado sobre corpos, identidades e modos de existência. Esse processo contribui para a naturalização de padrões excludentes, que silenciam outras formas de ver, sentir e representar o mundo.

A centralidade de imagens que seguem lógicas eurocêntricas, brancas e normativas reforça a ideia de que há um modelo legítimo de humanidade, ao passo que outras representações são marginalizadas ou invisibilizadas. Nesse contexto, corpos dissidentes, especialmente de mulheres, pessoas negras e indígenas, tendem a ser apagados ou enquadrados em estereótipos, o que impacta diretamente a forma como os sujeitos se

percebem e se reconhecem nas produções visuais. A ausência de diversidade imagética não apenas limita o repertório estético, mas também compromete a construção de identidades plurais e críticas. Dessa forma, torna-se urgente tensionar essas hegemonias no ensino de Artes Visuais, promovendo práticas que ampliem o campo das representações e valorizem a multiplicidade de narrativas visuais.

Figura 1. Grafite no Centro – Goiânia, Goiás.



Fonte: acervo da autora.

As imagens produzidas por Decy Grafite (figura 1) caminham na contramão das produções hegemônicas, configurando-se como potentes contranarrativas no campo das Artes Visuais. Seu trabalho tensiona padrões estéticos consolidados e desloca o olhar para outras possibilidades de representação, evidenciando sujeitos e experiências historicamente marginalizados. Ao fazer isso, suas produções rompem com a lógica da invisibilização e instauram novas formas de ver e compreender os corpos e as identidades no espaço social. Por sua vez, entendo isso como modo de representatividade visual.

Nesse sentido, suas visualidades evocam a noção de representatividade não como algo meramente simbólico, mas como um território de disputa e afirmação. As imagens passam a operar como instrumentos de agenciamento político, na medida em que produzem reconhecimento, pertencimento e fortalecimento de identidades. Ao ocupar espaços e construir outras narrativas visuais, Decy Grafite contribui para desestabilizar discursos dominantes.

São imagens que exaltam a beleza negra e afirmam sua centralidade, evocando uma forte presencialidade por meio de representações em primeiro plano. Essa escolha estética não é aleatória: ao aproximar o olhar do sujeito representado, rompe-se com lógicas de

distanciamento e subalternização historicamente presentes na história das artes visuais hegemônicas. O que se vê, portanto, é um deslocamento do lugar do corpo negro, que deixa de ocupar posições periféricas para assumir protagonismo e potência na composição visual.

Essa estratégia também tensiona diretamente os modos tradicionais de representação, que, ao longo do tempo, contribuíram para a construção de imaginários marcados pela ausência ou pela estereotipização de sujeitos negros. Ao evidenciar traços, expressões e identidades de forma afirmativa, essas imagens constroem outras narrativas visuais, nas quais a beleza negra é celebrada em sua diversidade e complexidade, e não reduzida a padrões impostos externamente

Assim, pensar essas produções no ensino de Artes Visuais é também reconhecer o papel da arte como prática crítica e transformadora. Ao inserir tais referências no cotidiano escolar, possibilita-se aos estudantes o contato com estéticas que dialogam com suas realidades e que afirmam a diversidade como valor central. Trata-se de um movimento que não apenas amplia o olhar, mas que também fortalece a compreensão das imagens como ferramentas de resistência, expressão e ação política.

Diante do exposto, entende-se que as contranarrativas visuais se constituem como imagens que caminham em oposição aos discursos hegemônicos, tensionando verdades naturalizadas e questionando os padrões historicamente instituídos no campo das artes visuais. Elas não se limitam a apresentar novas estéticas, mas operam como formas de resistência que confrontam o silenciamento e a invisibilização de sujeitos e experiências. Ao desafiar a lógica dominante, essas imagens abrem espaço para a emergência de outras vozes, ampliando as possibilidades de interpretação do mundo visual. Nesse sentido, as contranarrativas visuais afirmam outras formas de ver, pensar e produzir imagens, valorizando perspectivas plurais e contextos diversos. Elas rompem com a ideia de uma única referência legítima, promovendo deslocamentos que favorecem o reconhecimento da diversidade cultural, social e identitária. Assim, mais do que representar, essas imagens atuam na construção de novos sentidos e imaginários, contribuindo para uma educação do olhar.

O poder das contranarrativas visuais encontra-se justamente na capacidade de deslocar o olhar para além do senso comum, provocando estranhamentos e questionamentos sobre aquilo que, muitas vezes, é naturalizado. Ao romper com leituras imediatas e superficiais, essas imagens convidam à construção de relações mais profundas com o mundo, evidenciando que toda visualidade é atravessada por contextos históricos, sociais e políticos. Nesse movimento, o ato de ver deixa de ser passivo e passa a ser crítico, exigindo do observador uma postura reflexiva diante das imagens.

Dessa forma, as contranarrativas visuais não apenas representam, mas produzem sentidos, abrindo espaço para interpretações múltiplas e para a construção de novos imaginários. Elas estimulam conexões entre experiências individuais e coletivas, ampliando a compreensão os modos de existência.

Porém, destaco que não se trata de um exercício simples, pois esse processo de construção de saberes exige, cotidianamente, um movimento de revisão e deslocamento das próprias amarras sociais que me constituem. Trata-se de um esforço contínuo de questionar certezas, reconhecer privilégios e tensionar perspectivas que foram historicamente naturalizadas em minha formação. Nesse percurso, ensinar passa a ser também um exercício de desaprender, abrindo espaço para outras formas de conhecimento e para a escuta sensível das experiências que emergem no contexto da sala de aula.

Figura 2. Processo de Criação em Artes sobre Representatividade Negra.



Fonte: acervo da autora.

Nesse sentido, torna-se fundamental estabelecer um diálogo genuíno com os estudantes, reconhecendo não apenas suas vivências, mas também minhas próprias limitações enquanto docente. Assumir-se em processo de aprendizagem é compreender que o conhecimento se constrói de forma coletiva, na troca e na abertura ao outro. Assim, a prática pedagógica deixa de ser unilateral e passa a se constituir como um espaço de construção compartilhada, em que ensinar e aprender se entrelaçam de maneira dinâmica e contínua.

As imagens produzidas em sala de aula pelos estudantes, no âmbito da disciplina Arte e Processos de Criação, emergem diretamente desse debate acerca da necessidade de pensar outras visualidades. Trata-se de um processo criativo atravessado por reflexões críticas sobre representatividade, identidade e poder, no qual os estudantes são convidados a produzir imagens que rompam com padrões estabelecidos. Ao trazerem para o centro da composição sujeitos historicamente marginalizados, essas produções evidenciam um movimento consciente de deslocamento das referências hegemônicas.

Nesse contexto, a escolha por representar em primeiro plano corpos e identidades que, na história da arte tradicional, dificilmente ocupariam a centralidade, revela um gesto político e pedagógico significativo. As imagens passam a afirmar presenças, ressignificar narrativas e ampliar o campo das representações possíveis, contribuindo para a construção de um repertório visual mais plural. Assim, o espaço da sala de aula se configura como um território de experimentação e resistência, onde novas formas de ver e representar o mundo são construídas coletivamente.

O trabalho com e sobre imagens em sala de aula evidencia meu posicionamento político e metodológico enquanto professora de Artes Visuais, ancorado no campo dos estudos da cultura visual e dos estudos culturais. Compreendo que as imagens não são neutras, mas atravessadas por relações de poder, discursos e intencionalidades que precisam ser problematizadas no contexto educativo. Assim, minha prática pedagógica orienta-se pela leitura crítica das visualidades, buscando ampliar o olhar dos estudantes para além da dimensão estética, incorporando aspectos sociais, culturais e históricos que constituem as imagens.

Nesse sentido, atuar a partir da cultura visual implica reconhecer a centralidade das imagens na construção de sentidos e na formação das subjetividades contemporâneas. Ao trazer para a sala de aula diferentes repertórios imagéticos, incluindo produções contra-hegemônicas, assumo o compromisso de fomentar reflexões que tensionem padrões dominantes e valorizem a diversidade de experiências e identidades. Trata-se, portanto, de uma escolha que articula ensino, crítica e política, compreendendo a arte como um campo de disputa simbólica.

Para a ampliação do repertório visual dos estudantes, o processo pedagógico em sala de aula foi fomentado por meio de discussões críticas e análises de produções artísticas contemporâneas, com ênfase em artistas que abordam temáticas sociais e raciais. As obras de Decy Grafite, Dalton de Paula e Rosana Paulino foram utilizadas como pontos de partida para a reflexão sobre a representação de corpos negros, memórias e ancestralidades nas artes visuais. Essas referências possibilitaram que os estudantes reconhecessem a arte como um espaço de resistência e expressão política, capaz de romper com a homogeneização estética imposta pelo colonialismo.

A presença dessas produções no contexto educativo favoreceu o processo de criação de contranarrativas visuais e o fortalecimento de uma educação antirracista e decolonial do olhar. Ao dialogar com artistas que problematizam a invisibilidade e o silenciamento histórico das populações negras e periféricas, os alunos puderam repensar seus próprios modos de ver, criar novas visualidades utilizando como referência a noção de empoderamento, respeito às diferenças raciais, culturais, gênero e de religiosidade.

Além disso, o processo de criação desenvolvido em sala de aula teve como ponto de partida a escuta sensível e o diálogo coletivo, permitindo que os estudantes identificassem temas significativos em suas próprias vivências, histórias familiares e contextos socioculturais. A partir dessas narrativas pessoais, foram elaborados esboços, desenhos e intervenções gráficas no tecido, que serviram como experimentações visuais e conceituais. As discussões coletivas possibilitaram a troca de experiências e a análise crítica das imagens produzidas, ampliando o repertório estético e a consciência sobre as relações entre arte, identidade, ancestralidade, saber e poder.

Constitui-se como um desafio contemporâneo pensar perspectivas pedagógicas decoloniais que reconheçam na imagem um campo de disputa simbólica e de formação crítica. Tal desafio envolve compreender que a cultura visual pode ser um espaço de emancipação do olhar, como propõe Jacques Rancière (2012), ao defender a autonomia do sujeito que vê, interpreta e produz sentidos para o mundo. Nessa perspectiva, o docente deixa de ocupar o lugar de transmissor do saber para tornar-se um mediador de experiências estéticas, estimulando o estudante a construir seu próprio percurso interpretativo. Assim, a imagem e o discurso crítico tornam-se materialidades importantes para a reflexão e criação, possibilitando a emergência de olhares plurais e questionadores das hierarquias impostas. Pensar o ensino de artes visuais sob essa ótica significa promover uma educação sensível, autônoma e emancipatória, em que ver e criar se articulam como práticas de liberdade.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DUNCUM, PAUL. PORQUE A ARTE-EDUCAÇÃO PRECISA MUDAR E O QUE PODEMOS FAZER. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. O livro, organizado por Raimundo Martins e Irene Tourinho, foi publicado pela Editora da Universidade Federal de Santa Maria em 2011, P. 15-30.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12469. Acesso em: 31 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005, p. 107-130.

QUIJANO, A. “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. En Heraclio Bonilla (comp.). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO FORMAS DE RESISTENCIA NO ENSINO DE ARTES DURANTE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Kelly Meire de Oliveira Defensor Moreira

O ensino das artes durante a ditadura militar brasileira, foi alvo constante de censura e controle ideológico. No entanto, professoras e professores desenvolveram estratégias pedagógicas de resistência que mantiveram viva a liberdade de expressão e o pensamento crítico. Este trabalho evidência práticas, que emergem das brechas dessa repressão, em múltiplas formas de resistência: práticas visuais insurgentes, pedagogias alternativas, redes comunitárias e expressões artísticas que se articularam fora dos circuitos institucionais de ensino/aprendizagem, destacando como a experiência docente pode contribuir para a revisão crítica e a reinvenção de metodologias implicadas com a formação cidadã e a valorização da arte e da cultura como espaço de disputa simbólica.

Este texto foi gestado durante a pesquisa de doutoramento, ao longo da disciplina, Tópicos especiais C: questões e perspectivas de arte, educação e cultura visual, na área de educação da Faculdade de Artes Visuais, na Universidade Federal de Goiás FAV-UFG, ministrado pela Prof. Dra. Leda Maria Guimarães. O objetivo principal da escrita é evidenciar movimentos pedagógicos de resistência, que emergiram em meio ao contexto ideológico de controle e repressão, institucionalizado pela ditadura militar instaurada no Brasil entre os anos de 1964 a 1985. Por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, com foco na análise de práticas pedagógicas insurgentes no ensino de artes, a investigação fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa no campo interdisciplinar da Arte-Educação, que valoriza a experiência docente como núcleo epistemológico. O artigo evidencia práticas pedagógicas insurgentes desenvolvidas por professores de artes visuais, que se configuraram como formas de resistência cultural e política diante da censura e do controle ideológico. Essas práticas, muitas vezes concebidas em contextos adversos, revelam estratégias criativas de enfrentamento ao silenciamento imposto pela ditadura militar, mantendo viva a arte como espaço de liberdade, formação crítica e contestação.

A metodologia empregada neste texto articula uma perspectiva histórico-crítica, que busca compreender a Arte-Educação em sua relação com os contextos políticos e sociais. Essa abordagem se fundamenta na pedagogia problematizadora de Paulo Freire (1987), que valoriza o diálogo, a escuta sensível e a leitura crítica da realidade, e também na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1991), que integra produção artística,

apreciação estética e contextualização histórica e social das obras. A escolha metodológica visa evidenciar que o ensino das artes constitui um espaço de formação cidadã e emancipadora. A metodologia se ancora também, na epistemologia da experiência descrita pelo filosofo e pedagogo norte americano John Dewey (1971), que reconhece o trabalho docente como núcleo das transformações metodológicas onde professoras e professores atuam como mediadores culturais, reinventando suas práticas a partir da escuta dos estudantes e da leitura crítica do cotidiano, transformando a sala de aula em espaço de resistência e diálogo. Assim, a Arte-Educação é concebida como prática que articula arte, política e vida cotidiana, reafirmando seu papel na formação de sujeitos históricos, críticos e criativos, sensíveis às complexidades da sociedade brasileira.

Diante da tentativa governamental de neutralização do potencial crítico da arte no ambiente escolar, com instituição de legislações, que relegaram as disciplinas artísticas a um papel secundário e recreativo, as arte educadoras e arte educadores se viram compelidos a reinventar metodologias insurgentes, criando alternativas que permitissem a continuidade da reflexão crítica e da expressão simbólica, mesmo sob vigilância e censura. O que me levou a indagar como essas práticas pedagógicas conseguiram driblar a repressão e contribuir para a formação cidadã e crítica dos estudantes.

A história do ensino de artes visuais no Brasil constitui um campo atravessado por múltiplas transições e permanências, revelando um percurso marcado por reconfigurações epistemológicas e por tensões entre diferentes paradigmas abrangendo questões coloniais, modernas e pós-modernas. No período colonial, a arte foi instrumentalizada como ferramenta de catequese e imposição cultural, subordinada aos interesses da Igreja Judaico-Cristã e da Coroa portuguesa, o que consolidou uma prática pedagógica voltada à reprodução de modelos europeus. Com a institucionalização acadêmica no século XIX, especialmente a partir da criação da Academia Imperial de Belas Artes, espelhada em um modelo francês, o ensino das artes passou a se organizar em torno de ideais modernos, enfatizando técnica, hierarquia e a formação de um gosto artístico definido e praticado pelas e para as elites, enquanto este modelo hierárquico era imposto a toda sociedade. Já no século XX, sobretudo após os anos 1960, emergem críticas a este modelo hegemônico e ganham força perspectivas que compreendem a arte como prática social, política e cultural, influenciadas por movimentos pedagógicos renovadores e pela pedagogia crítica. A partir destes movimentos, o ensino das artes visuais se torna espaço de disputa simbólica e metodológica, refletindo embates em torno de sua função social: ora concebida como disciplina voltada à reprodução cultural e estética, ora como campo de experimentação, emancipação e questionamento das estruturas de poder.

A arte, enquanto linguagem capaz de expressar subjetividades e promover reflexão social, durante o período de repressão e perseguição militar, tornou-se alvo de

marginalização e monitoramento nos espaços escolares uma vez que a expansão dos interesses do regime ditatorial, refletiu-se de maneira significativa na política educacional. A censura sistematizada pelo regime militar instaurou um ambiente de vigilância e autocensura nas instituições de ensino. A reforma promovida pela Lei nº 5.692/71, cujo objetivo central, foi estabelecer diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, alinhou-se aos interesses do regime ditatorial, priorizando a formação técnica dos estudantes, voltada somente para o mercado de trabalho e sua preparação para o exercício da cidadania sob uma ótica reguladora e conservadora.

A prioridade conferida à formação técnica dos estudantes visava atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, reforçando a lógica produtivista e instrumental da educação. De acordo com o professor, filósofo e pedagogo Demerval Saviani (2008) a política educacional implementada durante a ditadura militar esteve diretamente vinculada às necessidades do capitalismo, priorizando a formação técnica e profissionalizante em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Segundo Saviani:

> "Eis os pontos destacados: vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, que se efetivou na reforma universitária e especialmente no intento de implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante; favorecimento à privatização do ensino, que ocorreu principalmente mediante as autorizações e reconhecimentos do Conselho Federal de Educação; estrutura de ensino decorrente da implantação de mecanismos organizacionais que se encontram em plena vigência; um modelo bem sucedido de pós-graduação implantado a partir da estrutura organizacional americana e da experiência universitária europeia." (SAVIANI, 2008, pg. 291)

Neste momento histórica brasileiro, a escola foi concebida como espaço de preparação de mão de obra qualificada, em detrimento de uma formação crítica e humanística. Um espaço político onde a noção de cidadania promovida pelo regime estava vinculada a uma perspectiva reguladora e conservadora. A educação cívica e moral, amplamente difundida nas instituições escolares, buscava consolidar valores de disciplina, obediência e conformidade, alinhados ao projeto político autoritário (SAVIANI 2008). As disciplinas artísticas foram relegadas a um papel secundário, sendo esvaziadas de seu potencial crítico e transformador. O ensino das artes passou a ser tratado como atividade complementar, de caráter recreativo, desprovido de aprofundamento estético ou reflexão social.

A repressão ditatorial no Brasil não se limitou ao campo político e institucional, mas se estendeu de forma incisiva às manifestações culturais consideradas subversivas ou não se adequavam aos valores oficiais. Obras de arte, peças teatrais, músicas e livros que abordavam temas políticos, sociais ou que questionavam a ordem vigente foram alvo de

censura sistemática, resultando em sua proibição ou mutilação. Esse controle cultural tinha como objetivo central neutralizar discursos críticos e impedir a formação de uma consciência social autônoma, alinhando a produção artística e intelectual aos interesses do regime. Professoras e professores que abordavam temas políticos eram perseguidos e ameaçados. A censura, funcionava como instrumento de vigilância ideológica, regulando não apenas o conteúdo das manifestações, mas também o acesso da população a diferentes formas de expressão.

Ao analisar este cenário, Paulo Freire (1987) destaca que a repressão cultural fazia parte de um projeto amplo de silenciamento das vozes populares e de negação da educação crítica, substituída por uma pedagogia conservadora e tecnicista. Freire propõe um outro modelo de educação possível:

> [Uma] educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de Si mesmos - como “projetos” - como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Dai que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos, movimento que é histórico e que tem seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo”. (FREIRE, 1987, pg. 42)

A proposta educativa de Freire em contraposição ao regime ditatorial não se limita a repetição mecânica de conteúdos ou a manutenção de estruturas rígidas. Ela se alinha com as artes ao propor que o estudante se posicione como sujeito e projete-se para o futuro, abrindo possibilidades de transformação social. Freire acredita na capacidade humana de criar novos caminhos e superar opressões, afirmando em consonância com Stuart Hall (2003), que o ser humano é um sujeito histórico em constante movimento e inconcluso. Para estes teóricos a educação deve corresponder a essa historicidade, reconhecendo que aprender é sempre um processo em construção valorizando a memória histórica como ferramenta crítica.

Em resposta à imposição de um currículo despolitizado, muitos professores e professoras desenvolveram práticas pedagógicas alternativas. Incorporando, por exemplo, obras censuradas, discutindo temas sociais por meio da arte e estimulando a produção artística como forma de expressão pessoal e coletiva. Ações que representaram uma revisão crítica das abordagens tradicionais e uma proposição de metodologias mais comprometidas com a realidade dos estudantes.

Neste contexto de severa repressão e vigilância institucionalizada, a cultura tornou-se um dos principais alvos, sendo constantemente controlada por meio da censura. Entretanto, diversas linguagens artísticas se configuraram como espaços de contestação e resistência, capazes de driblar os mecanismos de controle e dar voz às críticas sociais e políticas silenciadas pelo regime. O teatro destacou-se como uma das formas mais potentes de enfrentamento. A música popular brasileira, com nomes como Chico Buarque, Geraldo Vandré e Caetano Veloso, utilizou metáforas e simbolismos para denunciar a opressão. A literatura, por sua vez, produziu obras que questionavam a ordem vigente, enquanto as artes visuais se utilizaram de recursos estéticos para expressar inconformismo e crítica social. O conjunto das manifestações artísticas constituiu um movimento plural de resistência, que buscava preservar a liberdade criativa e estimular a reflexão crítica em meio ao autoritarismo.

Inspirados pelas ideias de Paulo Freire de uma educação problematizadora focada na emancipação do “aprendiz”, ser que aprende, muitos educadoras e educadores atuaram em comunidades, promovendo oficinas de artes com foco na conscientização política. Essas práticas emergiam da realidade local e valorizavam os saberes populares. Eram realizadas em espaços religiosos, sindicatos e associações de bairro, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes.

Diante da censura explícita, os professores e professoras de arte foram compelidos a reinventar suas práticas pedagógicas como forma de resistência simbólica e preservação da liberdade de expressão. A arte passou a se expressar por meio de linguagens indiretas, como símbolos, metáforas, alegorias e narrativas visuais, para representar temas como repressão, liberdade, identidade e resistência.

A reinvenção metodológica, foi além de adaptação de conteúdos e envolveu uma transformação na relação entre arte, ensino e política. Estes profissionais da educação iniciaram o processo de inscrição do papel da arte como instrumento de reflexão, denúncia e emancipação por meio de uma postura pedagógica, forjada em um contexto de repressão, antecipando práticas contemporâneas da Arte-Educação que valorizam a subjetividade e a potência transformadora da criação artística. Por meio de escolhas estéticas que driblavam a vigilância institucional e ampliavam as possibilidades interpretativas da produção artística, estimulavam nos estudantes a leitura crítica da realidade e o desenvolvimento de uma consciência política sutil, porém potente.

Estas abordagens foram incorporadas como estratégia metodológica deliberada. Onde, obras visuais, músicas, textos e performances que, embora aparentemente neutros ou inofensivos, carregavam camadas de significados que permitiam a discussão de temas considerados subversivos, possibilitando aos estudantes um olhar atento e sensível, promovendo a leitura crítica das imagens e das narrativas culturais.

Durante este período, diversos artistas brasileiros recorreram a metáforas visuais e símbolos para denunciar a repressão e afirmar a resistência cultural. Cláudio Tozzi (1971), por exemplo, utilizou imagens de punhos erguidos e multidões em suas serigrafias, transformando-os em ícones da luta coletiva. Antonio Henrique Amaral (1975) (fig.1), na série Bananas, representou frutas amarradas e cortadas como metáforas de correntes e aprisionamento, simbolizando o país submetido à violência política.

Fig. 1: Série Bananas



Fonte: Disponível em https://www.apap.art.br/associados/261/antonio-henrique-do-amaral-em-memoria/ Acesso em 22 mar 2026.

Já Cildo Meireles (1975) (fig. 2) em suas Inserções em Circuitos Ideológicos, trabalhou com objetos cotidianos que evocavam o silenciamento e a vigilância enquanto, Carlos Zilio (1977), por sua vez, produziu gravuras e cartazes que remetiam a gaiolas e correntes, reforçando a ideia de aprisionamento social.

Fig. 2: Inserções em circuitos ideológicos: Projeto cédula.



Fonte: Arte72pm. Disponível em: https://arte72pm.blogspot.com/2011/12/cildo-meireles-insercoes-em-circuitos.html. Acesso em 22 mar 2026.

Além destes artistas, o fotojornalista Evandro Teixeira (1968) registrava manifestações como a Passeata dos Cem Mil (fig. 3).

Fig. 3: Passeata dos Cem Mil.



Fonte: Instituto Moreira Sales. Disponível em https://ims.com.br/titular-colecao/evandro-teixeira/.

Acesso em 22 mar 2026.

Essas produções artísticas, em consonância com práticas pedagógicas, evidenciam como a arte pode atuar como uma linguagem crítica e emancipadora. Ao mesmo tempo, revelando a potência da imagem como instrumento de denúncia e conscientização, atestando que tanto nas instituições acadêmicas quanto nos espaços culturais, a arte pode expressar resistência e esperança.

Neste cenário educacional de repressão ideológica, professoras e professores da Educação Básica apresentavam alternativas pedagógicas criativas para estimular a reflexão crítica dos estudantes. Mesmo sem uma sistematização formal, as práticas empregadas, anteciparam metodologias visuais hoje reconhecidas na Arte-Educação. Experiências pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, tinham como objetivo promover a expressão crítica dos estudantes por meio de criações e representações visuais, que permitiam a elaboração e interpretação de metáforas e símbolos relacionados a temas como liberdade, silenciamento, resistência e desigualdade social. Uma prática educativa que articulava arte e crítica social, valorizando a dimensão simbólica da imagem como meio de conscientização e de construção coletiva de sentidos, em consonância com a ideia freireana de educação problematizadora.

Embora não houvesse uma base metodológica definida, as práticas pedagógicas que buscavam estimular a expressão simbólica e reflexiva dos estudantes utilizando recursos

visuais como metáforas e representações, ficou conhecida como "*Imagens que Falam*". Por meio da utilização recursos visuais, elaboração de cartazes, desenhos, colagens e símbolos, os estudantes e as estudantes eram estimulados à expressão crítica. A atividade previa uma discussão inicial sobre conceitos abstratos, seguida da análise de obras censuradas ou simbólicas, e culminava na produção de cartazes que seriam expostos na escola com títulos poéticos.

Essa valorização da prática e da experiência vivida encontra respaldo na epistemologia da experiência, definida inicialmente por John Dewey dentro de uma perspectiva pragmatista. Para Dewey, aprender é experimentar, refletir e reconstruir a realidade, de modo que a experiência se torna fonte legítima de saber. Essa concepção foi ampliada por autores contemporâneos que discutem o saber experiencial como forma de produção de conhecimento, especialmente em contextos educativos, valorizando práticas vividas e trajetórias docentes como elementos centrais da construção epistemológica.

No campo da Arte-Educação, a epistemologia de Dewey manifesta-se na valorização da prática pedagógica como espaço legítimo de produção de saberes. Essa perspectiva estabelece diálogo com a pedagogia problematizadora de Paulo Freire, que reconhece a experiência como ponto de partida para a conscientização crítica, e também com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, a qual articula produção, apreciação e contextualização como dimensões indissociáveis do processo educativo.

Na contemporaneidade, práticas semelhantes podem ser observadas em projetos de arte comunitária, oficinas escolares de murais coletivos e iniciativas de arte urbana que utilizam grafite e intervenções visuais como forma de denúncia social. Ana Mae Barbosa, que além de sua atuação como professora e pesquisadora, desempenhou papéis importantes na gestão cultural, como diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, aproximando arte, educação e sociedade, é reconhecida como a principal referência da Arte-Educação no Brasil e uma das mais influentes pesquisadoras da área em nível internacional. Sua trajetória acadêmica e profissional foi marcada pela defesa da arte como linguagem essencial para a formação crítica e cidadã, rompendo com a visão tecnicista que a reduzia a mera atividade manual ou decorativa. Entre as contribuições mais significativas de Ana Mae está a formulação da abordagem triangular, que integra três pilares fundamentais no ensino da arte: produção artística, apreciação estética e contextualização histórica e social das obras, transformando o ensino da arte em um campo de reflexão e emancipação.

O primeiro pilar, produção artística, valoriza o ato de criar e experimentar, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito criador e desenvolva sua subjetividade. O segundo, apreciação estética, estimula a leitura crítica das imagens e obras de arte, ampliando o repertório cultural e a sensibilidade estética dos alunos. Já o terceiro pilar, contextualização histórica e social, conecta a arte ao seu tempo e lugar, mostrando

que nenhuma obra existe isolada, mas é fruto de um contexto cultural, político e social. A potência da abordagem triangular se verifica principalmente na integração desses três pilares, que articulam criação, leitura crítica e compreensão contextual. A proposta triangular rompe com práticas reducionistas e consolidou a Arte-Educação como campo de formação cidadã e crítica.

As metodologias visuais críticas, inspiradas tanto em Paulo Freire quanto em Ana Mae Barbosa, reafirmam a concepção da imagem como linguagem viva e transformadora, capaz de revelar contradições sociais e mobilizar sujeitos históricos em direção à emancipação. Nesse sentido, práticas pedagógicas como “Imagens que Falam” demonstram a criatividade docente em tempos de censura e estabelecem um legado que continua a inspirar propostas educativas voltadas para a crítica social e para a construção coletiva de sentidos. Cada etapa histórica evidencia que a arte na educação não se restringe ao campo estético, mas se inscreve nos debates políticos e culturais mais amplos, reafirmando seu papel como linguagem capaz de formar sujeitos críticos, criativos e sensíveis às complexidades da sociedade brasileira.

Entretanto, a política educacional ditatorial contribuiu para a manutenção de uma sociedade hierarquizada e pouco aberta ao debate crítico. Ao privilegiar a formação técnica dos estudantes, o modelo ditatorial, visava atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, reforçando a lógica produtivista e instrumental da educação, limitando a autonomia intelectual dos estudantes e reduzindo a educação a um instrumento de reprodução ideológica. A cidadania, nesse contexto, era concebida não como exercício pleno de participação democrática, mas como prática restrita e controlada, destinada a legitimar a ordem vigente. Essa lógica reforçava a ideia de que a escola deveria servir ao mercado e ao Estado autoritário, em detrimento da formação integral e crítica dos sujeitos.

Por outro lado, as experiências pedagógicas “subversivas” desenvolvidas durante a ditadura militar revelam que o trabalho docente constitui o núcleo das transformações metodológicas no ensino da arte. Professoras e professores atuaram como mediadores culturais, reinventando suas práticas a partir da escuta sensível, da leitura crítica do contexto e da valorização da subjetividade dos estudantes. Essas práticas anteciparam princípios que seriam posteriormente sistematizados na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que integram a produção artística, a apreciação estética e a contextualização histórica. E dialogaram com a pedagogia problematizadora de Paulo Freire, que defendia a educação como prática de liberdade e como processo de conscientização. Assim, pode-se afirmar que a Arte-Educação, nesse período, mais que apenas sobreviveu à repressão. A Arte-Educação se fortaleceu como campo epistemológico, articulando arte, política e cotidiano.

Costurando uma perspectiva histórica, o legado dessas práticas pedagógicas se projeta para o presente, inspirando projetos de arte comunitária, oficinas escolares de murais coletivos e iniciativas de arte urbana que utilizam grafite e intervenções visuais como forma de denúncia social. A imagem, portanto, continua a ser compreendida como linguagem crítica e emancipadora, capaz de "falar" sobre desigualdades, resistências e utopias, reafirmando a centralidade da Arte-Educação na formação de sujeitos históricos, cidadãs e cidadãos ativos.

Referências

AMARAL, Maria das Vitorias Negreiro. **A arte (auto)educação para a consciência de si e do outro**. Communiars, n. 5, p. 71-83, 1 jan. 2021.

ARTE72. **Cildo Meireles - Inserções em Circuitos Ideológicos**. Disponível em: <https://arte72pm.blogspot.com/2011/12/cildo-meireles-insercoes-em-circuitos.html>;. Acesso em: 22 mar. 2026.

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

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MEIRELES, Cildo. **Inserções em Circuitos Ideológicos**. Rio de Janeiro: 1970.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES, v. 28, n. 76, p. 291–312, dez. 2008.

TEIXEIRA, Evandro. **Passeata dos Cem Mil**. Rio de Janeiro: 1968.



DESAFIOS DA PRÁTICA PICTÓRICA EM SALA DE AULA: PERSPECTIVA ERGOLÓGICA E ESTRATÉGIA DOCENTE

Flávia Silva Amorim

Introdução - imprimitura

Neste artigo, demonstramos que, por meio da análise ergológica do trabalho, é viável conhecer, organizar e dar visibilidade às engenhosas estratégias que professoras de Arte desenvolvem para assegurar o ensino da pintura em sala de aula. Argumentamos que essas estratégias, desenvolvidas a partir de situações reais de trabalho, constituem um valioso saber pedagógico que precisa ser documentado e compartilhado.

A linguagem pictórica[1] constitui prática artística estimulante e potente no processo de ensino e aprendizado em Arte, porém, sua efetivação na educação básica é marcada por inúmeros obstáculos. Por um lado, a prática é frequentemente limitada pela carência de recursos adequados e espaços apropriados. Por outro, os docentes enfrentam uma lacuna formativa, marcada pela ausência de abordagens práticas na formação inicial e pela escassez de formação continuada e de produções acadêmicas que sistematizem métodos e didáticas para a realidade da escola pública. Essa conjuntura força os professores a, isoladamente, descobrir e inventar modos de possibilitar o uso de materiais e técnicas em sala de aula.

Esta investigação nasce de uma dupla inquietação: como professora de arte atuante na rede pública há 15 anos, observo cotidianamente a complexa tarefa de meus pares em viabilizar o ensino da pintura; somado a isso, meu interesse acadêmico pela qualidade comunicativa e pedagógica desta linguagem impulsionou a busca por compreender as soluções didáticas criadas no chão da escola.

Nesse cenário, conhecer e sistematizar as estratégias didáticas bem-sucedidas elaboradas pelos Professores de Arte[2] para o ensino de pintura tornam-se cruciais, especialmente em um contexto laboral desafiador, conflituoso e de prescrições vagas.

1 Por pintura, neste trabalho, compreendemos o ato artístico de criar imagens utilizando pigmentos e corantes aplicados sobre papel com pincel escolar ou diretamente com os dedos.

2 A Secretaria de Educação de Uberlândia utiliza “Professor de Arte” como nomenclatura oficial para designar esses profissionais. Optamos pelo termo em vez de “Arte-Educador”, visto que este último inclui educadores culturais no âmbito do ensino informal. Lei nº 11.967/2014.

Para alcançar tal objetivo, o presente artigo baseia-se em uma pesquisa de mestrado em andamento (PROFARTES-UFU)[3], de natureza qualitativa e exploratória. O estudo analisa as estratégias de cinco professoras de Arte da Rede Municipal de Uberlândia (MG), licenciadas em Artes Visuais e com mais de 15 anos de experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A análise é fundamentada na Abordagem Ergológica[4], que permite compreender a distância entre o trabalho prescrito e o real, focando na criatividade mobilizada pelo profissional. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas e a técnica de Instrução ao Sósia (IAS), uma ferramenta promissora para revelar as complexas estratégias de superação desenvolvidas pelos docentes.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas: primeiro, um survey online com 21 questões para identificar o perfil de professores de Arte que utilizam práticas de pintura e os principais impedimentos na escola, respondido por 23 participantes. Na etapa seguinte, cinco professoras voluntárias participaram de entrevistas semiestruturadas e da aplicação do instrumento de Instrução ao Sósia em seus locais de trabalho. As entrevistas foram registradas, transcritas e analisadas por meio de Análise Temática.

A prática pictural em âmbito escolar – pinceladas incertas

A pintura, uma das linguagens tradicionais da Arte, enfrenta inúmeros desafios na educação básica, no campo do *Ensino de Arte Escolar*[5]. Professores de arte deparam-se com a falta dos materiais necessários, espaços inadequados e tempo de aula insuficiente, o que muitas vezes inviabiliza o desenvolvimento dessa prática artística, especialmente como núcleo de um percurso pedagógico longitudinal para o Componente Curricular Arte. Paralelamente, esses profissionais precisam lidar com conflitos interpessoais, a desvalorização do seu trabalho no ambiente escolar, a negligência dos gestores às suas necessidades de desenvolvimento profissional e condições de trabalho, o que contribui para um exercício docente caracterizado por isolamento e desmotivação.

3 Sob a orientação da Professora Dra. Ana Helena da Silva Delfino Duarte.

4 A Abordagem Ergológica, desenvolvida na França pelo filósofo Yves Schwartz a partir de 1970, analisa o trabalho sob a ótica do desenvolvimento humano, o trabalho prescrito e o trabalho real, evidenciando o ponto de vista do trabalhador em oposição às noções taylorista/fordista de organização do trabalho.

5 Termo que escolhemos para delinear as especificidades desta modalidade de Ensino de Arte: a Legislação que a regula, sua localização, público-alvo, objetivos e conteúdos/adaptações e práticas artísticas; que a diferencia das práticas educativas do Ensino Superior, comunitárias e museais.

É senso comum considerar que o Ensino de Arte na educação básica é fundamentado nas práticas artísticas realizadas em sala de aula. Tal percepção pode ser atribuída ao fato de que a maior evidência da presença dos estudos de arte no ambiente escolar público é o produto artístico dos alunos exposto na escola (considerando que não existem avaliações que mensurem o impacto de abordagens puramente teóricas no *Ensino de Arte Escolar*). Outro fator que destaca a criação artística como elemento central do Ensino de Arte é o histórico prático da educação artística no Brasil, marcada por abordagens tecnicistas e modernistas focadas no fazer artístico. (Barbosa, 1978).

Embora as práticas artísticas sejam estruturantes para os currículos de arte escolar, observa-se a escassez de publicações dedicadas à sistematização de didáticas que viabilizem seu ensino e tornem seus processos acessíveis aos professores em formação. As publicações mais influentes sobre Ensino de Arte através da pintura concentram-se no ensino/aprendizagem de pintura em ambiente de ateliê universitário (Lampert, 2018). Já as análises históricas do Ensino de Arte retratam práticas artísticas distantes da realidade das escolas atuais. Um exemplo disso é a Escolinha de Arte do Brasil, reconhecida por sua importância e pioneirismo (Azevedo, 2022), mas que operava em um contexto distante do vivido na Educação contemporânea. Nessa escolinha prevalecia um “Clima informal. Sala-laboratório, onde cerca de quinze crianças podem, espontaneamente, desenhar, pintar, modelar, fazer teatro, pesquisar sons...” (Frange, 2002, p.39).

Atualmente, no Brasil, o *Ensino de Arte Escolar* integra teoria e prática, sendo recomendado uma abordagem didática fundamentada em seis dimensões do conhecimento: “Criação, Expressão, Crítica, Reflexão, Estesia e Fruição” (Brasil, 2018). Tais prescrições, porém, são frequentemente vagas, deixando a cargo dos professores a construção de seus próprios percursos pedagógicos. A Base Nacional Comum Curricular estabelece as competências e habilidades esperadas dos estudantes, porém não define os métodos e as etapas necessárias para alcançá-las. Apesar desse fator permitir alguma liberdade criativa para os professores, tal abordagem pode ocasionar práticas pedagógicas desconexas e pouco fundamentadas.

Durante a construção dos dados no campo, observamos que a infraestrutura das escolas apresenta uma realidade distante da ideal: salas de aulas superlotadas, superando o número mínimo e máximo de alunos por turma no Ensino Fundamental, e Educação

Infantil[6] definido pela normativas locais, limitando assim a qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, nas turmas do 6º ao 9º ano, o tempo de aula é restrito a apenas uma sessão semanal de 50 minutos. As atividades práticas de Arte ocorrem somente dentro das salas de aula, pois as escolas municipais não possuem espaços específicos, como salas de arte ou ateliês.

Nessa situação, professores e alunos estão submetidos a coerções conflituosas: docentes devem providenciar vivências artísticas que envolvam a experimentação de materialidades, porém silenciosas e limpas; preconiza-se a autonomia/criatividade de ambos os atores do ensino/aprendizagem, mas restritas ao tempo/espaço/poucos recursos da sala de aula.

Contribuição da Ergologia para análise do trabalho no Ensino de Arte - velaturas

A Ergologia propõe examinar o trabalho por meio da distinção entre trabalho prescrito (incluindo normas, planos de aula e diretrizes curriculares) e trabalho real, entendido como a atividade realizada em contexto, sujeita a variabilidades e imprevistos. Além disso, essa abordagem diferencia atividade de trabalho e emprego, ressaltando o caráter ontológico e antropológico do trabalho para o desenvolvimento humano, independentemente de sua dimensão monetária ou estatutária. (Trinquet, 2010).

Embora a abordagem ergológica, direcionada à análise, desenvolvimento e transformação do trabalho docente, já tenha proporcionado contribuições relevantes para os estudos em Educação no Brasil, especialmente no campo do ensino de idiomas (Alves, 2010; Machado et al., 2004; Veríssimo et al., 2021) sua utilização no âmbito do Ensino de Arte permanece inexplorada.

Segundo Schwartz (2011, p.34), toda atividade humana é um ato de "renormalização", uma gestão singular das variabilidades que as prescrições não antecipam. Nessa perspectiva, o professor não é um mero executor de tarefas, mas um

6 Na ausência de Leis Federais que estabeleçam a quantidade máxima de alunos por sala, em Uberlândia, a Normativa SME 005/2019 define que turmas de Ensino Fundamental devem atender entre 26 e 35 alunos (no mínimo) por sala de acordo com a série. Na Educação Infantil o número mínimo de aluno estabelecido é de 24 alunos por sala. Já o Estado de Minas Gerais, por meio da Lei 16.056/2006 estabelece o limite máximo de alunos por sala de aula na rede pública estadual, sendo de 20 alunos na Educação Infantil, 25 para o Ensino Fundamental I e de 35 alunos nos anos finais no Ensino Fundamental. Na prática, esses números são superados e as salas de aulas permanecem cheias inviabilizando a qualidade da aprendizagem.

"transgressor" criativo que reelabora constantemente seu trabalho para fazê-lo bem-feito. (Trinquet, 2022). Sendo assim, podemos afirmar que a profissão da docência em Arte será marcada por constantes reestruturações dos modos de trabalhar, sendo praticamente impossível impor ou esperar que esse profissional execute qualquer planejamento à risca sem incorporar e personalizar à sua maneira, à sua realidade local, ao seu conjunto de alunos, imprevistos etc. Esperar o contrário é submeter o trabalhador à insalubridade.

Ademais, o "esquema metodológico-teórico" empregado pela Ergologia é o Dispositivo Dinâmico de 3 Polos, que trata de colocar em diálogo a experiência dos trabalhadores e os conhecimentos acadêmicos, necessariamente mediados pelos pressupostos ergológicos. (Trinquet, 2010). Sendo assim, a Ergologia destaca a importância dos saberes provenientes da experiência profissional que se expressam nos modos de fazer desenvolvidos pelos trabalhadores enquanto realizam suas atividades, os quais podemos compreender quando são observados, verbalizados e repensados pelos próprios trabalhadores através da IAS, por exemplo.

A IAS, foi desenvolvida no âmbito da medicina do trabalho, pelo médico italiano Ivar Oddone (1923-2011) e reelaborado pela Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade e Ergologia francesa. A técnica é simples, e nas palavras de Odonne (2023, p. 127) consiste em provocar o participante com a seguinte proposta:

> "Se houvesse uma outra pessoa exatamente igual a você do ponto de vista físico, como você diria para ela se comportar na fábrica em relação à tarefa, aos companheiros de trabalho, à hierarquia da empresa, à organização sindical (ou a outras organizações de trabalhadores), de tal forma que ninguém percebesse que ela não é você?". É claro que com esse método não coletamos o comportamento real em sua inteireza, mas coletamos a imagem do próprio comportamento, do duplo, ou seja, daquilo que se tem em mente em relação ao próprio comportamento."

Para a Clínica da Atividade, fundada pelo psicólogo do trabalho Yves Clot (1952), a Instrução ao Sósia atua como um "método indireto" que possibilita a investigação da subjetividade dos trabalhadores durante o processo de reelaboração de suas experiências laborais evocadas pela reflexão discursivamente, superando a mera descrição da tarefa executada ao incluir a atividade interior envolvida, discursivamente. Essa técnica considera não apenas o realizado, mas também o que se desejava realizar sem êxito e aquilo que se escolheu não executar. Segundo Clot (2010, p.202) o vivido resulta de uma luta, "uma colisão entre diversas atividades rivais". A cada instante, o indivíduo possui inúmeras possibilidades não realizadas; assim, essas "possibilidades descartadas – não vividas", essenciais para compreender as que prevaleceram, não são diretamente acessíveis.

No processo de IAS, é importante que o pesquisador antecipe uma série de perguntas sobre o trabalho da participante, pois a atenção frente ao entrevistado é

fundamental para tentar capturar as minúcias de sua atividade de trabalho. Quando as professoras entrevistadas focavam no resultado das atividades (compartilhadas conosco por meio de fotografias e vídeos) questionávamos o processo: "como os materiais foram escolhidos, adquiridos e preparados, entregues aos alunos e recolhidos? Como devo entregar os pincéis aos alunos? Se o aluno quiser recomeçar uma pintura no meio do processo, como devo proceder? Como devo levar a tinta até as mesas dos alunos?". Basicamente o pesquisador coloca problemas a serem resolvidos durante a IAS, de forma que o participante possa demonstrar sua maneira de trabalhar para que assim possamos entender como o trabalho real acontece em sua sala de aula[7].

Impedimentos e superações – as estratégias didáticas das Professoras de Arte

A fase inicial da pesquisa revela um cenário de grandes desafios para a efetivação de práticas picturais na escola. A falta de uma sala de Arte exclusiva com bancadas, pias e espaço para secagem dos trabalhos emergiu como um dos principais obstáculos. Além disso, a superlotação das salas de aula, a curta duração das aulas e a dificuldade de transportar materiais entre as turmas foram citados como fatores que dificultam ou até mesmo impedem a realização de atividades de pintura.

Dados do levantamento inicial indicam que: 60,9% dos professores apontam a falta de espaço adequado o principal impedimento; 65,2% indicam o excesso de alunos por sala um grande desafio; 56,5% mencionam o tempo curto de aula fator limitante. A ausência de um ambiente propício para a prática artística não apenas dificulta o trabalho do professor (extenuando sobremaneira sua saúde física e mental), mas limita as experiências estéticas dos alunos comprometendo a qualidade do ensino.

O maior número dos participantes que responderam nosso questionário tem entre 10 e 18 anos de carreira docente, ou seja, profissionais experientes e experimentados no/através do ofício que vivenciam uma a "fase de estabilização e consolidação" da carreira, caracterizada por "uma confiança maior do professor em si mesmo [...] e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho" (Tardif, 2002, p. 85), tendo, assim, muito para contribuir.

Tardif (2002, p. 85) adverte, entretanto, que:

> É preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também nos acontecimentos constitutivos

7 No âmbito da Ergonomia da atividade, Clínica da Atividade e Ergologia outro recurso de coleta de dados é a Autoconfrontação (simples e cruzada), onde o trabalhador analisa e reflete, sozinho ou em grupo, faixas audiovisuais sobre o trabalho desenvolvido por ele.

> que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

De acordo com docentes consultados, 39,1% alegam que precisaram fazer alguma adaptação artesanal dos conteúdos aprendidos na graduação para sala de aula, a custo sempre de aprender fazendo. Esse processo de aprendizagem é frequentemente não-linear e envolve etapas de tentativa e erro. Diante disso, destacamos a necessidade de modelos de formação docente (tanto inicial quanto continuada) que minimizem a incidência de equívocos práticos, fornecendo abordagens metodológicas fundamentadas na atuação em sala de aula, com o objetivo de reduzir o tempo de maturação do docente e evitar prejuízos educacionais aos estudantes. Em suma, o custo da curva de aprendizagem do professor, sem suporte adequado, não deve comprometer o progresso educacional dos estudantes.

Já 43,5% dos professores consideram existir um abismo enorme entre a teoria ensinada nas universidades e as ações de ensino demandadas em sala de aula; para eles, a realidade vivenciada durante o manejo das atividades artísticas práticas sequer foi mencionada nas aulas de ateliê nos seus cursos de Licenciatura em Artes. 21,7% dos docentes participantes do inquérito consideram que saberes profissionais, tais quais elaborar atividades, tratar com o quantitativo elevado de alunos e aulas coletivas de desenho e pintura, além de lidar com tempo exíguo de aula, foram aprendidos exclusivamente no trabalho e na troca de experiência entre pares no trabalho.

De acordo com a análise sobre os “Saberes Docentes” feita por Maurice Tardif:

> Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Abrange uma grande diversidade de objetos, de questões de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade. Reproduzidos pela pesquisa na área da educação. Para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar. (Tardif, 2002, p. 61).

Contudo, essa realidade pode ser transformada em nome de melhorias na formação inicial dos Professores de Arte e de melhores condições de trabalho, elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem em Arte. Neste sentido, cabe ressaltar a importância dos cursos de formação continuada de professores, de acordo com a área de atuação profissional de seus participantes, como espaço privilegiado de reflexão e compartilhamento de experiências oriundas da prática educativa real vivenciada no cotidiano escolar e o fortalecimento do coletivo de trabalhadores[8].

8 Discutimos em profundidade sobre a formação continuada no documento final da pesquisa.

Diante dessas questões, apresentaremos algumas respostas práticas aos impedimentos enfrentados pelos docentes desenvolvidas por cinco professoras de Arte que realizam aulas regulares de pintura em suas respectivas turmas.

Para superar os limites impostos pelo espaço/tempo das aulas, a Professora Participante 02 construiu um "ateliê móvel" (fig.1) visando transportar os materiais necessários entre as salas de aulas, de forma a distribuir e recolher as tintas, folhas e pincéis com agilidade. Para secagem das pinturas dos alunos, a professora improvisa um varal de barbante nas laterais e fundo da sala, recolhendo as atividades ao final do turno.

Fig. 1. Estratégia didáticas para o ensino de pintura escolar.



Fonte: Arquivos de pesquisa. Elaborada através da Manus-AI e Canva, 2025.

Na figura 2, esquematizamos a estratégia das professoras Participante 02 e 04 para lidarem com turmas superlotadas e a secagem de pinturas: elas organizam grupos que alternam entre pintura, jogos e/ou desenhos, concentrando a atenção docente e facilitando o ensino. O suporte das pinturas é preso à mesa com fita crepe, que depois serve para fixar as obras na parede para secarem.

Fig. 2. Estratégias didáticas para o ensino de pintura na Educação Infantil.



Fonte: Arquivos de pesquisa. Elaborada através da Manus-AI e Canva, 2025.

Uma alternativa didática interessante para a prática pictórica é apresentada na figura 3, envolve uma prática sugerida pela autora e outra pela Professora Participante 02 para facilitar a distribuição das tintas aos alunos e otimizar o tempo: transferir tinta guache para bisnagas de condimento e utilizar fôrmas de gelo com tampa. O uso do bico dosador das bisnagas ajuda a economizar tinta e as fôrmas permitem o reaproveitamento das tintas por outras turmas posteriormente.

Fig. 3. Estratégias didáticas para o ensino de pintura em sala de aula.



Fonte: Arquivos de pesquisa. Elaborada através da Manus-AI e Canva, 2025.

Identificamos e sistematizamos, inicialmente, nove estratégias[9] didáticas desenvolvidas pelas cinco professoras de Arte participantes das entrevistas e da etapa de IAS, das quais seis foram apresentadas de forma sucinta neste texto.

O Ensino de Arte Escolar (EAE) como profissão – ponderações e acabamentos

O Professor de Arte na Educação Básica não se limita a ser um artista que ensina ou "professor/artista" generalista. Trata-se de um profissional com formação específica cuja atuação transcende o ensino de técnicas artísticas, assumindo competências e responsabilidades que ultrapassam sua experiência criativa/artística pessoal. Considerando a perspectiva ergológica para análise do trabalho docente em Arte, destacamos sete principais habilidades profissionais apresentadas no Quadro I:

Quadro I – Sistematização das atividades do Professor de Arte além do ensino.

Conjunto de atividades de trabalho desenvolvidas pelos Professores de Arte
Preparação do ambiente de ensino: organizar condições para atividades práticas em espaços e tempos intermitentes e compartilhados, como a sala de aula.
Curadoria e adaptação de conteúdos: selecionar, recortar e traduzir temas e abordagens artísticas para a linguagem dos estudantes.
Elaboração de ferramentas e captação de recursos: criar materiais didáticos, coletar e preparar, (reciclar) insumos para prática artística, muitas vezes em contextos de escassez.
Planejamento e gestão do percurso criativo: Elaborar e readaptar planos de curso acompanhando o desenvolvimento individual dos alunos.
Engajamento e mediação: Motivar, negociar e envolver os estudantes no processo criativo/aprendizagem promovendo a fruição e a contextualização da arte.
Avaliação e devolutivas: acompanhar o processo de criação dos alunos oferecendo orientações construtivas e singularizando o ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.
Extensão do ensino: organizar exposições, mostras, e/ou outras formas de socialização dos trabalhos dos estudantes.

Fonte: dados da pesquisa.

Essa complexidade do trabalho exige do docente um elevado grau de prontidão (um estado físico e emocional de engajamento total na atividade), além de competências organizacionais, relacionais, afetivas, perceptivas e psicoemocionais.

9 Essas estratégias dizem respeito a organização de grupos de trabalho, montagem de exposição e normatizações das ações dos alunos durante a aula.

Sendo assim, a prática pictórica em sala de aula pode resultar em esgotamento e limitar a percepção do docente quanto ao potencial criativo dos estudantes, ocasionando interpretações equivocadas de determinadas atitudes como indisciplina. O professor deve entender que alunos podem desafiar as normas de espaço e tempo da escola ao buscar expressar criatividade. Apesar da necessidade de disciplina, o processo criativo pode incluir atitudes como se deitar no chão para pintar, reiniciar o trabalho, pedir opinião dos colegas, refletir, descansar ou não estar emocionalmente preparado para criar, afinal, toda atividade requer alguma “transgressão”.

Diante de tudo isso, o termo Ensino de Arte Escolar (EAE) não é apenas uma nova nomenclatura, mas uma proposta de demarcação de um campo de estudo e prática que exige: Pesquisas que abordem o Professor de Arte em seu contexto real, considerando suas condições de trabalho, impedimentos e incentivos, além das normas e prescrições às quais estão submetidos; Sistematização coletiva dos modos de ensino, com registro, divulgação e produção de relatórios de práticas pedagógicas, gerando uma epistemologia própria do EAE; Desenvolvimento de instrumentos didáticos específicos e revisão crítica dos conteúdos, visando à excelência no processo de ensino-aprendizagem; Reconhecimento que o Professor de Arte possui uma dupla função: ele não apenas oferece experiências criativas, mas também utiliza essas experiências como referência para o processo educativo, sempre mediando e ajustando sua prática ao contexto escolar.

O EAE propõe superar o trabalho no Ensino de Arte como uma atividade descontextualizada e idealista, defendendo uma pedagogia da Arte que nasça das elaborações praxiológicas dos professores na escola. Estabelecer o Ensino de Arte na Educação Básica sobre bases sólidas e eficazes através da pesquisa, garantindo assim que a Arte seja não apenas um conteúdo, mas um meio potente de humanização e desenvolvimento integral de professores e estudantes.

Entendemos, portanto, o Ensino de Arte Escolar como circunscrito ao universo da Educação Básica, disciplinado por uma série de legislações e normativas próprias, compreendendo diferentes comunidades, contextos e demandas socioculturais. O EAE é responsável pelo desenvolvimento intelectual/artístico/cultural de crianças e adolescentes, em um contexto em que a Arte se configura como descoberta, experimentação, expressão e conhecimento (vinculado ou não ao mundo do trabalho). Atualmente, o ambiente escolar não está estruturado para seu pleno desenvolvimento, o que singulariza as práticas laborais de seus profissionais que estão sempre sob a pressão simultânea de criar condições para o ensino e ensinar de fato.

O ambiente de trabalho exerce influência significativa sobre a autopercepção dos profissionais que nele buscam realização pessoal e integração social. O reconhecimento entre colegas e gestores, bem como a sensação de contribuir para o desenvolvimento da

instituição e de seus alunos favorece a motivação e o engajamento dos professores de Arte, mesmo diante de demandas extenuantes. Ademais, a adequada remuneração é fator essencial para a valorização desses profissionais, considerando também suas necessidades fundamentais.

> A atividade de trabalho tem então, uma função educativa, formadora. Isso é a ontologia! Então, a gente trabalha também para se desenvolver, melhorar, adquirir conhecimentos e competências, se enriquecer culturalmente, realizar encontros, se socializar, etc., etc. Enfim, a gente trabalha também para se formar, se cultivar e se transformar. Mas quando não se tem atividades sociais – sejam elas remuneradas ou não (o trabalho benevolente, por exemplo) – priva-se de tudo isto, o que gera sofrimento. A atividade, a profissão, o ambiente profissional marcam o Homem profundamente. (Trinquet, 2021 p. 86).

Relações conflituosas no ambiente profissional, especialmente aquelas que dificultam um bom desempenho, podem causar frustração e ressentimento, prejudicando a saúde do professor e levando-o a repensar sua carreira. Como afirma Tardif (2002, p. 96), “Com o tempo, a precariedade de emprego pode tornar-se cansativa e desanimadora e alimentar um certo desencanto que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta até um certo ponto, o ardor do professor mergulhando na amargura”.

A análise das condições de trabalho dos professores de Arte, através da abordagem ergológica, reforça o entendimento de que os resultados da Educação não podem recair exclusivamente sobre eles. Já que é graças ao esforço constante dos professores que alguma produção artística dos alunos se torna possível. Nesse sentido, o Participante 05 manifesta seu posicionamento sobre a responsabilização desproporcional contra o professor:

> A possibilidade ou impossibilidade de se promover o desenvolvimento da **poética pessoal** do estudante de arte em sala de aula, depende de inúmeros fatores. Determinar seu sucesso ou fracasso exclusivamente à capacidade (ou não) do Professor de Arte, seria reduzir sobremaneira os processos de ensino-aprendizagem que permeiam a realidade escolar. (Participante 05, 2025. Grifo nosso.).

A prática artística é essencial no Ensino de Arte nas escolas brasileiras, conforme estabelecem as normativas e a BNCC, que orientam o fazer artístico como estratégia para conhecer e vivenciar Arte. A Base também incentiva processos criativos contínuos, visando um fazer artístico ainda mais profundo e investigativo, pois de acordo com tal documento: “É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma **poética pessoal**” (Brasil, 2018).

Apesar do desafio no ensino de Arte, gestores e governantes têm se empenhado pouco para garantir que as “competências específicas de Arte” sejam atingidas. Cabe ao

Poder Público oferecer recursos e ferramentas adequados aos professores, começando pela compreensão das reais condições de trabalho desses profissionais. Sem um espaço ou sem capacitação adequada, a condução de uma aula de pintura funciona literalmente como descrito pelo Participante 05:

> Numa aula geminada de 1h40min, a atividade de pintura seria distribuída praticamente assim: os 25 minutos iniciais para organizar a sala e os materiais de uso coletivo, **20 minutos para a atividade plástica em si**, e o restante para guardar os materiais e reorganizar a sala para o retorno do professor regente ou outro professor especialista. Isso sem falar no cumprimento das demandas burocráticas, como por exemplo: o preenchimento dos diários de classe, a atenção aos registros escritos e imagéticos, elaboração de portfólios e/ou diários de bordo, dentre outros. (Participante 05, 2025).

Considerando que o tempo é um dos recursos mais valiosos na escola, cabe ao Poder Público avaliar se é justificável permitir sua dispersão em rotinas caóticas, em detrimento de seu aproveitamento para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. A precarização das condições de trabalho do Professor de Arte implica, consequentemente, em precarizar o aprendizado dos estudantes.

Em futuras etapas da nossa pesquisa, aprofundaremos a análise das estratégias didáticas identificadas buscando contribuir para a formação e atuação dos professores de Arte. Nosso foco é o desenvolvimento de metodologias direcionadas ao Ensino de Arte Escolar, assim como subsidiar a criação de políticas públicas que incentivem efetivamente a prática artística nas escolas. Também ampliaremos o entendimento sobre o papel do Professor de Artes Visuais, considerando opiniões de gestores e analistas pedagógicos obtidas por entrevistas, pois suas decisões influenciam diretamente o trabalho docente.

A partir de um olhar atento e interessado pelo trabalho real desenvolvido pelos Professores de Arte, passamos a debater suas necessidades, estratégias e saberes, especialmente no que se refere às experiências práticas com pintura em sala de aula. Esses conhecimentos podem ser aperfeiçoados, compartilhados e reinventados promovendo o desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, quando o Professor de Arte está profissionalmente amparado, o ensino nas escolas ganha novas dimensões: os alunos ampliam seu potencial criativo, seus repertórios se tornam mais variados e a qualidade da aprendizagem é aprimorada.

Referências

ALVES, W. F. **O trabalho dos professores**: Saberes, valores, atividade. Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AZEVEDO, Fernando A. G. de. Abordagem histórica: Do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo. **Educacao-arte-inclusao-Caderno-de-texto-1**-Ano-1-n°1, (p.07- 20), set-dez-2002.pdf. Disponível em: https://funartemaisdigital.funarte.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/782866/782897/Educacao-arte-inclusao-Caderno-de-texto-1-Ano-1-n%C2%B01-set-dez-2002.pdf Acesso em: 26 abr. 2025.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

BELLO PEREIRA FRANGE, Lucimar. Conversas terceiro-milênicas com Paulo Freire e com Noemia Varela, em Tempos de Primavera; um primeiro exercício. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2002. DOI: 10.14393/REP-2002-20083. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20083. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p. (Trabalho e Sociedade).

LAMPERT, Jociele. O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**. Porto Alegre: PPGAV--UFRGS, v. 23, n. 39, p.1-9, jul.--dez. 2018. e-ISSN 2179-8001. DOI: https://doi.org/10.22456/2179-8001.81947. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/81947/50423 Acesso em: 20. Fev. 2024.

MACHADO, A. R. (org.). **O Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Experiência operária, consciência de classe e psicologia do trabalho**. Tradução: Ana Maria Chiarini e Diego Silveira Coelho Ferreira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2023.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível**. Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19–45, 2011.

TRINQUET, Pierre. **Ergologia: compreender a atividade humana para transformá-la**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2022. E-book. 362 p.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 10, n. 38e, p. 93–113, 2010. DOI: 10.20396/rho.v10i38e.8639753. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753. Acesso em: 20 fev. 2025.

VERÍSSIMO, M. *et al*. (org.). **Dramáticas dos usos de si na sala de aula:** Abordagem Ergológica ou o ponto de vista da atividade. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2021. v. 1.



ARTE E MODA: COSTURAS DO VISÍVEL E DO INVISÍVEL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Jane de Melo Pereira Lima
Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral
Leda Maria de Barros Guimarães

Introdução

A arte acompanha a humanidade desde suas origens como expressão, comunicação e produção de sentidos. Das pinturas rupestres às produções contemporâneas, ela revela modos de interpretar o mundo, de modo que, no contexto escolar, o ensino de Artes Visuais ultrapassa a técnica para se constituir como um espaço de desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e capacidade crítica.

A partir das experiências docentes, especialmente no trabalho com o tema "Vestimenta e o Corpo", emergiu a percepção de que a moda é uma linguagem significativa para os estudantes. Mais do que um elemento cotidiano, o vestir revelou-se um campo simbólico carregado de sentidos sociais, culturais e históricos, potencializando processos criativos ao conectar-se às vivências dos alunos. Como aponta Mendonça (2006, p. 79), "a moda forma legítima de arte [...] acompanha, através dos tempos, as correntes artísticas", evidenciando sua relação histórica com a arte. Nas últimas décadas, essa relação tem se tornado ainda mais intensa: artistas criam estampas e figurinos, enquanto estilistas transformam obras de arte em peças vestíveis, aproximando o desfile da performance e da instalação. Ao mesmo tempo, a arte contemporânea utiliza a moda como meio de crítica social e expressão estética, evidenciando que as fronteiras entre uma e outra são cada vez mais tênues.

Diante desse contexto, estabelece-se como problema de pesquisa: de que modo as relações entre arte e moda podem contribuir para o ensino de Artes Visuais, especialmente na construção de práticas pedagógicas que articulem processos criativos e experiência estética no espaço escolar? Nesse sentido, este artigo reflete sobre as conexões entre arte e moda, buscando contribuir para o ensino de Artes Visuais por meio de práticas pedagógicas significativas e conectadas ao cotidiano dos/as estudantes.

Este trabalho tem como base a pesquisa "Arte e Moda: Construção de um Material Educativo para o Ensino de Artes Visuais", em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Artes (Rede PROFARTES). Sendo que o objetivo geral visa estabelecer conexões entre arte e moda, compreendendo como esse diálogo pode potencializar processos criativos no

ensino de Artes Visuais. Como objetivos específicos, busca-se: investigar o pensamento de autores/as que articulam arte e moda; compreender as conexões existentes entre arte e moda no contexto cultural e educacional; refletir sobre os processos de criação no ensino de Artes Visuais; e desenvolver um material educativo voltado ao ensino de Artes Visuais.

Moda, Corpo e Identidade: Reflexões na Prática Docente em Artes Visuais

A relação entre arte, corpo e moda no contexto da prática pedagógica em Artes Visuais consolidou-se a partir da experiência cotidiana no ensino, especialmente ao perceber o interesse constante dos/as estudantes por esse tema. Em sala de aula, tornou-se evidente que o ato de se vestir ultrapassa a dimensão do consumo ou da estética superficial, configurando-se como uma forma de linguagem, por meio da qual os/as alunos/as expressam identidades, pertencimentos, referências culturais e posicionamentos simbólicos. Dessa forma, compreende-se que a moda não deve ser tratada como um assunto periférico, mas como um campo potente de reflexão e aprendizagem, pois mobiliza repertórios visuais presentes no cotidiano juvenil e favorece discussões sobre estética, cultura e sociedade.

Ao incorporar a moda de maneira intencional ao ensino de Artes Visuais, observa-se que essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo que os/as estudantes reconheçam o corpo como espaço de expressão e construção de sentidos. Paralelamente, esse processo também desperta uma reflexão mais consciente sobre a presença docente, compreendendo que o/a professor/a comunica valores, referências e posicionamentos também por meio da aparência. Assim, a forma de vestir do/a docente pode ser percebida pelos/as alunos/as como uma referência de autenticidade e estilo, não baseada em padrões hegemônicos, mas na coerência e na construção de identidade.

Além disso, trabalhar com a moda em sala de aula possibilita abordar temas essenciais para a formação dos/as estudantes, como autoestima e percepção corporal. Em um contexto marcado por imposições estéticas e padronizações, discutir o vestir como escolha intencional e como forma de sentir-se bem revelou-se uma prática educativa significativa. Ao reconhecer o corpo fora dos padrões tradicionalmente valorizados e, ainda assim, afirmar-se por meio do vestir, o trabalho pedagógico pode oferecer aos/às alunos/as uma referência concreta de autoaceitação. Dessa maneira, a moda no ensino de Artes Visuais alia o campo estático à formação humana, fortalecendo-se como processo educativo, contribuindo para a construção de sujeitos mais críticos, conscientes e confiantes em relação à própria imagem e identidade.

A relação com o tema, contudo, não se restringe ao campo teórico, mas nas memórias de infância: o som da máquina de costura State (fig. 1), os retalhos e o fazer

manual de uma mãe costureira de uma das pesquisadoras revelam que o vestir é um território de afetos, saberes e tradições.

Fig. 1– Máquina de costura manual State



Fonte: acervo da autora.

Essas vivências demonstram que a roupa não é um objeto meramente utilitário, mas um elemento carregado de histórias. O contato com o fazer artesanal (do algodão ao tecido final) evidencia que a moda se constrói como processo, tempo e relação. Embora essa experiência tenha se transformado ao longo da vida, transitando do manual ao industrial e das escolhas familiares às individuais, permanece a compreensão de que vestir-se é um ato de expressão. Desse modo, a moda apresenta-se como memória viva e campo que articula identidade, história e criação, aproximando-se diretamente da arte como linguagem cultural e simbólica.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa, desenvolvida a partir da prática pedagógica no ensino de Artes Visuais, configura-se como uma investigação de abordagem qualitativa e caráter reflexivo, fundamentada em referenciais que articulam teoria e prática no cotidiano escolar, ancorando-se na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2008), que propõe o ensino da arte a partir da tríade entre fazer, leitura e contextualização.

O estudo ampara-se também nas contribuições de Ostrower (1999) ao situar a criatividade como uma dimensão inerente à experiência humana. Ampliando a visão sobre o processo criativo, Salles (2006) permite entender a obra não como um produto estático, mas como um percurso vivo, composto por experimentações, registros e transformações

contínuas. Complementarmente, autores como Lipovetsky (1989) e Cidreira (2005) oferecem o suporte necessário para analisar a moda como um fenômeno cultural e simbólico que ultrapassa a mera lógica do consumo. Todo esse embasamento é reforçado por um levantamento bibliográfico em bases digitais, que permitiu mapear e integrar produções relevantes sobre a intersecção entre arte, moda e educação.

A partir das contribuições de autores já mencionados, como Ana Mae Barbosa, Fayga Ostrower, Gilles Lipovetsky, Cidreira e Salles, compreende-se que tanto a arte quanto a moda operam como linguagens que produzem significados, constroem identidades e refletem seu tempo histórico. Assim, a conexão entre arte e moda configura-se como um campo expandido de investigação no ensino de Artes Visuais.

A Moda como Linguagem e Processo no Ensino das Artes Visuais

Embora frequentemente confundidos, os conceitos de moda, vestuário e roupa possuem distinções fundamentais: enquanto o vestuário e a roupa se ligam à materialidade e às funções práticas, a moda constitui um sistema cultural de modos de ser e agir (Palomino, 2002). Abdala (2010, p. 71) expande essa visão ao tratar a moda como um campo de produção de sentidos onde “a roupa como projeção ou continuação do corpo é símbolo, interpretação, imagem”. Assim, o ato de vestir deixa de ser um gesto automático para se tornar um campo de subjetivação e construção de identidade. Ao reconhecer a moda como linguagem visual, o ensino de Artes Visuais ganha novas camadas, permitindo que o estudante reflita criticamente sobre si e sobre o mundo através de um sistema estético que compartilha elementos como forma, cor e volume (Lampert, 2005).

Essa interface entre arte e moda revela que ambas são expressões culturais que espelham seu tempo histórico. Como afirma Fonseca (2018, p. 26), “o objeto de arte, assim como o objeto de moda, é reflexo do seu tempo”, o que justifica a inserção dessa temática na escola para promover uma educação estética conectada ao cotidiano. Ao beber nas fontes de Lipovetsky (1989) e Cidreira (2005), compreende-se a moda em sua complexidade simbólica e criativa, valorizando a diversidade cultural e os saberes que os alunos trazem de suas vivências fora da sala de aula.

A escolha pelo uso do termo moda nesta pesquisa não tem como objetivo desvalorizar ou substituir os conceitos de roupa ou vestuário, mas sim ampliar o horizonte analítico e favorecer o acesso de professores/as de Arte a materiais educativos cujas temáticas envolvem essa nomenclatura. Isso se justifica, sobretudo, pelo fato de que, nas buscas realizadas em meios digitais, o termo “moda” se apresenta como o mais recorrente e operativo. Assim, eleger a moda como objeto de investigação significa reconhecer os fios que entrelaçam identidades, histórias e processos criativos, compreendendo que o ato de vestir não se limita ao objeto material, mas se desdobra em significados simbólicos e

culturais que dialogam com a arte, com o ensino de Artes Visuais e com as múltiplas formas de viver no mundo.

Nesse cenário, o processo criativo assume um papel central, sendo entendido não como um evento isolado de inspiração, mas como um sistema em constante transformação (Salles, 2006). A criação é um percurso contínuo que envolve registros, revisões e, sobretudo, a memória, uma vez que o artista é constituído por sua trajetória e por aquilo que recorda. Portanto, os processos de criação são dinâmicos e profundamente ligados à subjetividade do artista.

Abordagem Triangular: integração entre o ler, contextualizar e produzir.

A Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, constitui-se como uma das mais relevantes contribuições para o ensino da arte ao articular o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização. Segundo a autora (2008, p. 32), “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação”, ou seja, reforça-se que o aprendizado artístico não pode ser reduzido a apenas uma dimensão, mas resulta da articulação entre prática, leitura de imagens e conhecimento histórico-cultural, uma perspectiva que rompe com visões fragmentadas.

Ana Mae Barbosa (2008) sistematiza a Abordagem Triangular para o ensino da arte nas escolas, destacando a importância da imagem e promovendo a compreensão e a criação de metáforas conceituais. Por ser um sistema aberto, possibilita que o/a estudante interprete o mundo ao seu redor e expresse suas ideias através da prática artística. Ao integrar o fazer, o ler e o contextualizar de forma não hierárquica, permitindo diferentes pontos de partida – seja pela produção, pela leitura ou pela contextualização –, a abordagem reconhece que o conhecimento artístico se constrói de forma processual, plural e situada. Nesse contexto, o professor tem a liberdade de iniciar o processo pedagógico por qualquer um dos eixos, fomentando a criatividade por meio da “flexibilidade, fluência e elaboração” (Barbosa, 2008, p. 41).

Dentro dessa estrutura, o eixo da leitura assume um papel central no despertar da percepção crítica. Mais do que um ato passivo de contemplação, ler uma imagem é um exercício ativo de interpretação e diálogo, onde o/a estudante mobiliza memórias e repertórios culturais para compreender que “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (Barbosa, 2008, p. 32). Essa concepção propõe uma leitura crítica e aberta, onde o/a estudante é convidado a dialogar com a obra de forma criativa e autônoma. Não se trata de impor gostos, como ocorria no uso da palavra “apreciação”. Justamente por reconhecer o viés colonizador dessa terminologia, Barbosa opta por substituí-la por “leitura”, conceito que carrega uma perspectiva freiriana de emancipação e autonomia. A leitura, nesse caso, implica diversos

processos mentais: observação, interpretação, reflexão, comparação, associação e expressão. Cada leitura é única, pois cada sujeito traz consigo experiências e vivências que enriquecem o olhar sobre a obra.

A partir da visão de Barbosa (2005) é possível compreender que ao nos colocarmos diante de uma obra de arte, não apenas vemos: sentimos, refletimos e dialogamos silenciosamente com o que se apresenta. Esse ato de olhar não é passivo, ele convoca nossa criatividade, desperta a flexibilidade de imaginar, a fluência de pensar e a elaboração de sentidos que vão além da superfície. O aprendizado que nasce desse encontro é crítico, mas ele se constrói no entrelaçar de ver, sentir e pensar, sempre apoiado em também estético e reflexivo; princípios estéticos, éticos e históricos. Complementarmente, os eixos da contextualização e da produção artística situam a arte como uma linguagem viva e "indisciplinadamente transdisciplinar" (Fonseca, 2015).

Dentro da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, o eixo da Contextualização ocupa um lugar fundamental ao integrar o ensino de arte com as múltiplas dimensões sociais, culturais, políticas e históricas que permeiam a produção e a recepção das imagens. Contudo, ainda há muitos equívocos sobre o que significa, de fato, contextualizar uma obra de arte. Um dos mais comuns é pensar que essa prática se restringe à abordagem historiográfica.

Contextualizar, portanto, não é meramente narrar a história da arte, mas estabelecer conexões entre a obra e a sociedade para formar leitores conscientes da cultura visual (Silva; Lampert, 2017). Essa consciência reflete-se no fazer artístico que, longe de ser mecânico, deve ser um percurso de experimentação e transformação (Salles, 2006). No contexto da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, o eixo da Produção Artística vai muito além da simples execução de técnicas ou da repetição de formas. Trata-se de um campo fértil para a expressão, da imaginação, da autoria e da reflexão. No entanto, quando trabalhado isoladamente, sem articulação com os eixos da leitura e da contextualização, esse fazer corre o risco de se tornar superficial, técnico e desprovido de sentido.

Mesmo diante dos desafios estruturais e da precarização do ensino, a produção artística deve ser um espaço de resistência que envolva o corpo e a experiência sensorial, combatendo a hegemonia do olhar (Pallasmaa, 2011) e reafirmando o estudante como um sujeito capaz de produzir novos significados para o mundo. Então, a produção deve ser compreendida como processo, não apenas como resultado. Nesse sentido, dialoga diretamente com Salles (2006), ao compreender a criação como percurso, marcado por experimentações e transformações.

Arte, moda e prática pedagógica: a construção do material educativo

A partir das reflexões teóricas e das experiências em sala de aula, emergiu a necessidade de sistematizar um material educativo que articulasse arte e moda como linguagens indissociáveis no ensino de Artes Visuais. O material “Arte e Moda: o que a gente sente com o corpo” é uma proposta pedagógica que costura arte e moda como fios de uma mesma trama, revelando que aquilo que vestimos carrega memória, cultura, sentimentos e símbolos.

Concebido como um e-book voltado ao Ensino Fundamental II, este recurso não surge apenas como uma organização de conteúdos, mas como o desdobramento de uma prática pedagógica com alto potencial formativo. Estruturado em consonância com a Abordagem Triangular, o material promove experiências estéticas que integram criação, reflexão e contextualização, funcionando como uma ferramenta dinâmica e democrática.

A proposta não é prescrever um passo a passo rígido, mas fornecer subsídios, sugestões e dicas que possibilitem a construção de experiências significativas para o ensino de artes visuais em sala de aula. Assim, o/a professor/a pode adaptar, reinterpretar e aprofundar os conteúdos de acordo com o perfil dos/as estudantes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o material contribui para a ampliação das práticas pedagógicas, incentivando a criatividade, a reflexão crítica e a formação estética dos/as estudantes. O formato digital permite o acesso amplo e a adaptação a diferentes contextos escolares, propondo percursos de aprendizagem que estimulam o olhar interpretativo e a experimentação crítica, tratando a moda como um campo simbólico e cultural de construção de significados.

Nesse processo, a seleção dos artistas, como Jum Nakao, com o desfile *A Costura do Invisível* (2005), revela a delicadeza efêmera da arte e o poder do gesto simbólico. Suas roupas de papel, rasgadas ao vivo na passarela, falam sobre impermanência, memória e beleza no que se desfaz — uma metáfora sobre o fazer artístico e a vida. Hélio Oiticica, com os *Parangolés* (1964*)*, transforma o corpo em obra viva e libertadora. Suas criações pedem movimento, participação e ousadia: são tecidos que ganham sentido quando dançam, quando o público se veste de arte e torna-se parte dela. Yayoi Kusama (2024), por sua vez, cria universos de repetições infinitas e cores vibrantes. Suas bolinhas e instalações imersivas transformam o espaço e o corpo em experiências sensoriais, propondo um mergulho nas emoções e nas percepções de quem observa.

Essas referências, somadas às vozes da estilista indígena Ludmilla Pataxó (2024), da goiana Theodora Alexandre (2024) e da quilombola Dih Morais (2024), ampliam o entendimento da moda como linguagem artística atravessada por identidade, território, ancestralidade, pertencimento e resistência, fortalecendo a representatividade e o

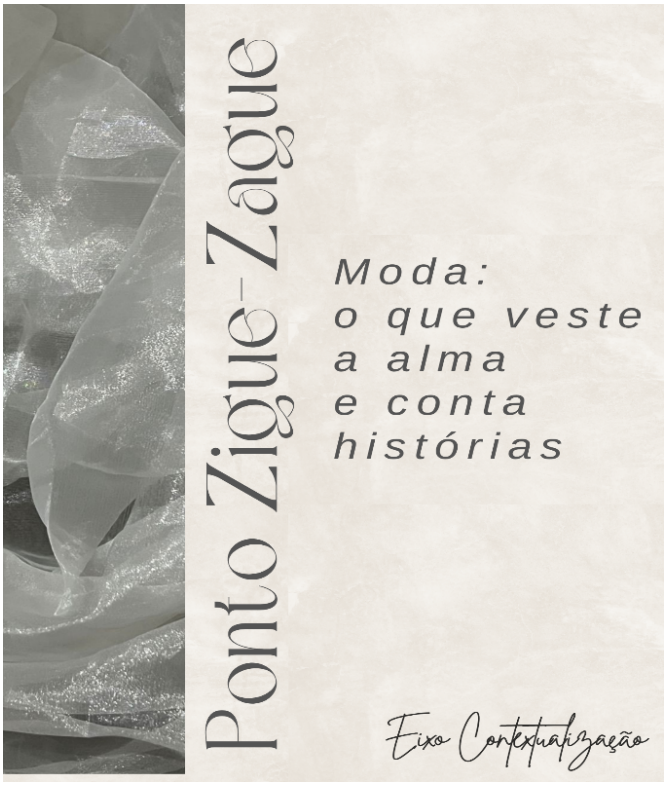
reconhecimento de múltiplas formas de criação no contexto escolar. Ao romper com visões tradicionais do ensino, o material educativo aproxima-se da perspectiva de Ostrower (1999), compreendendo a criatividade como uma dimensão inerente ao ser humano e transformando a moda em um dispositivo pedagógico que potencializa a percepção poética do mundo.

Metodologicamente, o material organiza-se em três eixos fundamentais: Contextualização – compreender a arte em seus contextos históricos, sociais e culturais, reconhecendo sua potência crítica e transformadora; Leitura de imagens – desenvolver o olhar interpretativo, capaz de ver para além da aparência e dialogar com as camadas simbólicas das produções artísticas; Fazer artístico – experimentar, criar e refletir por meio da ação, compreendendo o processo criativo como espaço de invenção, subjetividade e aprendizagem.

Toda essa proposta é apresentada de forma simbólica através da metáfora da costura, utilizando o Ponto Zigue-Zague – Moda: o que veste a alma e conta histórias, apresenta os artistas Jum Nakao, Hélio Oiticica e Yayoi Kusama, propondo diálogos entre arte, moda e performance; Ponto Alinhavo – Escutar com os olhos: a delicadeza do invisível, convida à leitura poética e crítica das produções artísticas, compreendendo os gestos e silêncios que habitam cada criação. Ponto Invisível – Costurar com o coração, imaginar com o corpo, fazer com as mãos, convida à prática artística e à experimentação, valorizando o processo criador e a expressão individual.

Ao integrar teoria e prática dessa maneira, o material educativo consolida uma educação estética que reconhece a arte como uma forma essencial de compreender e transformar a realidade.

Figura 2 – Parte do Material Didático



Fonte: acervo da autora

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa evidenciaram que a aproximação entre arte e moda constitui um campo potente para o ensino de Artes Visuais, favorecendo uma educação estética e crítica. Ao longo do percurso, a Abordagem Triangular mostrou-se fundamental para estruturar práticas pedagógicas que integram leitura, contextualização e produção, promovendo uma formação estética, reflexiva e crítica. Nesse cenário, a moda, frequentemente reduzida à lógica do consumo, revela-se como uma linguagem cultural capaz de expressar identidades, narrativas e modos de existir. Ao ser incorporada ao cotidiano escolar, ela amplia o campo de possibilidades pedagógicas, aproximando os estudantes do fazer artístico de maneira significativa e orgânica.

Sob a perspectiva dos processos de criação, as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa também dialogam com as contribuições de Cecília Almeida Salles (2006), que compreende a criação artística como um percurso em constante construção, marcado por experimentações, escolhas, revisões e transformações. Processos de criação dos/as estudantes não devem se configurar como trajetórias lineares ou previamente determinadas, mas como redes de relações que se constroem a partir de referências culturais, vivências pessoais e interações coletivas. Nesse contexto, o diálogo entre arte e moda mostrou-se especialmente potente, pois mobiliza o corpo, a identidade e o cotidiano

dos/as estudantes, favorecendo a experimentação de materiais, formas e narrativas visuais. Assim, compreende-se que a criação no ensino de arte se constitui como um processo aberto, no qual ideias são testadas, reformuladas e ressignificadas, revelando que aprender arte implica vivenciar o fazer artístico como campo de investigação e descoberta.

O material educativo, como produto direto desta investigação, materializa essas reflexões ao oferecer um recurso prático que transcende a simples organização de conteúdos, apresentando-se como um convite à experimentação e à construção de sentidos. A organização do material educativo evidencia uma intencionalidade pedagógica que busca ampliar a compreensão dos/das estudantes sobre as relações entre corpo, cultura e criação artística. Nesse sentido, o material educativo propõe aproximações entre produções de artistas contemporâneos e experiências de criação em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de uma percepção crítica e interpretativa acerca das imagens e das práticas culturais.

Outro aspecto relevante do material educativo é a abertura para múltiplas referências culturais. Embora o eixo central do material educativo esteja estruturado em torno dos artistas Jum Nakao (2005), Hélio Oiticica (1964) e Yayoi Kusama (2022), o material educativo também sugere a ampliação do repertório a partir das estilistas contemporâneas que dialogam com diversidade cultural e identitária, como exemplo, as trajetórias da estilista quilombola Dih Morais (2024), da estilista indígena Ludmilla Pataxó (2024) e da estilista goiana Theodora Alexandre (2024). Essa perspectiva contribui para aproximar o ensino de Arte das experiências e contextos socioculturais dos/das estudantes.

Entretanto, o processo de construção do material educativo também apresentou desafios. Uma das principais dificuldades esteve relacionada à necessidade de articular de maneira coerente os referenciais teóricos com a elaboração de propostas pedagógicas concretas. Transformar conceitos acadêmicos em atividades acessíveis e significativas para estudantes da educação básica exigiu um exercício constante de reflexão e adaptação.

Outro desafio consistiu em equilibrar a dimensão conceitual da pesquisa com a linguagem didática do material educativo. Foi necessário buscar uma escrita clara, capaz de dialogar tanto com professores/as quanto com estudantes, sem perder o rigor teórico que fundamenta a proposta.

Apesar dessas dificuldades, o processo de elaboração do material educativo revelou-se também um espaço de aprendizagem e criação para as autoras enquanto docentes e pesquisadoras. Ao articular teoria, prática pedagógica e experiências artísticas, a construção do material educativo permitiu compreender de forma mais profunda as potencialidades do encontro entre arte e moda no ensino de Artes Visuais.

Esta pesquisa, contudo, não se encerra em si mesma; ao contrário, abre caminhos para novas investigações que reafirmem a importância de um ensino de arte vivo, pulsante

e conectado com o mundo contemporâneo. Em última análise, trata-se de formar sujeitos capazes de ler a realidade, expressar-se com autonomia e transformar seu entorno, compreendendo a moda não apenas como objeto, mas como um território fértil para a criação e a produção de sentidos.

Referências

ABDALA, Lorena Pompei. **Estéticas da Existência***:* a moda nos festivais de rock (Goiânia Noise Festival e Lollapalooza Music Festival). 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ALEXANDRE, Theodora. **Impossível de esquecer (episódio 01)** [reel]. Thearoficial. Instagram, 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DVzGUF9lkCi/?igsh=ZnJubGJjbnZiajYz. Acesso em: 29 mar. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CIDREIRA, Renata P. **Os sentidos da moda**. São Paulo: Annablume, 2005.

FONSECA, Maria Lúcia de Amorim. A abordagem triangular: uma proposta de ensino e de pesquisa em arte/educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB, 18., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: FAEB, 2015.

FONSECA, Paulo Honório da Costa. **Morfologias da moda***:* ensaios analíticos do estilo gráfico da figura de moda e possíveis contribuições ao ensino de artes. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

KUSAMA, Yayoi. **Yayoi Kusama's Obliteration Room.** Tate. Disponível em: https://www.tate.org.uk/art/art/artists/yayoi-kusama-8094/yayoi-kusamas-obliteration-room Acesso em: 29 mar. 2026.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero:** a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MENDONÇA, Miriam da Costa Manso Moreira. **O reflexo no espelho***:* o vestuário e a moda como linguagem artística e simbólica. Goiânia: Editora UFG, 2006.

MORAIS, Dih. **Qual a importância de uma marca quilombola ser e estar semifinalista no Prêmio da Moda Brasileira?** [reel]. Dhimoraisbrand. Instagram, 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DVgFiG5AaOm/?igsh=aDZoOTUwMXc1OTk=. Acesso em: 29 mar. 2026.

NAKAO, Jum. **A costura do invisível.** Rio de Janeiro: Senac Nacional; São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

OITICICA, Hélio. **Parangolé P4, Capa 1, 1964**. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/123483-parangole-p4-capa-1. Acesso em: 31 mar. 2026.

OLIVEIRA, Jociele Lampert de. **Interface arte-moda***:* tecendo um olhar crítico-estético do professor de artes visuais. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele***:* a arquitetura e os sentidos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

PALOMINO, Érika. **Moda** (coleção Folha Explica). São Paulo: Publifolha, 2002.

PATAXÓ, Ludmilla. **Influência da cultura indígena na moda** [reel]. Jornal do Porto. Instagram, 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DPo7FRaD7l0/?igsh=M3JmZzNhM3Vydmgz. Acesso em: 29 mar. 2026.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação:** construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no Contexto Brasileiro. **Revista Matéria-Prima,** Lisboa, Portugal, v. 5, n. 1, p. 88-95, 2017.



ENTRE SILÊNCIOS E RUÍDOS: UMA ABORDAGEM DO GRAFITE POR MEIO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vagner Ovídio da Silva
Alexandre José Guimarães

O Ensino de Arte na Educação Básica tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas pela ampliação das discussões sobre cultura visual, diversidade cultural e experiências estéticas no cotidiano dos estudantes. Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessário pensar práticas pedagógicas que dialoguem com as visualidades contemporâneas e com as formas pelas quais os sujeitos produzem e interpretam imagens no mundo social.

Para Ana Mae Barbosa (2020), a educação em arte deve promover a articulação entre produção artística, leitura de imagens e contextualização cultural, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica das manifestações visuais presentes em seu entorno. Tal perspectiva reconhece que a arte não se restringe aos espaços institucionais tradicionalmente legitimados, como museus e galerias, mas se manifesta também nas ruas, nos muros e nos territórios urbanos.

Nesse sentido, a arte urbana, especialmente o grafite, ocupa lugar relevante na cultura visual contemporânea. Presente em diferentes cidades do mundo, o grafite transforma o espaço urbano em superfície de expressão estética e política, inscrevendo narrativas visuais que dialogam com as experiências sociais de diferentes grupos. Ao colorir os muros das cidades, artistas urbanos produzem imagens que questionam, narram e ressignificam os espaços coletivos.

A perspectiva da educação pela cultura visual, defendida por Fernando Hernández (2007), contribui para compreender a importância de incorporar essas visualidades no contexto escolar. Segundo o autor, as imagens que circulam no cotidiano dos estudantes, como grafites, fotografias, vídeos e produções digitais, constituem importantes mediadoras de aprendizagem, pois participam da construção das identidades e das formas de interpretar a realidade.

Partindo dessas reflexões, esta pesquisa buscou investigar como o grafite pode ser mobilizado como prática pedagógica no ensino de Artes Visuais na educação básica, por meio da proposição de um material didático direcionado ao público da Educação Básica. O

estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: **de que maneira o grafite pode contribuir**

para que estudantes expressem suas subjetividades e construam sentidos sobre suas identidades culturais e sociais no contexto escolar?

O objetivo do estudo foi propor a criação de um material didático para compreender o potencial do grafite como linguagem educativa, analisando experiências pedagógicas desenvolvidas com estudantes do ensino fundamental e refletindo sobre os processos de criação artística, participação coletiva e produção de sentidos que emergiram dessas práticas.

Grafite, cultura visual e educação

O grafite constitui uma das manifestações mais expressivas da arte urbana contemporânea. Surgido em contextos de intervenção no espaço público, ele se caracteriza pela ocupação simbólica dos muros da cidade, transformando superfícies aparentemente neutras em suportes de comunicação visual.

Mais do que simples ornamentação urbana, o grafite representa uma forma de expressão cultural que articula estética, política e identidade. Ao inscrever imagens e palavras nos muros da cidade, artistas urbanos produzem narrativas visuais que dialogam com questões sociais, memórias coletivas e experiências cotidianas.

Nesse contexto, compreender o grafite no âmbito do Ensino de Artes implica reconhecer seu potencial como linguagem pedagógica. As imagens presentes no espaço urbano fazem parte da cultura visual que atravessa o cotidiano dos estudantes e influenciam seus modos de perceber e interpretar o mundo. Como observa Hernández (2007), “a educação em cultura visual busca compreender como as imagens participam da construção de significados na vida cotidiana dos sujeitos” (p. 35).

A noção de experiência estética proposta por John Dewey (2010), contribui para ampliar essa discussão. Para o autor, a arte não deve ser compreendida como objeto isolado da vida cotidiana, mas como forma de experiência que emerge da relação ativa entre sujeito, ambiente e processo criativo. Nesse sentido, o autor afirma que “a arte é uma qualidade que permeia uma experiência; não é, exceto por uma figura de linguagem, a própria experiência” (p. 89). A experiência artística ocorre quando o indivíduo se envolve sensivelmente com materiais, formas e ideias, estabelecendo conexões entre percepção, emoção e pensamento.

No contexto escolar, essa perspectiva sugere que o ensino de arte deve privilegiar experiências que permitam aos estudantes experimentar, investigar e criar. A prática artística deixa de ser mera reprodução de modelos e passa a ser entendida como processo

de construção de sentidos. Desta feita, Barbosa (2020) destaca que "o ensino de arte deve possibilitar ao aluno não apenas fazer arte, mas também compreender e contextualizar as imagens produzidas na cultura" (p. 30).

A dimensão crítica da educação também se faz presente nesse debate. Para Paulo Freire (2003), o processo educativo deve partir das experiências concretas dos sujeitos e promover uma leitura crítica da realidade. Como afirma o autor, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (p. 9). Nessa perspectiva, o grafite pode ser compreendido como linguagem que dialoga diretamente com as vivências sociais dos estudantes, permitindo que eles expressem suas percepções sobre o mundo que os cerca.

De modo semelhante, Bell Hooks (2013), defende uma educação comprometida com práticas pedagógicas emancipadoras, capazes de valorizar as vozes dos sujeitos e promover espaços de participação e diálogo. Para a autora, "a sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade radical" (p. 25). Ao possibilitar que os estudantes expressem suas ideias e narrativas por meio da arte, o ensino de artes visuais pode contribuir para a construção de ambientes educativos mais democráticos e sensíveis às diferenças culturais.

Assim, incorporar o grafite no ensino de arte significa reconhecer a potência pedagógica das visualidades urbanas, aproximando a escola das experiências culturais que atravessam a vida dos estudantes.

Percurso metodológico

O estudo partiu de uma abordagem qualitativa, articulando princípios da Pesquisa Educacional Baseada em Artes - PEBA e da pesquisa-ação. Essas abordagens reconhecem a prática artística como forma legítima de produção de conhecimento e valorizam processos de experimentação, criação e reflexão no contexto educativo. Ao integrar arte e investigação, o estudo buscou compreender, por meio da proposição de criação de um material didático, como experiências pedagógicas mediadas pela linguagem do grafite poderiam contribuir para ampliar os modos de expressão e participação dos estudantes no ensino das artes visuais.

A Pesquisa Educacional Baseada em Artes compreende a arte como método de investigação e não apenas como objeto de análise. Nessa perspectiva, os processos artísticos tornam-se instrumentos de produção de conhecimento, permitindo explorar dimensões sensíveis, simbólicas e subjetivas das experiências humanas. Como observa Graeme Sullivan (2010), a pesquisa em arte possibilita investigar o mundo por meio de processos criativos, nos quais a produção artística se constitui também como forma de pensamento e reflexão. Assim, as práticas de criação desenvolvidas com os estudantes foram compreendidas simultaneamente como experiências pedagógicas e como dispositivos de investigação.

Associada a essa abordagem, a pesquisa adotou procedimentos da pesquisa-ação, metodologia que se caracteriza pela participação ativa do pesquisador no contexto investigado. Nesse modelo, o processo investigativo ocorre de forma colaborativa, envolvendo ciclos de planejamento, intervenção, observação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Conforme aponta Thiollent (2020), a pesquisa-ação permite articular investigação e transformação social, uma vez que os sujeitos envolvidos participam ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor-pesquisador assume papel duplo: ao mesmo tempo em que conduz a prática pedagógica, também observa, registra e analisa os processos que emergem da experiência educativa.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental situada no município de Guapó, no estado de Goiás. O estudo envolveu uma turma do 3º ano do ensino fundamental, composta por estudantes em processo inicial de formação artística e de ampliação de seus repertórios visuais. O contexto escolar apresentou-se como espaço fértil para a investigação, pois permitiu observar como as linguagens da cultura visual urbana podem dialogar com as experiências e imaginários das crianças.

A proposta de Ensino de Artes Visuais foi organizada em uma sequência de encontros formativos, planejados de modo a articular momentos de leitura de imagens, reflexão coletiva e experimentação artística. Cada encontro foi concebido como etapa de um percurso criativo que gradualmente aproximava os estudantes da linguagem do grafite e da técnica do stencil.

Além da dimensão estética, o mural representou um gesto de ocupação criativa do espaço educativo. As imagens produzidas pelos estudantes passaram a constituir parte da paisagem visual da escola, registrando a presença e a autoria das crianças no ambiente escolar.

Durante todo o processo foram utilizados instrumentos de registro e documentação da pesquisa, incluindo anotações em diário de campo, registros fotográficos das atividades e análise das produções visuais realizadas pelos estudantes. Esses materiais permitiram acompanhar o desenvolvimento das oficinas, bem como compreender os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências artísticas vivenciadas.

Dessa forma, o percurso metodológico possibilitou observar como a prática do grafite, mediada por processos de experimentação e diálogo, pode contribuir para ampliar os modos de participação dos estudantes no ensino das artes visuais. Ao integrar investigação e prática pedagógica, a pesquisa evidenciou que os processos de criação artística podem constituir espaços de aprendizagem sensível, nos quais arte, experiência e reflexão se entrelaçam na construção do conhecimento.

Experiência artística com grafite em stencil

A experiência artística desenvolvida com os estudantes foi estruturada em encontros que buscaram aproximar os alunos da linguagem do grafite e de suas possibilidades expressivas. Inicialmente, foram realizadas atividades de observação e análise de imagens de grafites presentes no espaço urbano, estimulando os estudantes a refletirem sobre as mensagens e narrativas presentes nessas produções visuais, como mostra a Fig. 1. Esse movimento dialoga com a perspectiva da cultura visual, que propõe compreender as imagens como elementos constitutivos da experiência cultural contemporânea, influenciando os modos de ver, sentir e interpretar o mundo (Hernández, 2007).

Fig. 1: Fruição visual.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Durante essas discussões, os estudantes compartilharam percepções sobre cores, personagens e temas presentes nos murais observados. Aos poucos, os muros da cidade passaram a ser compreendidos não apenas como superfícies arquitetônicas, mas como espaços de comunicação visual capazes de contar histórias e expressar ideias. Como observa Barbosa (2020), o ensino de arte deve possibilitar que os estudantes desenvolvam a capacidade de interpretar criticamente as imagens presentes na cultura, compreendendo seus contextos e significados sociais.

Na sequência, foram realizadas atividades de experimentação artística nas quais os estudantes produziram desenhos, colagens e símbolos que representavam aspectos de suas identidades e experiências pessoais, demostrado na Fig. 2. Esses exercícios preparatórios possibilitaram que os alunos refletissem sobre temas como diversidade, memória e pertencimento. Nesse sentido, a experiência artística pode ser compreendida como processo de construção de sentidos, no qual percepção, emoção e reflexão se articulam na

produção de significados. Conforme afirma Dewey (2010), “a experiência estética ocorre quando as energias do indivíduo se organizam em um processo significativo de interação com o ambiente” (p. 89).

Fig. 2: A escola que eu vejo.



Fonte: Acervo do autor (2025).

O processo de criação culminou na experimentação da técnica do stencil. Utilizando moldes produzidos pelos próprios estudantes, foram realizadas intervenções artísticas em suportes preparados no ambiente escolar. A prática revelou-se um momento de intensa participação e colaboração, no qual os estudantes negociaram ideias, compartilharam materiais e construíram coletivamente as imagens que comporiam o mural final, ilustrada na Fig. 3. Esse tipo de experiência pedagógica aproxima-se da concepção de educação defendida por Freire (1996), para quem o processo educativo deve promover espaços de diálogo e participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

Fig. 3: Composição visual colaborativa.



Fonte: Acervo do autor (2025).

A produção do mural coletivo transformou o espaço escolar em um território de expressão artística. Cada imagem pintada pelos estudantes representava fragmentos de suas histórias, memórias e perspectivas sobre o mundo. Ao final do processo, o mural tornou-se uma espécie de cartografia visual da turma, reunindo cores, símbolos e narrativas que expressavam a diversidade de experiências presentes naquele grupo, como mostra a Fig. 4. Nesse sentido, a prática artística pode ser compreendida também como experiência pedagógica emancipadora, na qual os estudantes assumem o papel de autores de suas próprias narrativas visuais. Como destaca Hooks (2013), “a educação pode ser um espaço de transformação quando permite que os sujeitos expressem suas vozes e experiências” (p. 23).

Fig. 4: Muralismo ecológico.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Entre Muros e Cores: uma abordagem do grafite por meio de um material didático

Como desdobramento da pesquisa realizada no âmbito do mestrado profissional, foi desenvolvido o material didático *Entre Muros e Cores: Caminhos de Aprendizagem pelo Grafite* (Fig. 5), link de acesso disponível em: Entre Muros e Cores, concebido como recurso pedagógico para o ensino de Artes Visuais na educação básica. O material parte do entendimento de que o grafite, enquanto linguagem artística e prática cultural urbana, constitui importante recurso para o desenvolvimento de processos de leitura de imagens, expressão artística e construção de identidades no contexto escolar. Logo, o grafite não deve ser compreendido apenas como manifestação estética urbana, mas também como linguagem capaz de expressar subjetividades e fortalecer identidades culturais, sociais e artísticas dos estudantes.

Fig. 5: Entre Muros e Cores: Caminhos de Aprendizagem pelo Grafite.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Estruturado em formato de pranchas didáticas e tendo como público-alvo os estudantes da Educação Básica, o material organiza um percurso formativo que os da observação da arte urbana à produção artística coletiva. Ao todo, o conjunto é composto por oito pranchas: *Cores para além do concreto das cidades*; *Galeria das histórias e jeitos de ser*; *Mural das diferenças*; *Vozes em colagem: reafirmando territórios*; *Histórias que os muros contam*; *Ancestralidade estampada*; *Mãos que criam juntas*; e *Nosso mural, nossa voz*. Essas pranchas podem ser utilizadas de forma sequencial ou isolada, permitindo ao professor adaptar o percurso às necessidades pedagógicas da turma.

A concepção do material está fundamentada na ideia de que o ensino de arte deve articular experiência estética, reflexão crítica e produção artística. Nesse sentido, o material didático foi elaborado com o propósito de integrar o grafite ao contexto escolar ao oferecer um recurso técnico, estético e reflexivo ao professor, convidando os alunos a produzir, pensar e sentir a arte em diálogo com o mundo que os cerca. Essa organização também dialoga com a Abordagem Triangular, proposta por Barbosa (2020) na obra “A Imagem no Ensino da Arte”, que estrutura o ensino de arte a partir da articulação entre três dimensões fundamentais: apreciação, contextualização e produção artística. Segundo a autora, “a aprendizagem em arte ocorre quando o aluno é capaz de produzir, apreciar e contextualizar as imagens e objetos artísticos” (p. 33). Nessa perspectiva, o ensino de arte não se limita à prática técnica, mas envolve também processos de leitura crítica das imagens e compreensão dos contextos culturais em que elas se inserem.

Cada prancha apresenta um texto introdutório, objetivos de aprendizagem, propostas de ações práticas e orientações ao professor-mediador, abordando temas como cultura urbana, identidade, diversidade, memória e ancestralidade. As atividades propostas combinam momentos de reflexão crítica e experimentação artística, incluindo observação de grafites presentes no espaço urbano, produção de autorretratos, debates sobre diversidade e identidade, criação de colagens temáticas e experimentações com a técnica do stencil, descrição retratado na Fig. 6. Assim, a estrutura das pranchas foi pensada para dialogar com o cotidiano das crianças, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da subjetividade e do senso de cidadania por meio da experiência artística.

Fig. 6: Frente e verso de uma das pranchas.



Fonte: Acervo do autor (2025).

A dimensão da apreciação manifesta-se, no material, nas atividades de observação e análise de grafites presentes no espaço urbano, nas quais os estudantes exploram cores, formas, personagens e símbolos, desenvolvendo habilidades de leitura de imagens e ampliando seu repertório visual diante das visualidades do cotidiano. Já a contextualização ocorre nas discussões sobre arte urbana, cultura visual, identidade e diversidade cultural, permitindo compreender o grafite como manifestação cultural atravessada por experiências sociais, memórias coletivas e posicionamentos políticos, uma vez que “contextualizar a arte significa compreender as relações entre as produções artísticas e os contextos históricos, sociais e culturais em que foram produzidas” (Barbosa, 2020, p. 18). Enquanto que a produção artística mobiliza os estudantes em processos de criação por meio de desenhos, autorretratos, colagens e experimentações com a técnica do stencil, possibilitando vivências de autoria, experimentação estética e construção de sentidos por meio da prática artística.

O percurso proposto culmina na elaboração de um mural coletivo de grafite, momento em que os estudantes mobilizam os conhecimentos construídos ao longo das atividades para produzir uma obra colaborativa. Nesse processo, o espaço escolar passa a ser compreendido como território de criação artística e expressão cultural, no qual os alunos podem inscrever suas narrativas, memórias e perspectivas sobre o mundo. A pesquisa evidenciou que experiências dessa natureza ampliam repertórios visuais, estimulam a autoria e fortalecem a consciência coletiva dos estudantes.

Antes de sua versão final, o material didático passou por uma etapa de experimentação pedagógica com os mesmos estudantes da execução do projeto. Foram

testadas três pranchas — *Cores para além do concreto das cidades*, *Mural das Diferenças* e *Histórias que os Muros Contam* — em atividades articuladas aos componentes de Arte, Língua Portuguesa, História e Geografia.

A aplicação buscou avaliar a clareza das orientações, o engajamento dos estudantes e a viabilidade do uso do material no contexto escolar. Os resultados medidos mediante questionário com dinâmica de avaliação indicaram participação ativa nas atividades de observação, diálogo e criação visual, com reflexões sobre o grafite como linguagem presente nas cidades e como forma de comunicação visual. Com base nessa avaliação, foram realizados ajustes pontuais nas orientações pedagógicas e na organização das atividades, aprimorando o material para sua versão final e reafirmando seu caráter formativo e contextualizado com a realidade escolar.

Assim, mais do que um conjunto de atividades, o material didático configura-se como dispositivo formativo que transforma a sala de aula em espaço de experimentação estética e diálogo. Ao articular texto, imagem e ação, o material possibilita que professores e estudantes vivenciem a arte como experiência sensível, crítica e afetiva, estimulando o olhar, a imaginação e a autoria — elementos essenciais à formação sensível e cidadã. Dessa forma, reafirma-se o potencial da arte como prática educativa capaz de promover sensibilidade, autoria e participação social no contexto escolar.

Grafite, autoria e pertencimento

A experiência artístico-pedagógica evidenciou o potencial do grafite como linguagem estética capaz de estimular o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao participar da criação do mural coletivo, os alunos assumiram o papel de autores de suas próprias imagens, explorando cores, formas e símbolos para expressar ideias, sentimentos e percepções sobre o mundo. Nesse contexto, o grafite, quando incorporado ao ensino das artes visuais, constitui modo de expressão sensível e política, capaz de expressar subjetividades e fortalecer identidades culturais, sociais e artísticas dos estudantes, configurando-se como prática de autoria e construção de sentidos no espaço escolar. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Freire (1996), para quem a educação deve possibilitar que os sujeitos se reconheçam como produtores de conhecimento e cultura, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (p. 77).

O processo de criação do mural também contribuiu para fortalecer a percepção de pertencimento ao espaço escolar. A obra coletiva passou a ocupar um lugar visível na escola, tornando-se registro material das experiências e narrativas construídas pela turma e permitindo que os estudantes inscrevessem suas marcas no espaço que habitam. Nesse percurso, as atividades favoreceram reflexões sobre identidade e diversidade cultural, à medida que os alunos compartilharam histórias pessoais, referências visuais e memórias

familiares. Tal movimento dialoga com Hall (2006), para quem a identidade cultural não constitui essência fixa, mas processo em permanente construção, atravessado por relações históricas, sociais e simbólicas.

Ao mesmo tempo, a experiência aproxima-se das discussões sobre educação pela cultura visual propostas por Hernández (2007), que compreende as imagens do cotidiano, como aquelas presentes nos muros das cidades, como dispositivos culturais que participam da formação de identidades, valores e modos de ver. Nesse sentido, trabalhar com grafite na escola significa reconhecer a potência pedagógica dessas visualidades urbanas e incorporá-las como campo de leitura crítica e produção artística. Assim, o grafite configurou-se como linguagem de encontro, por meio da qual diferentes vozes puderam se expressar, reafirmando o potencial da arte como prática educativa que mobiliza autoria, pertencimento e construção compartilhada de sentidos.

Algumas considerações

Ao longo da experiência artístico-pedagógica, evidenciou-se que ensinar arte ultrapassa a transmissão de técnicas ou conteúdos, implicando a criação de condições para que os estudantes experimentem, imaginem e inscrevam suas próprias narrativas no mundo. O percurso da pesquisa de campo foi atravessado por desafios que revelam a complexidade do trabalho com práticas artísticas na escola, especialmente limitações estruturais, como a escassez de materiais para atividades com stencil e pintura, a necessidade de adaptação dos espaços e a negociação do uso de muros, frequentemente associada à preservação do patrimônio. Soma-se a isso a dificuldade inicial dos estudantes em reconhecer o grafite como linguagem artística, muitas vezes associado à pichação, o que demandou ampliação do repertório visual por meio de leitura de imagens e discussões sobre arte urbana, além das restrições do tempo pedagógico, que exigiram adequações no planejamento das atividades.

Apesar dessas adversidades, os desafios tornaram-se constitutivos da própria pesquisa, exigindo do professor-pesquisador um exercício contínuo de escuta, mediação e reinvenção das práticas. Nesse contexto, a etapa de testagem das pranchas reafirmou a dimensão investigativa e dialógica do material, ao avaliar clareza, engajamento e viabilidade no contexto escolar, evidenciando a centralidade da escuta pedagógica. Os resultados indicaram elevado nível de participação e envolvimento dos estudantes, com predominância de avaliações positivas em relação às imagens, textos e atividades propostas. Esse movimento dialoga com a concepção de educação problematizadora de Freire (1996; 2013), na qual o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos, mediada pela experiência e pelo diálogo, configurando-se como prática de liberdade. Assim, a

avaliação ultrapassa o caráter técnico e passa a integrar o próprio processo formativo, orientando ajustes e ressignificações no material.

No que se refere ao potencial pedagógico, o material evidencia elevada aplicabilidade na Educação Básica, especialmente por sua estrutura flexível e pela articulação entre leitura de imagens, reflexão crítica e produção artística. Essa organização aproxima-se da educação pela cultura visual proposta por Fernando Hernández (2006; 2007), ao reconhecer o grafite como dispositivo cultural que participa da formação de identidades e modos de ver. Ao incorporar essas visualidades ao contexto escolar, o material amplia as possibilidades de investigação estética e crítica, favorecendo processos de autoria e construção de sentidos. Além disso, sua concepção aberta e adaptável reforça seu caráter reprodutível, permitindo sua apropriação e reinvenção em diferentes contextos. Assim, o grafite revela-se linguagem potente para o ensino das artes visuais, ao articular experiência estética, reflexão crítica e participação coletiva, transformando o espaço escolar em território de expressão e reafirmando que ensinar arte é também grafitar o tempo — inscrever presenças na memória coletiva.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020.

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

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

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

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**. n. 1, pág. 21-35, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Artmed, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Mediação, 2007.

HOOKS, Bell et al. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo: WMF Martins Fontes**, v. 2, 2013.

SULLIVAN, Graeme (Ed.). **A prática artística como pesquisa: Investigação em artes visuais**. Sage, 2010.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, pág. 042-066, 2020.



BANDAS ESCOLARES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE GOIÁS: UM MAPEAMENTO DAS BANDAS DE MÚSICA NO ESTADO DE GOIÁS E REGIÕES METROPOLITANAS

Dener de Oliveira Fernandes
Ronan Gil de Morais

O presente trabalho tem como objetivo traçar um panorama das bandas de música mantidas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), com ênfase no levantamento quantitativo das bandas escolares existentes, bem como do número de professores•as e alunos•as envolvidos no desenvolvimento dessas atividades. A pesquisa busca, ainda, relatar e registrar o contexto atual do ensino de bandas de música no âmbito escolar, identificando suas condições de funcionamento, características pedagógicas e estruturais. Além disso, pretende-se coletar dados específicos sobre esse segmento, de modo a evidenciar a realidade das instituições participantes, bem como dos•as alunos•as e professores•as que integram esses projetos.

Pode-se observar que o trabalho pedagógico com bandas de música em Goiás tem apresentado crescimento nos últimos anos, com a manutenção de corporações tradicionais e o surgimento de novas formações. Nesse contexto, infere-se que a expansão das bandas de música no estado tem gerado uma demanda crescente por profissionais qualificados•as. A crescente oferta de ensino qualificado de instrumento musical em Goiânia por parte de instituições de ensino especializado tem fomentado uma gradual formação humana neste seguimento musical. No âmbito do ensino, podemos afirmar que houve uma grande evolução tanto na qualidade, como no surgimento de novas possibilidades instrumentais, inclusive no acesso a estes instrumentos (Vieira, 2017, p. 30).

Atualmente, estas corporações estão espalhadas por vários municípios. Elas estão presentes e divididas por todas as regiões de Goiás e são mantidas, em sua maioria, pelo poder público estadual. Elas são parte da atividade cotidiana de escolas regulares e de corporações militares, como bombeiros e polícia, tornando-se também uma porta de entrada da comunidade ao estudo de instrumento de sopro (Alves apud Sousa, 2009, p. 14). Sendo assim, há relevância de se tratar este tema tão presente na vida da comunidade escolar como um todo, no aspecto social, cultural, educacional, artístico, psicopedagógico e psicológico. Neste trabalho a ênfase será no aspecto social, educacional e cultural.

Quando se pensa em todo o ambiente que caracteriza estas formações, alguns temas surgem e se tornam prementes: quantitativo e expansão dos grupos, mercado de trabalho

associado, demandas profissionais e qualificação de mão-de-obra, quantitativo de alunos•as atendidos•as, estrutura física, institucional e material disponibilizado para o desenvolvimento de atividades.

Com o objetivo de analisar parte desses aspectos, a presente pesquisa concentra-se nas bandas dos tipos marcial, musical e de percussão no Estado de Goiás. Tal enfoque é desenvolvido por meio da coleta e do levantamento sistemático de dados, possibilitando uma compreensão mais ampla da realidade dessas formações musicais no contexto educacional goiano. O levantamento de dados foi realizado a partir do banco de dados da Gerência de Arte Educação, setor vinculado à SEDUC e responsável pela coordenação dos projetos de arte desenvolvidos no âmbito escolar. Essas informações são alimentadas pelos•as professores•as por meio de um cadastro anual realizado em plataforma digital, requisito para a participação no Festival Arte Educativo de Goiás (FAEGO), na modalidade de bandas de música.

Para o preenchimento desses dados, o•a professore•a responsável deve, inicialmente, realizar o cadastro da unidade escolar na modalidade Banda de Música no sistema do Arte Educa. Após essa etapa, é necessário cadastrar a corporação musical vinculada à escola. Somente depois da efetivação desses registros é que se procede à inserção individual dos•as alunos•as com o devido lançamento de seus dados pessoais, bem como a especificação do instrumento que cada integrante toca. Posteriormente, deve ser realizado também o preenchimento dos dados referentes aos•às professores•as envolvidos•as no projeto. A inclusão dessas informações complementa o processo de sistematização, possibilitando a identificação da equipe responsável. Esse procedimento é fundamental e indispensável para a construção de um banco de dados consistente para garantir a organização sistemática das informações, a fidedignidade dos dados coletados e a consolidação de um banco de dados atualizado.

Esse banco de dados, possibilita então o acompanhamento pedagógico, a análise quantitativa e qualitativa dos participantes das corporações musicais e a elaboração de relatórios que subsidiam a gestão estrutural e educacional do projeto, esses relatórios são fundamentais para a logística do evento, como alimentação e transportes oferecidos pela organização, como também contribui para a transparência administrativa, o planejamento estratégico das atividades da banda e o mapeamento do perfil de estudantes envolvidos, favorecendo, assim, a implementação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento das bandas escolares. Após a coleta e sistematização de todos os dados referentes às corporações musicais, inicia-se o processo de avaliação pedagógica da modalidade Banda de Música. Esse processo é estruturado em três etapas distintas e complementares: municipal, regional e estadual, organizadas de modo a assegurar critérios progressivos de análise e seleção.

A etapa municipal consiste em uma avaliação realizada por meio do envio de vídeo, no qual a corporação apresenta o trabalho desenvolvido ao longo do período letivo. O objetivo dessa fase é verificar se o grupo atende aos critérios técnicos, musicais e organizacionais necessários para avançar para a etapa regional. O material audiovisual é inserido no banco de dados do sistema Arte Educa no momento da inscrição, integrando o conjunto documental previamente cadastrado pela unidade escolar.

Superada a fase municipal, a etapa regional caracteriza-se pela avaliação presencial realizada por uma equipe de professores•as selecionados•as pela Gerência de Arte Educação. Nesse momento, são observados aspectos como execução musical, afinação, precisão rítmica, uniformidade, corpo coreográfico, pelotão cívico, balizas, a organização da corporação como um todo e a coerência no trabalho apresentado. Ao final dessa etapa, são selecionadas quatro corporações para representar a respectiva região na fase estadual.

A etapa estadual, realizada na cidade de Goiânia, constitui o momento culminante do processo avaliativo. De 2021 a 2025, essa fase tem reunido as corporações classificadas nas regionais, promovendo não apenas a avaliação final, mas também a integração cultural, a troca de experiências pedagógicas e o fortalecimento das bandas escolares no âmbito estadual.

Todo esse processo foi construído pela Gerência de Arte-Educação em conjunto com uma equipe de professores da rede presente desde a primeira reunião destinada ao planejamento e à organização das ações que seriam implementadas. A proposta foi concebida de maneira colaborativa, articulando diferentes experiências e perspectivas pedagógicas, o que possibilitou a construção de diretrizes alinhadas às demandas da rede e aos objetivos educacionais pretendidos.

O percurso desta pesquisa será apresentado em três partes, nas quais descreve-se o caminho trilhado até a atualidade, fundamentado em uma abordagem qualitativa, por meio da metodologia de observação participante. Tal escolha metodológica permitiu não apenas acompanhar, mas também vivenciar o processo investigado, integrando reflexão teórica e prática pedagógica na análise dos dados e das experiências desenvolvidas ao longo do percurso.

A primeira fase situa-se na década de 1990, período em que o primeiro autor iniciou sua trajetória na banda escolar, no ano de 1997. Posteriormente, em 2001, ele assumiu a função de professor de percussão, momento que coincidiu com uma transformação significativa no cenário das bandas escolares, afinal houve a ampliação e maior evidência do naipe de percussão, impulsionada pela incorporação de técnicas e métodos específicos para os instrumentos de percussão sinfônica. Esse contexto marcou não apenas o desenvolvimento profissional geral na cidade, mas também uma mudança estética e

pedagógica nas formações instrumentais das bandas escolares, ampliando possibilidades sonoras e técnicas.

A segunda fase corresponde ao ano de 2015 a 2018, durante a graduação em música e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse período, foi realizada a coleta de dados *in loco* nas bandas escolares de Goiânia, desenvolvendo um mapeamento que contemplou aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos dessas corporações musicais. Essa etapa foi fundamental para a sistematização de informações e para a consolidação de um olhar investigativo mais apurado sobre a realidade das bandas no contexto educacional.

A terceira fase consolida-se no momento atual, já no âmbito da realização do mestrado e com o primeiro autor passando também a atuar como avaliador do FAEGO. Nessa condição, além de acompanhar e analisar as práticas desenvolvidas, ele assume de maneira mais intencional o projeto de coleta de dados voltado especificamente para a presente pesquisa. Tal etapa representa um aprofundamento teórico-metodológico, articulando experiência prática acumulada ao longo dos anos com a produção acadêmica, o que possibilita uma análise mais crítica, reflexiva e fundamentada sobre o objeto investigado.

Dessa forma, a pesquisa visa aferir aspectos de ordem qualitativa e quantitativa no que se refere aos grupos formados no estado de Goiás, professores•as e alunos•as envolvidos•as, bem como discutir a relevância do tema no que tange à formação de intérpretes de bandas de música escolar. Esses se tornarão potencialmente futuros•as professores•as de bandas de música, sendo que, frequentemente, são pessoas que ingressam em cursos de graduação em diferentes instituições de ensino superior. São analisados mais especificamente então:

> • Aspectos quantitativos, tipos, localização e distribuição das formações de bandas presentes em Goiás e parte da Região Metropolitana de Goiânia (incluindo a capital, Aparecida de Goiânia, Senador Canedo e Trindade); • Dados referentes aos•às professores•as (formação, idade, tipo de contrato);
>
> • Levantamento de alunos•as (aspectos qualitativos sobre a vida profissional de egressos•as dessas formações).

Assim, o presente trabalho busca compreender de forma mais aprofundada o panorama do ensino coletivo desenvolvido nas bandas de música das escolas da rede pública do Estado de Goiás, com ênfase na Região Metropolitana de Goiânia e no município de Goiânia. Sousa (2009, p. 10) afirma que a pesquisa na área de ensino coletivo de instrumentos musicais tem se ampliado de uma maneira surpreendente no Brasil em função de ações que propõem a integração social através da música, bem como de iniciativas de pesquisadores da pedagogia da performance musical com grupos específicos

de instrumentos. A presente pesquisa contribui assim para a contextualização de aspectos do cotidiano das bandas escolares no estado, por meio da coleta e do levantamento sistemático de dados.

A motivação para tal pesquisa se deu pelo fato de haver poucos trabalhos tratando de dados quantitativos das bandas de música em Goiás. Com o presente levantamento será observado como se apresenta o atual cenário das bandas marciais, bandas musicais e bandas de percussão em Goiás para o ano de 2025. Será apresentado então um panorama geral da pesquisa sobre bandas escolares de Goiás. No presente texto, serão discutidas as primeiras formações de bandas de música no estado e o contexto mais específico da cidade de Goiânia. Posteriormente será apresentado um levantamento de dados e um mapeamento mais abrangente das bandas de música escolares no estado. Esse mapeamento inclui tanto a análise geral das bandas presentes no território goiano quanto uma investigação específica na Região Metropolitana de Goiânia, com destaque para os municípios de Trindade e Aparecida de Goiânia.

Bandas de música em Goiás

O desenvolvimento das bandas de música no estado configura-se como um desdobramento direto das políticas de incentivo à formação musical e ao fortalecimento das práticas culturais no âmbito educacional. Nesse contexto, a consolidação dessas iniciativas não apenas ampliou o acesso ao ensino da música, como também estruturou bases sólidas para a criação, expansão e qualificação das bandas escolares. Assim, tais corporações passaram a desempenhar funções que extrapolam o caráter artístico, assumindo igualmente dimensões pedagógicas, sociais e formativas no interior de unidades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento integral de estudantes e para a dinamização da formação cultural nas escolas.

Para compreender melhor o histórico de bandas de música em Goiás e assim poder discutir seu contexto escolar, é preciso considerar uma linha cronológica que se estende do Séc. XIX ao XXI e procura, através de diferentes autores•as, sintetizar as diferentes etapas de caracterização das formações na região. Como mencionado por Vieira (2013, p. 133-134)

> No plano das manifestações artísticas, a partir de meados do século XIX na Cidade de Goiás, ocorre o surgimento das bandas de música – primeiro as militares e logo após as civis. No início do século XX, na Cidade de Goiás, as bandas de música militares surgem como parte de um projeto maior de defesa territorial, constituindo ainda uma voz cerimonial. Porém, tal voz está mais ligada às características específicas da nova realidade regional, sobretudo atrelada ao plano de integração da região Centro Oeste ao restante do país

Se esse poderia ser considerado um momento importante de constituição de bandas na região, segundo Siqueira (1981, p. 22-23), "com a transferência da capital para Goiânia começaram a surgir formações de bandas de música, pode-se citar [inclusive] que Goiânia também contou com a Banda Municipal, criada por Lei de 9 de julho de 1969, e em agosto de 1980 se apresenta, tendo na regência o Mestre Oscarlino Pereira Rocha." Esse autor não faz as menções a grupos musicais anteriores na cidade, mas Pinto (2024, p. 271-272) é direto quando afirma que, "Em Goiânia, as bandas mais antigas ainda em atividade são a Banda da Polícia Militar do Estado de Goiás e a Banda Nilo Peçanha, do Instituto Federal de Goiás (IFG)." O autor apresenta então mais detalhes da Banda Nilo Peçanha que surge em 1943 e que acaba assim representando o interesse local no trabalho com bandas e fanfarras em contexto escolar na então recém criada nova capital do estado.

Na década de 1990 houve a criação de uma rede de bandas estaduais com vínculos escolares diretos (como Pedro Gomes, Castelo Branco, Lyceu e outras), houve inicialmente a participação forte de músicos militares trazendo uma postura típica de formação hierárquica, de administração das bandas, de repertório e dos comandos para a corporação marchar. Isso prevaleceu até determinado momento nas bandas de música, entretanto no fim da década de 1990, os militares deixaram efetivamente de participar destas formações, abrindo espaço para que passassem a atuar professores•as de música formados•as em conservatórios ou cursos superiores (na época predominantemente através do curso de Educação Artística com Habilitação em Música, oferecido pela Universidade Federal de Goiás).

Nesse período ainda, as bandas marciais da prefeitura de Goiânia foram estruturadas em torno da criação do Projeto Musicalidade em 1991, que equipou e criou 10 bandas marciais com 28 instrumentos cada, e 10 fanfarras com 18 instrumentos cada, sendo que esses instrumentos eram de metais e percussão. Já no estado, essas corporações eram formadas de acordo com a vontade de cada diretor•a de escola estimular uma banda em sua unidade de ensino, sendo que a secretaria da educação fornecia o instrumental solicitado e necessário naquele momento.

O projeto Musicalidade foi responsável pela formação de músicos, maestros e professores na década de 1990, pois, os•as integrantes da Banda Marcial da Prefeitura, cuja sede era na estação ferroviária situada no centro de Goiânia, eram também instrutores de instrumento nas bandas da prefeitura espalhadas pelo município. Com isso, os•as mesmos•as iam ganhando experiência de lecionar para instrumentos específicos. Esses•as alunos•as ganhavam uma bolsa de meio salário mínimo e vale transporte.

No estado, as bandas pioneiras como Pedro Gomes, Castelo Branco e Lyceu eram responsáveis por fomentar profissionais de vários instrumentos, sendo que, nessa categoria, os•as instrutores•as tinham contratos de professores•as de música e não uma bolsa, como

ocorria no município. Nesse período, cada banda estadual era independente, sendo que não havia um eixo pedagógico geral, metodologia sistematizada para seguir ou unidade central de gestão e tomada de decisões; cada unidade tinha então sua maneira de escolher e lidar com seu próprio repertório, partindo de um instrumental que era também único conforme a unidade. Com o intuito de estimular o contexto de bandas e fanfarras, ampliar o parque instrumental dessas formações, encontrar propostas didático-pedagógicas mais unificadas e com mais amplo respaldo e chegar a um alicerce comum para as diversas formações no estado, a professora Luz Marina de Alcantara fundou em 2005 o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte.

> Trata-se de uma instituição única no país vinculada a uma esfera governamental, o Estado de Goiás. O Ciranda da Arte tem por objetivo aprofundar a formação dos professores da área de arte de forma continuada, e acompanhar os projetos dessa área desenvolvidos nas escolas públicas. (Alcantara, 2020, p.18)

A criação desse centro foi fundamental para a ampliação do instrumental de cada banda, afinal houve uma série de investimentos para a compra de material. Em 2012, por exemplo, a SEDUC (na época denominada SEDUCE) contemplou as bandas do Estado de Goiás com instrumentos novos, tanto de sopro quanto de percussão. Esse fato voltaria a ocorrer em outros momentos e isso foi gerando um incentivo positivo para o número cada vez maior de formações musicais pelo estado na região.

Enquanto as bandas estaduais iam progressivamente sendo estruturadas em torno do Ciranda da Arte, as bandas de música municipais estavam passando pelo processo inverso e se tornando grupos mais individualizados. O contexto era bem diferente, afinal bandas municipais foram desativadas, muitos instrumentos sumiram e não foram substituídos, outros foram transferidos, impossibilitando a continuidade do trabalho na unidade escolar inicial. Enquanto as bandas escolares do estado estavam se estruturando progressivamente, as do município estavam sendo desativadas e enfrentavam uma série de dificuldades. Os desafios perpassavam também pelo quadro docente, afinal havia uma demanda de concursos e contratações muito grande, mas que ocorriam de modos distintos conforme a instância. O último concurso para professores de música em contexto de banda da SEDUC foi realizado em 2010, mas, como será apontado mais à frente, a demanda é bastante considerável, sendo que concursos são necessários e prementes. Para o município, foi feito um concurso para professores•as de música no ano de 2015, com efetivação já no ano de 2016 através de convocação gradual.

As corporações musicais distinguem-se entre si, sobretudo, pela constituição de sua formação instrumental, elemento que define sua identidade sonora, sua organização interna e sua classificação no âmbito dos festivais e campeonatos. Nesse sentido, a presente

discussão fundamenta-se no regulamento estabelecido pela Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras (CNBF, 2025), documento que normatiza as categorias e especificidades de cada modalidade. A partir desse referencial, torna-se possível compreender os critérios técnicos que diferenciam as bandas e fanfarras, considerando aspectos como instrumentação, disposição dos naipes e exigências estruturais, os quais orientam a participação das corporações em eventos competitivos e formativos.

No regulamento da CNBF (2025) existem doze tipos distintos de formação para definir as corporações musicais, sendo eles: banda de percussão, banda de percussão com instrumentos melódicos simples, banda de percussão sinfônica, fanfarra simples tradicional, fanfarra simples marcial, banda marcial, banda musical de marcha, banda musical de concerto, banda sinfônica, big band, banda show (dividida em: 1– banda de percussão coreografada e 2– banda de percussão com sopros, ou *drum corps*) e banda PcD. Neste trabalho aborda-se-a apenas cinco tipos de formações de corporações musicais, que estão presentes especificamente nas escolas estaduais em foco.

As formações típicas no estado de Goiás consideradas bandas de percussão são constituídas de bombos, linha de surdos, prato a dois, linha de caixas, tenores, e instrumentos de percussão sem altura definida, sendo obrigatória a utilização de pelo menos 2 (dois) tipos destes instrumentos distintos. As bandas de percussão com instrumentos melódicos simples, tem o mesmo instrumental de percussão da categoria anterior acrescentando-se tímpanos e mais instrumentos melódicos como liras, marimba, campana tubulares, glockenspiel, vibrafone ou xilofone, sendo que instrumentos como escaleta, flauta doce, pífaro e gaita de fole podem ser acrescidos (conforme normas da CNBF, 2025). Este conjunto faz com que esta categoria leve o nome de bandas de percussão melódica, sendo obrigatória a utilização de pelo menos 05 (cinco) tipos destes instrumentos. Nesta categoria a banda deverá ser equilibrada com 50% instrumentos percussivos e 50% instrumentos melódicos. As bandas de percussão sinfônica contêm todos os instrumentos das categorias anteriores sem a presença de escaleta, flauta doce, pífano, gaitas de fole. Nesta categoria pode-se utilizar – um instrumento pouco usual no Brasil que é a celesta[1], e instrumentos de percussão sem altura definida; sendo obrigatória a utilização de pelo menos 08 (oito) tipos destes instrumentos distintos. Nas três categorias de bandas de percussão, “Ficam vedados nas categorias de I a III quaisquer instrumentos da família dos metais, lisos ou com válvula e da família das paletas” (CNBF, 2025, p. 4).

Na categoria fanfarra simples tradicional, contendo instrumentos de metais, utiliza-se as cornetas, trombones, bombardinos, souzafones e cornetões lisos de qualquer

tonalidade, sem utilização de recursos, como gatilho ou vara. Nesta categoria deve haver pelo menos dois representantes de tipos instrumentais distintos de metais e os instrumentos de percussão: bombos, linha de surdos, linha de tambores, linha de pratos, linha de caixas, tenores, liras e instrumentos de percussão sem altura definida (sendo obrigatória a utilização de pelo menos três tipos destes instrumentos percussivos).

A categoria banda marcial contém instrumentos de metais, dos quais utiliza-se a família dos trompetes, família dos trombones, família das tubas e saxhorn, e tem-se certos instrumentos facultativos como a trompa. Nesta categoria deve haver pelo menos dois representantes de duas famílias instrumentais e os instrumentos de percussão são os mesmos das categorias anteriores, sendo obrigatória a utilização de pelo menos quatro tipos destes instrumentos percussivos distintos. As bandas marciais podem marchar em desfiles e tocar parado em semicírculo e neste aspecto pode-se perceber que as tradições militares se mantêm presentes nestas corporações mesmo com o passar do tempo. Segundo Camus apud Binder (2006), “A banda marcial executava principalmente música funcional para tarefas de campo – conduzir sinais e ordens, auxiliar a manutenção da cadência da marcha e os movimentos da tropa –, além de tomar parte nas cerimônias militares, como paradas e formaturas, isso no Séc. XIX.” Nos anos 1990, as bandas estudantis em Goiânia faziam com muita frequência essa manutenção de cadência e tocavam dobrados que vinham tipicamente de contexto militar. Com o passar do tempo, as bandas marciais passaram a ampliar o leque de possibilidades de seu repertório. Essas formações foram movidas pelo grande desafio de executar peças musicais para formações orquestrais (em arranjos variados) e também um vasto repertório próprio para esse tipo de formação, o que se tornou possível também pelo desenvolvimento técnico e incremento nas formações iniciais de seus•suas integrantes e capacitação de professores•as.

A categoria banda musical deve apresentar instrumentos de madeira da família das flautas transversais, família dos clarinetes, família dos saxofones e instrumentos de metais das categorias anteriores; sendo obrigatória a utilização de pelo menos cinco instrumentos de famílias diferentes. Os instrumentos de percussão também são os mesmos das categorias anteriores, sendo obrigatória a utilização de pelo menos cinco tipos destes instrumentos. São instrumentos facultativos nesta categoria: oboé, fagote, contrafagote, contrabaixo acústico.

A última categoria a ser abordada é a banda PcD que apresenta instrumentação livre. Esse grupo musical deve apresentar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de sua

1 Instrumento de teclado em forma de pequeno piano vertical, com barras de aço dispostas em escala cromática e percutidas por martelos revestidos de feltro.

totalidade com integrantes que possuam alguma deficiência física e/ou intelectual com classificação comprovada do seu referido CID para conferência.

Mapeamento das bandas de música escolares em Goiás

O estado de Goiás apresenta 1.069 escolas que são classificadas como Colégio Estadual da Policia Militar de Goiás (CEPMG), Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) ou Colégio Estadual de Ensino Regular (CEER). Dentre elas existem 196 (18%) bandas ativas e mais de 100 (9,3%) bandas desativadas. Esses dados estimulam algumas reflexões necessárias acerca de cada modelo de ensino e possibilita a visualização de dados que nos permitem ter um melhor entendimento sobre a quantidade e categorias de bandas escolares em cada uma delas (Tab. 1).

Tab. 1 – Quantidade de escolas e de bandas escolares por categoria em Goiás

Tipos de Escola	Quantitativo	Com bandas	Porcentagem
CEER	724 (68%)	78 (40%)	11%
CEPI	263 (24,5%)	73 (37%)	28%
CEPMG	82 (7,5%)	45 (23%)	55%
Total	1.069 (100%)	196 (100%)	18%

No quadro acima pode-se observar que a quantidade de bandas nas CEER e no CEPI é quase o dobro do CEPMG, mas quando se faz um comparativo de número de escolas para número de bandas esses dados se transformam. Os CEPMGs são administrados pelo Estado juntamente com a Polícia Militar (PMGO) através do Comando de ensino que gere as 82 escolas militares em todo estado de Goiás. Das 82 escolas militares 45 unidades têm banda isso significa que 55% dos CEPMGs no estado tem bandas. Os CEPIs e CEERs também são administrados pelo estado, sendo que os CEPIs tem jornada diária de 7 a 9 horas dependendo do modelo adotado por cada unidade de ensino. Há atualmente no Estado 263 CEPIs e destas 73 possuem bandas, representando 28% de categoria com bandas. Finalmente, nos CEER que possuem jornada de 5 horas por período, percebe-se que, das 724 escolas, 78 possuem bandas, totalizando 11% de bandas neste modelo de ensino.

Existem no Brasil diversas formações de bandas de música, porém como dito neste trabalho tratar-se-á de formações vigentes no estado de Goiás e bandas mantidas pela SEDUC. Das 196 bandas em todo o estado, observa-se na Tab.2 que 99 são bandas marciais (50%), 55 são bandas de percussão (28%) (com e sem altura definida), 37 bandas

musicais (19%), 4 fanfarras (2%), 1 banda PcD (1%) com instrumentos de percussão (com e sem altura definida).

Tab. 2 – Tipos de formações instrumentais de bandas de música em Goiás

Categorias	Quantitativo	Porcentagem
Banda marcial	99	50,5%
Banda de percussão	55	28,5%
Banda musical	37	19,5%
Fanfarra	04	2%
Banda PcD	01	0,5%
Total	196	100%

Nessa tabela observa-se que as bandas marciais são quase o dobro das bandas de percussão e quase três vezes o número de bandas musicais, além de um contexto histórico alavancado pelos projetos individuais de inúmeras escolas e pelo Arte Educa. Esse dado se deve também aos altos investimentos que o Estado fez através de compra de instrumentos e a manutenção de inúmeros contratos de professores•as em todo o seu território. O reflexo deste investimento se dá no número de alunos•as que fazem parte das atividades do projeto Arte Educa – Bandas de música, que tem hoje aproximadamente 11.690 alunos•as na modalidade banda, o que representa 3% dos alunos•as de todo o estado de goiás. Historicamente quem fomenta o quadro docente destas bandas e música são os alunos•as oriundos•as destas formações de bandas e seguem vida docente e acadêmica.

Considerações finais

O presente texto apresenta dados iniciais de uma pesquisa sobre bandas e fanfarras em Goiás e com vínculos com escolas estaduais da região. O resultado do trabalho como um todo apresentará muito mais dados sobre estudantes, professores e especificidades de contextos locais de cidades da Região Metropolitana de Goiânia. Os dados poderão embasar decisões em termos de políticas públicas, seja de investimento de recursos financeiros, de alocação de recursos humanos para determinadas tarefas ou ainda para escolha de eixos de valorização de setores específicos da educação pública estadual.

Os dados parciais aqui apresentados demonstram que existe um quantitativo considerável de grupos estabelecidos no estado e percebe-se, de maneira indireta, o fluxo de investimentos que foi necessário para a consolidação de tal número de corporações. Percebe-se também um quantitativo considerável de estudantes vinculados•as aos grupos e que acabam recebendo formação musical. Há grande número de estudantes oriundos•as do

contexto de bandas que estão procurando uma graduação, pós-graduação e algum tipo de profissionalização em música. Há igualmente grande número de professores•as oriundos•as do próprio contexto formativo de bandas escolares. Assim, a importância das ações em torno das bandas e fanfarras apresentam implicações profundas na formação humana no estado. Outros trabalhos futuros poderão ainda ser realizados partindo-se dos dados aqui considerados, como por exemplo, tratando de questões socioeconômicas, de gênero, formativas e didático-pedagógicas.

Sendo assim, espera-se que a secretaria mantenedora deste conjunto considerável de bandas possa continuar valorizando os•as profissionais do setor e dando condições de trabalho dignas e adequadas, favorecendo a permanência de estudantes na escola e dando possibilidades de formação inicial em área importante de conhecimento. Trabalhando em condições propícias, esses•as profissionais poderão focar em uma formação consistente para que a tradição de séculos não caia no esquecimento.

Referências

ALCANTARA, Luz Marina de, **CIRANDA NA ARTE, CONSTRUINDO PERFORMANCES, AFETOS E LIMINARIDADES.** [manuscrito]: EXPERIÊNCIAS ARTE/EDUCATIVAS NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS (2009-2016) - VOLUME I e II/ Luz Marina de ALCANTARA. - 2020. 237 f.: il.

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo (SP), 2006.

CNBF, Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras. *Regulamento Nacional 2025*. Lorena: CNBF, 2025. Disponível em: <https://www.cnbf.org.br/index.php/regulamento-2025/>;. Acesso em: 02 ago. 2025.

PINTO, Marshal Gaioso. A cena musical goianiense e a Banda Nilo Peçanha, do Instituto Federal de Goiás. In: OLIVEIRA, E. C. de; MENDONÇA, J. G. C.; CHAUL, N. F.; JAIME, N. **Goiânia, 90 anos**. Goiânia: Edições Goiás +300, 2024. p. 263-277.

SIQUEIRA, Jacy. A banda ontem e seu futuro. SDC. Goiânia, 1981.

SOUSA, Aurélio Nogueira. **O Ensino de Trompete nas Bandas Marciais de Goiânia.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Goiás **–** UFG, Goiânia (GO), 2009.

VIEIRA, Leandro Simplício. **Das bandas escolares ao curso superior:** um estudo com percussionistas de Goiânia. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Goiás **–** UFG, Goiânia (GO), 2017.

VIEIRA, Joelson Pontes. **Bandas de Música Militares: Performance e Cultura na Cidade de Goiás (1822-1937).** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás Goiânia, 2013.



DEMANDAS DECOLONIAIS E AS ARTES VISUAIS: DISCUSSÕES SOBRE A AUSÊNCIA DE ARTISTAS ANGOLANOS E AFRICANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

David Ngonga Dombaxi

Introdução

O texto que é apresentado aqui, faz parte de uma pesquisa de mestrado em seu início no PPGACV/UFG que tem como ideia norteadora questionar como um ensino da educação estética de(s)colonial pode ajudar na "quebra" ou mudança de paradigma visual da ideologia cultural e estética ocidental para a valorização dos saberes artístico-culturais e dos artistas locais (angolanos e africanos) no ensino da história das artes. Portanto, o objeto da pesquisa em andamento é analisar como o currículo acadêmico do ensino angolano através dos livros didáticos estão na base da exclusão de artistas e saberes culturais locais, com isto, acho ser um problema para uma sociedade que quase desconhece e nem estuda suas referências visuais visto que Angola e o continente africano possuem diversas culturas e consequentemente várias formas de compreender e fazer artístico. Nesta pesquisa, tenho a pretensão de analisar o lugar ocupado pelos artistas angolanos e africanos no sistema de ensino das artes e nos livros didáticos, buscando entender estes fatores através de estudos culturais, cultura e representação e das pedagogias culturais e de ensino das artes visuais.

Como mestrando de um PPG brasileiro, fui motivado a conhecer documentos que norteiam o ensino de artes no Brasil. A reflexão que começa este artigo parte do que está posto no texto da BNCC[1], que que traz a afirmação de que a arte é a expressão de um artista, de um povo, de uma época histórica, considerando os valores estéticos, refletindo uma cultura. É, portanto, uma forma do ser humano proclamar a sua criatividade para expressar sentimentos e emoções através de suportes, mídias e linguagens variadas para encontrar o seu lugar no cenário contemporâneo. Em seu extenso contexto, a arte pode ser concebida de diversas maneiras, seja pela pintura, escultura, teatro, dança, música ou da combinação de todos esses suportes, técnicas e espaços, para se efetivar e se reinventar. A concepção de ensino como conhecimento, defende a ideia da educação da arte com ênfase na própria arte. Hoje o seu ensino tem o compromisso com a diversidade cultural e com a

1 Base nacional comum curricular, linguagens – arte ensino fundamental, https://www.alex.pro.br/BNCC%20Arte.pdf consultado em 30.03.2026

abordagem das quatro linguagens possíveis, entendidas como artes: artes visuais, dança, música e teatro.

Angola é talvez um dos países mais recentes do continente africano a institucionalizar o ensino das artes a nível superior, iniciando oficialmente em 2014 apesar do projeto da criação de uma instituição de ensino superior no campo das artes ser mencionado nos anos 1980-90. Faço parte dos primeiros frutos dessa instituição de formação superior em artes, e tal como se diz que os primeiros filhos sempre carregam um peso pelas costas, fui admitido como professor na mesma instituição e imbuído com a missão de poder contribuir na formação de um novo assim como frisa um dos trechos do nosso hino nacional "construir no trabalho um homem novo". Assim abracei o desafio de na minha jornada laboral levar sempre questionamentos sobre a necessidade de uma mudança no modo como posicionamos o nosso ensino artístico, principalmente no que diz respeito a um possível "*retour*" que tem a ver com o olhar o local como manancial criativo.

É de pleno conhecimento que a arte auxilia diretamente o aprofundamento de nossa compreensão sobre grande parte dos nossos próprios problemas, pois com o suporte de suas múltiplas expressões atualiza nossas concepções e percepções sobre questões importantes do contexto em que se vive (Barbosa, 2016). Assim sendo, é fundamental considerar o quanto o ensino de artes tem qualificativos que interessam às urgências do mundo, principalmente em países a sul do globo como é o caso de Angola.

Falando de um modo generalizado, as artes em África possuem uma longa história e já há registro de peças do século 5 a.C. Muito anterior à escrita, a História das Artes Africanas vem sendo escrita na pedra, na madeira e no ferro. Muitas obras se perderam, outras foram destruídas devido à moral cristã e ao período de colonização, que afetou em muito a produção artística local.

Uma breve radiografia sobre o ensino das artes visuais em Angola

Vasculhando as páginas passadas deste país Angola, é de recordar que o século XV ao XX esteve sob o poder dos portugueses. Entre 1961 e 1974 ocorreram lutas organizadas para a conquista da independência, que veio em 1975. Após esse período, iniciaram-se conflitos internos (oriundos de estruturas políticas e civis construídas pelo colonizador europeu) que só foram cessados em 2002 com a assinatura dos acordos da Paz. Diante desse quadro histórico e certamente caótico, cujas marcas ainda ressoam na sociedade angolana, a nação ainda luta para reerguer espaços para a preservação da memória. Em um país ainda deficitário em museus e em centros de arquivos, se busca dar início em larga escala da construção de escolas de arte em larga escala e no estabelecimento de um mercado/sistema de arte funcional para a abertura de oportunidades para artistas que são os elementos importantes na construção e preservação de memórias de uma sociedade.

Falar de educação artística[2] na realidade "Angolana" não é tarefa fácil, não somente pela ausência de regulamentos específicos sobre essa vertente de formação, mas sobretudo pela ausência de estudos que retratem com eficácia o estado da arte em "Angola". Diferente do Brasil, país no qual podemos encontrar e discutir os impactos da mudança da sede da Coroa Imperial portuguesa e que com isto acabou por começar a ver o cenário das artes dar os primeiros passos e a formar-se grupos de intelectuais que debatiam e disseminavam conhecimentos sobre artes e sua expansão, nas terras do outro lado do atlântico não teve estas iniciativas, tardando desta feita o lançamento ou surgimento de locais de formação e produção artística.

A prática artística em África é muito anterior à chegada do colono europeu, a região que hoje se situa o território político de Angola, era ou é constituído por povos que já praticavam o ofício das artes (pese embora o termo arte mencionado aqui e conhecido hoje seja de cunho ocidental), estes povos detinham a sua própria maneira de produzir os artefatos culturais, que eram acima de tudo sagrados e tinham suas próprias escolas e cânones estilísticos que os diferenciava dos demais povos da região segundo o grupo e língua. Estas práticas e os artefatos produzidos nestas sociedades, sumiram do mapa, alguns incinerados ou extraviados para fora do continente e as escolas destruídas intencionalmente pelo colono por oposição às produções que na maioria das vezes fugiam da compreensão europeia.

Oficialmente, o ensino formal das artes ou a implementação de escolas/academias/centros de artes em Angola começa muito tarde, precisamente na década de 1950. Por falta de referências bibliográficas sobre esse processo no país pode fazer com que haja alguns equívocos em termos de datas exatas como se pode comprovar nos livros de História da arte do ensino médio que não traz suportes ou bases cronológicas sobre as datas referentes a formação no campo das artes.

O ensino de Artes em Angola é marcado por vários períodos. Inicia-se nas últimas décadas do período colonial, os quais começaram a se pensar e desenvolver o primeiro sistema formal de ensino e sobretudo com gente ligada à nobreza, filhos de europeus e filhos de africanos e portugueses (mestiços/assimilados) que iam para Portugal estudar e regressavam para Angola para se estabelecerem. As atividades reflexivas, literárias e artes liberais, principalmente quando feitas por nacionais não tinham também muito espaço, mas

2 Em Angola, as expressões mais comuns no contexto educacional são Educação Artística e Ensino Artístico. A terminologia varia entre a perspectiva pedagógica geral e o ensino técnico-profissional, com destaque para a abordagem das «expressões artísticas» como formas de comunicação, identidade cultural e inclusão social (Samaria, 2016).

eram valorizadas em detrimento do trabalho manual, que era considerado atividade de menor valor, própria de pessoas escravizadas.

Podemos colocar em paralelo (que apesar de um grande diferencial) é a história do Brasil no tempo do Império conforme evidencia Silveira (2023), é notável a ausência de artistas negros na Academia de Artes, embora estes tenham existido, e o contexto trazido aqui é diferente, a população negra era a maioria, mas devido a subjugação deles, não tinham acesso às atividades artísticas, apesar de terem começado nos anos vizinhos das lutas pela independência.

Assim como no Brasil, a educação artística, começa timidamente no contexto angolano, com aulas sendo destinada apenas para gente da elite, na sua maioria filhos de portugueses e dos assimilados, alguns filhos que nasciam das uniões inter-raciais de angolanos e europeus, eram estes que tinham acesso às poucas oficinas que existiam na capital Luanda, o chamado Barracão. O Barracão, na cronologia ou linha de tempo sobre o ensino das artes em Angola, ocupa o marco inicial deste processo que é classificado ou se divide em 3 etapas/períodos, o **período colonial** (1950-1975), o período **pós-independência** (1976-2001) e o período **pós-guerra civil** (2002-2023), conforme se pode conferir na figura 1 abaixo:

Figura 1: Cronologia das artes plásticas em Angola



Fonte: Cachihumbua, 2025

A 1ª reforma educativa, realizada em 1978, não viria a proporcionar a abertura de escolas de arte, tão pouco de cursos ligados à formação de professores de educação artística e muito menos de qualquer faculdade de arte.

A educação artística, na sua vertente de educação visual e plástica, já lecionada no sistema de ensino geral dos níveis primário e secundário, continuou, no entanto, a ser lecionada na ENAP, desdobrada nas especialidades de pintura, escultura e gravura. Mas tal não sucedeu com a disciplina de história de arte que, devido à falta de professores, viu os seus conteúdos serem integrados noutras disciplinas. Para além disso, a ausência dessa disciplina nos diversos níveis do sistema geral de ensino, nas vertentes de apreciação artística e cultural, constituiria o estandarte para a consecução de novos padrões e métodos para o processo de ensino e aprendizagem da arte.

Só com a Reforma Educativa vigente no país se verificou um "aumento", ainda que pouco considerável, das componentes de educação artística no currículo dos 1º e 2º ciclos de ensino. O alargamento de duas áreas de conhecimento (Ciências Exatas e Ciências Sociais) para quatro (Ciências Físicas e Biológicas; Ciências Económico-Jurídicas, Ciências Humanas e área das Artes Visuais (INIDE, 2005; 2009; MEC 2001) permitiu a introdução de novas disciplinas: ao nível do 1º Ciclo incluiu-se a Educação Musical (1ª Classe); no 2º Ciclo foram incluídas a História das Artes e as Técnicas de Expressão Artística (10ª, 11ª, 12ª Classe); a Geometria Descritiva (10ª e 11ª Classe); e Literatura, Teoria e Prática do Design (para as 11ª e 12ª Classes). Nesse alargamento das áreas de conhecimento, pontualmente a introdução das duas disciplinas artísticas, o destaque recai para a história das Artes que traz e reforça ao meu ver, um olhar colonial numa sociedade pós-colonizada, porque apesar do país ter um ensino artístico muito novo e ainda que informal, acredito que tem subsídios suficientes para o ensino da história das artes numa perspectiva de(s)colonial/pós-colonial.

Acredito que nesses três períodos que constituem a linha de tempo do ensino artístico de Angola existe artistas ou formas de fazer arte que mereceriam destaque e que devem ser ensinados ou incluídos nos livros didáticos e, há também as artes populares que deveriam merecer uma especial atenção, de referir que esses livros de história das Artes que circulam no ensino nacional, abordam as questões artísticas locais de um modo superficial e nem oferecem uma visão mais precisa sobre as artes do continente.

Caraterização das escolas nacionais de formação artística

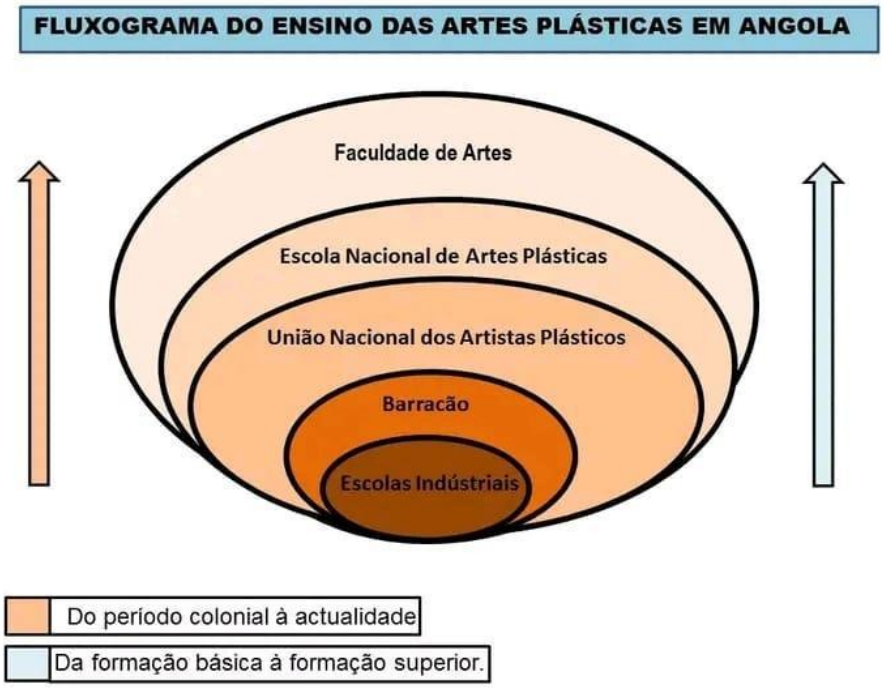
As escolas de formação artística dependem dos Ministérios da Cultura e da Educação (INFA, 2007). A sua autonomia é assim limitada, podendo cada escola apenas tomar decisões no quadro de um conjunto de opções predefinidas por uma autoridade educativa superior ou, querendo tomar outras opções não contempladas nesse quadro, tem de obter a sua aprovação (Vilela, 2003). A nível da estrutura física, a Escola Nacional de Artes Plásticas (ENAP) funcionava numa residência arrendada que foi sendo adaptada para servir de escola de arte para as diferentes especialidades. A ENAP possuía, inicialmente,

quatro salas de aulas, dois gabinetes dos diretores, quatro quartos de banho, uma sala de professores e uma secretária. Esta estrutura suportava alunos nos dois períodos do dia: manhã e tarde (Baptista, 2014).

O reduzido número de salas obrigou à criação de estratégias para evitar choques entre os grupos de especialidade, nomeadamente a ocupação e transformação do pátio em sala, para a prática de pintura, escultura e cerâmica e a improvisação de fornos. Para além disso, havia falta de material didático atualizado, de instrumentos de trabalho e de outros materiais indispensáveis à prática desta especialidade de ensino (Baptista, 2014). Passados agora quase 50 anos desde o alcance da independência, é de se reconhecer que o país está a buscar distribuir escolas e centros de formação artística pelo país embora que timidamente, voltando a tocar no quadro apresentado atrás, podemos notar que até ao momento existem formalmente 3 instituições de ensino e formação artística ligados diretamente ao Estado e estas 3 acresce-se o CEFOMAC (centro de formação artística e artes cénicas) que se localiza na província do Bengo que faz fronteira com a capital do país. Esta instituição por sua vez, não possui o carácter de escola formal como as 3 instituições muito acima referenciadas, pois seu plano de ensino não segue os mesmos padrões que os demais seguem, esta instituição, pode ser considerada apenas como centro de massificação da prática artística.

Outra instituição que deve merecer atenção especial apesar de agora politizada e que também teve um papel fundamental ainda depois do alcance da independência no que diz respeito à massificação das artes plásticas é a UNAP (união nacional dos artistas plásticos), surgida nos 1978. Esta instituição agora fragilizada e que não consegue se impor como fora anteriormente, foi importante no que diz respeito à criação dos primeiros cursos de monitores de artes plásticas, de onde surgiram grandes nomes do cenário das artes plásticas em Angola. Para melhor compreensão do papel desta instituição na linha de tempo das artes plásticas em Angola, observemos a figura 2 abaixo:

Figura 2: Fluxograma do ensino das artes plásticas em Angola



Fonte: Cachihumbua, 2025

Um Devir decolonial no ensino das artes visuais em Angola

Fruto das mudanças epistemológicas que a academia hoje está se debatendo e com intuito de quebrar o hegemonismo científico europeu na perpetuação das desigualdades, preconceitos e epistemicídio conforme cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa (2009), comecei a inquietar-me e a questionar sobre a ausência de artistas angolanos e africanos nos livros didáticos que são usados no nosso sistema de ensino. Partindo-se da premissa de que não existem culturas superiores ou inferiores e assim sendo que não existem também artistas superiores e inferiores, seria óbvio, um país como Angola buscar reverter o seu sistema de ensino das artes, dando e abrindo espaços para o ensino e valorização dos artistas e saberes culturais locais afim de se começar a abraçar a ideia da de(s)colonização dos sistemas de saber que pautam e valorizam sempre os saberes ocidentais. Desta feita, a presente pesquisa em andamento se centra na problemática da ausência de artistas angolanos e africanos nos livros didáticos.

Este incômodo, foi se acentuando devido aos privilégios dados a produções visuais provenientes do ocidente, e mesmo que o cenário seja em África, os africanos não são os contadores da história ou protagonistas da cena, sendo sempre relegados ao segundo plano reforçando a ideia de que do homem ocidental como salvador, gênio e modelo ideal de inteligência. Esta construção visual que é muito difundida e até consumida sem remorsos/ questionamentos de(s)coloniais, é o ponto de cisão quando percebo que como africanos,

temos nosso próprio modo de fazer as artes e também temos nossos artistas que são colocados nas páginas finais/margens dos livros de história das artes ou até não são tidos e que precisam ser inseridos, valorizados e difundidos nos meios acadêmicos e não só.

O interesse pela temática dessa investigação é recente, mas o incômodo é antigo, com o ingresso no mestrado, acabei tendo uma visão mais abrangente sobre o assunto e entendendo a real importância da de(s)colonização dos saberes e do olhar nas sociedades que foram subjugadas pelas potências e que ainda impõe sua força simbólica (visual), com isto, acabei percebendo o quão urgente é se começar a debater estas questões de se construir um olhar próprio, e na minha embrionária carreira de professor de Semiótica da Cultura e Teoria da Imagem, sempre tenho levantado esses questionamentos com os estudantes, para incitar a eles o quão profundo é e pior ainda pode ser o não desenraizamento e a construção de novas referências epistemológicas.

Com isto, esta pesquisa se posiciona com um pendor reflexivo e indagador sobre os conteúdos dentro dos livros didáticos do ensino médio nacional, porque segundo Choppin, estudioso da história dos livros e das edições didáticas mencionado por Pereira (s/d), nos esclarece que os livros didáticos carregam consigo inúmeras funções no processo educativo e de socialização dos indivíduos no meio escolar e também social (s/p). Este autor acrescenta ainda que a função ideológica e cultural dos livros didáticos é a mais antiga, partindo do século XIX, função essa que se assenta:

> ... com a constituição dos estados nacionais, e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político (Pereira, s/d, s/p.).

Diante deste cenário, percebe-se a importância que os livros didáticos desempenham no processo da construção de identidades (individuais/coletivas) de uma sociedade, pois busca valorizar e exaltar os seus feitos e símbolos como nação, daí a necessidade de uma revisitação de(s)colonial aos livros que circulam no nosso sistema de ensino, propriamente o ensino médio.

Os livros didáticos são fontes documentais fundamentais para se compreender o modo como nos relacionamos e preservamos a nossa identidade e de todos aqueles que contribuem para a manutenção dela, trata-se, portanto, de um documento de suma importância para o contexto educacional das novas e futuras gerações de adultos, conforme Pereira esclarece e também parafraseando a sua ideia que:

> O livro didático, é um *monumento de cultura* que resguarda resquícios de uma memória coletiva do passado que se relaciona constantemente com o presente e adquire sentido do cotidiano da sala de aula (Pereira, s/d, s/p.).

Para o contexto dos países que estão em vias de construção e idealização de uma nação, torna-se fundamental se olhar para este quesito, o da inserção de artistas locais nos seus monumentos de cultura (livros didáticos) que como indica Walter Benjamin todo monumento é um documento de cultura, desta feita, entende-se que livro didático se posiciona como um instrumento de emancipação dos indivíduos, buscando incutir a eles valores e caminhos a serem preservados e que passam pelo conhecimento das suas referências culturais e lutar contra o silenciamento epistemológico destas.

O livro didático é uma ferramenta pedagógica fundamental na educação e formação de valores nos indivíduos numa determinada sociedade, e, como não podia deixar de ser, ele funciona também como um instrumento político, demonstrando de que forma uma nação guia seus cidadãos, pois o que se insere nestes instrumentos é o que se espera ver refletido na sociedade. Assim sendo, anteriormente ao ponto levantado nesta pesquisa que se centra na ausência de artistas angolanos e africanos nos livros didáticos, pretende-se abrir um outro ângulo de visualizar os efeitos desta ausência dos artistas.

Tonini (2003) mencionado por Costa e Tourinho (2009, s/p.), esclarece que o livro didático “é produtor de uma forma de pensar e fazer” e transmite o conhecimento que assegura o desenvolvimento de propostas de trabalho e garante a circulação de conteúdos necessários e corretos para a aprendizagem. O que se pode entender desta ideia é que se coloca em pauta uma série de questões que dizem respeito ao que deve(ria) ser considerado conteúdo para uma determinada realidade ou contexto social, que ofereça segurança e garantia de aprendizagem, é o que podemos esperar de um recurso pedagógico como este, e também, que conteúdos poderiam ser vistos como necessários e adequados para o mesmo contexto (idem).

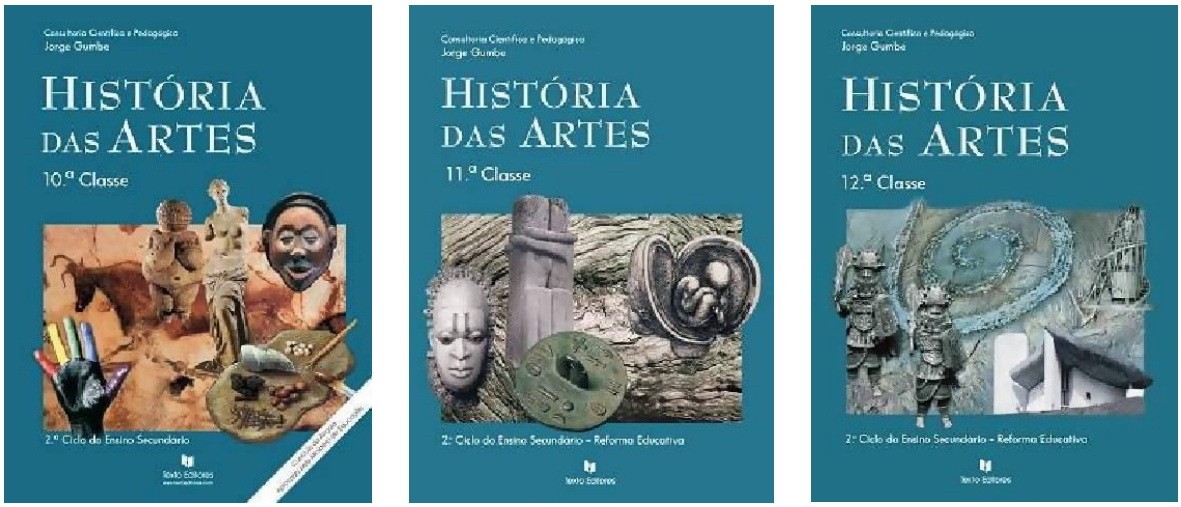
Com este propósito, são levantados questionamentos que buscam examinar os livros didáticos da disciplina de história da arte do curso de artes visuais do ensino médio, tanto em relação ao que e como apresentam, mas, indo ainda mais a fundo, tentando refletir sobre o conteúdo dos livros didáticos na perspectiva de professores e, também, de alunos, ou seja, buscar entender como os professores compreendem e ensinam/transmitem os conhecimentos e a forma como os alunos percebem ou consomem a arte angolana e africana a partir desses livros didáticos.

O foco desta pesquisa são os livros de história da arte aprovados na reforma educativa levada a cabo pelo governo de Angola em 2006, 2013 e 2010 (figura 3), de frisar que estes livros têm sido atualizados de tempos em tempo, e é com essas brechas que

pensamos ser oportuno se pensar ou se estabelecer o foco de(s)colonial sobre o contexto angolano e africano.

Sabendo que a disciplina de história da arte se centra no estudo das produções artísticas de um povo, podendo começar da antiguidade até aos tempos atuais e no caso das sociedades africanas também incluírem nessa linha de tempo as rupturas criadas com o contato com os colonizadores, ela mune e oferece aos alunos as capacidades de analisar estes acontecimentos a partir da compreensão do fenômeno artístico como manifestação sensível.

Figura 3: livros de história da arte em uso



Fonte: acervo do autor, 2025

E olhando para o livro didático como instrumento de educação e emancipação de um povo e buscando dialogar com as teorias pós e decoloniais, se torna essencial fazer um percurso partindo do local para o global, de igual modo como enfatizado na célebre frase “Nosso norte é o sul” do artista Joaquin Torres-Garcia (1943), nesta célebre frase que acompanha a obra com mesmo título, inverte o mapa da América do Sul como forma de confronto ideológico-cultural que desafia a visão eurocêntrica. Representa a busca por autonomia cultural, política e artística na América Latina, colocando o Sul no topo como protagonista. Analisando bem essa premissa, acaba por fazer sentido também no contexto africano (também dominado, subjugado e subalternizado pelo imperialismo) e com isto, os livros didáticos podem oferecer uma fonte escapatória para a descolonização dos saberes, defendendo de que os conhecimentos subalternizados devem ter validade e autonomia no sistema de ensino, buscando romper com a hegemonia epistêmica eurocêntrica que silencia e contribuiu para o epistemicídio de outros conhecimentos.

Deste modo, acredito que a disciplina de história da arte adequado para o nosso contexto social deveria pautar pela iniciação a problematização ao que se convencionou a

chamar de arte africana tradicional, moderna e contemporânea. Nisto, por meio de análises teóricas e práticas se levariam os alunos a refletirem sobre como o campo da arte angolana e africana foi moldado pelos olhares dos antropólogos, historiadores, missionários, viajantes, curadores e artistas, se buscando compreender temas como, autenticidade, autoria, colonialismo, racismo, apropriação cultural, repatriação, restituição, descolonização e pós-colonialismo. Daí se considerar que os conteúdos desses livros didáticos devem ser projetados para questionar as ideias que o eurocentrismo produziu sobre o continente, sobretudo a partir do papel que os museus tiveram na formação da sua imagem. Pretende-se também estudar os desdobramentos artísticos do contato dessas culturas entre si e com as ocidentais, estimulando os alunos a compreender os aportes das tradições artísticas das culturas africanas para o debate estético no mundo moderno e contemporâneo[3].

Enquanto caminho metodológico pretendo olhar este problema como um triângulo dinâmico, que coloca os três elementos que se envolvem nesse processo educativo e instrutivo em evidência: as escolas regulares, professores e estudantes e manuais didáticos. Pretendo levantar dados sobre como as escolas não especializadas em ensino artístico trabalham com os manuais e saber quem maneja os mesmos (destacando a sua formação) e como este material incide sobre a formação dos estudantes. Simplificando a compreensão, estou a incitar questionamentos sobre que caminhos estes três elementos seguem. Assim sendo, é minha intenção nessa pesquisa conseguir encontrar respostas a partir de perspectivas de(s)coloniais sobre esta ausência de artistas angolanos e africanos nos livros didáticos, visando contribuir para a construção de um diálogo que tenha como ponto de partida nossas referências.

Confrontando hegemonias a partir das teorias das práticas e incertezas

Na atualidade em que o campo das artes e humanidades se tornaram ainda mais de confrontos intensos para a construção das hegemonias ou a quebra delas, é fundamental munir os alunos que serão os futuros decisores políticos e sociais com mecanismos de subversão da lógica “norte-sul”, dando a eles imputes para confrontarem esta lógica hegemônica dominante em muitas áreas do saber face as epistemologias do sul, conforme Porto-Gonçalves (2005) explica sobre esta colonialidade do saber a que somos sujeitos:

> A colonialidade do saber nos revela que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um

3 HH745 - Introdução à História da Arte Africana, UNICAMP, 2024, https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf- ifch/public-files/graduacao/ementas/69604/hh745a.pdf consultado em 30.03.2026

> legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (2005, p. 01).

O autor reforça ainda a sua ideia convocando Walter Mignolo que disse que:

> O fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado o pensamento, pois esta é uma atividade humana e é inerente a ele em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida que devem ser considerados, aceites e respeitados. Com isto, há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Porto-Gonçalves, 2005, p. 01).

Nas sociedades africanas, o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade que se compenetra em várias áreas do saber, e nesta fase inicial de aguçamento do pensamento crítico e formativo dos alunos, se acha importante eles perceberem essas questões de base, olharem as artes africanas a partir de binóculos próprios e não nas do opressor. Como fundamentação base da presente pesquisa em andamento, estou lavrando e levando em consideração autores têm ideias que coadunam com a problemática em discussão, para tal entre fontes destaca-se autores como Anibal Quijano (2009) que discute questões sobre a colonialidade do poder, conceito este que acho fundamental para se compreender como ideias e padrões de dominação e poder do colonialismo continuam presentes mesmo após o fim das colônias, Catherine Walsh (2013) que usa o pensamento e a prática de decolonialidade como forma de buscar questionar sobre a centralidade do pensamento hegemónico eurocêntrico (modernismo, pós-modernismo, teoria crítica, Estudos Pós-coloniais) e inicia uma crítica ao pensamento hegemónico de matriz eurocêntrico enfrentando o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e outras concepções do mundo.

Outro intelectual de grande valência é Achille Mbembe (2018), quando se discute questões decoloniais nos tempos atuais, ele busca fazer críticas as estruturas de poder que se baseiam na raça e na colonialidade mesmo em sociedades que passaram pela colonização (pós-coloniais), é de convicção certa que os escritos deste autor serão de maior proveito para a discussão que está sendo levantada nesta pesquisa. Neste leque de autores influentes para minha pesquisa, destaco Homi K. Bhabha (1998) que hoje é um autor incontornável quando o assunto em discussão é estudos pós-coloniais. Este autor, analisa as complexas relações culturais e de poder que emergem na sequência do colonialismo e do imperialismo.

Com as ideias Stuart Hall (1992 e 2013) buscarei compreender e analisar como os conceitos de cultura, representação e identidade, podem fornecer ferramentas para a análise

da colonialidade, pois o seu discurso mostra como o saber, o poder e o ser foram historicamente moldados pelas estruturas coloniais e com Franz Fanon (2008) que é considerado o pioneiro no pensamento decolonial, buscarei compreender como na violência estrutural do colonialismo, que causa alienação física e psíquica, e na necessidade de uma ruptura radical e violenta para a libertação. Assim como este autor frisa que a descolonização deve ir além da independência política, promovendo a reapropriação da subjetividade e identidade colonizadas, a fim de construir uma nova humanidade e romper com as hierarquias raciais impostas, ideias essas que acredito que poderão dar subsídios basilares nesta pesquisa.

Com este propósito, este artigo pretendeu apresentar questões de uma pesquisa em andamento sobre o ensino de arte em Angola buscando mapear processos históricos e compreender como estudantes do ensino médio do curso de artes visuais acessam e aprendem sobre arte angolana e africana a partir dos livros didáticos. Espera-se que esse exercício investigativo propicie bases para a projetar perspectivas de produção artísticas fora do jugo do olhar do colonizador.

Referências

BAPTISTA, Mariquinhas das Dores. **Expectativas e representações sobre as profissões de artista plástico e de professor de educação artística: o caso dos formandos das Escolas Nacionais de Artes Plásticas, de Dança, Música e Teatro em Luanda**. Évora, dissertação, 2014 BARBOSA, Ana Mae. **Síntese da arte-educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras**. São Paulo, Polyphonia, 2016 BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998 CACHIHUMBUA, Amândio. **O percurso do ensino das artes plásticas em Angola**: síntese, crónica, 2025 COSTA, Giselle e TOURINHO, Irene. **Como e porque investigar o livro didático para o ensino de artes visuais**. Goiânia, 2009, https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2008.GT3_giselecosta_irenetourinho_ok.pdf consultado em 20.03.2026 _____. **Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos,** Goiânia, 2009, https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/2009_Gisele_Costa_Ferreira_da_Silva.pdf consultado em 20.03.2026 DA SILVA, Ana Célia. **A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?**. Bahia: EDUFBA, 2011 FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008 HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de janeiro: editora PUC Rio, 2016 _____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1992 MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política de morte**. Rio de Janeiro: n-1 edições, 2018 PEREIRA, Renan e MESSEDER, Marcos. **Escola, civilização e povos indígenas: reflexões a partir da análise de um livro didático de história para o ensino médio**. s/c. s/ed./ s/d; PORTO-GONÇALVES, C. W. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas** (apresentação da edição em português), in LANDER, Edgardo. (Org) A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas

latino-americanas, 2005 consultado em https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf consultado em 20.03.2026 QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**, in Epistemologias do Sul, SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (orgs.), Coimbra, 2009 SANTI, Heloise Chierentin e SANTI, Vilso Junior Chierentin. **Stuart Hall e o trabalho das representações.** São Paulo: Revista Anagrama, ano 2, edição 1, 2008 SANTOS, Boaventura dos Santos. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: editora Cortez, 2014 SILVEIRA, Marcelo da Rocha. **A arte e o artista negro na academia no século XIX**, revista Z Cultural, 2023 TONINI, I. **Imagens nos livros didáticos de Geografia: Seus ensinamentos, sua pedagogia**. https://scispace.com/pdf/imagens-nos-livros-didaticos-de-geografia-seus-ensinamentos-42v4ytysw1.pdf consultado em 20.03.2026; WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** - TOMO I. Quito: Edições Abya Yala, 2013.



COLORISMO NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A DIFERENÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Eliza Dorotéia Guimarães Reis
Nayara Joyse Silva Monteles

A presente reflexão integra uma pesquisa de mestrado em andamento no Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Goiás (IFG), intitulada *O Colorismo no Brasil: Reflexões Sobre a Diferença no Contexto Educacional*. Inserida no campo da Arte/Educação, a investigação parte do entendimento de que as práticas pedagógicas em Arte podem constituir espaços potentes para problematizar questões sociais complexas, especialmente aquelas relacionadas às desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira. Nesse sentido, o estudo busca articular produção artística, pensamento crítico e experiência educativa como caminhos para ampliar o debate sobre identidade, diferença e pertencimento.

A Lei nº 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis da Educação Básica, representa um marco fundamental no enfrentamento das desigualdades raciais no contexto educacional brasileiro. Ao ampliar o escopo da Lei nº 10.639/2003, essa legislação reafirma a necessidade de valorização das contribuições históricas, sociais e culturais de povos historicamente marginalizados, propondo uma revisão dos currículos escolares que vá além de abordagens pontuais ou comemorativas. Nesse sentido, a lei convoca a escola a assumir um compromisso ético e político com a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e representativa da diversidade que constitui a sociedade brasileira.

É nesse contexto que se justifica a relevância da presente pesquisa, uma vez que ela se alinha às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008 ao propor reflexões sobre o colorismo e suas implicações no ambiente escolar, especialmente no ensino de Arte. Ao evidenciar como as relações raciais atravessam os processos de construção identitária dos estudantes, a investigação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que não apenas atendam às exigências legais, mas que também promovam o reconhecimento, a valorização das diferenças e o enfrentamento do racismo estrutural.

Dessa forma, a pesquisa se insere como uma ação comprometida com a efetivação da lei, buscando transformar o espaço escolar em um território de diálogo, consciência e justiça social. Portanto, trata-se de uma pesquisa que propõe a discussão e reflexão a respeito da importância do ensino de Arte para a compreensão e entendimento da

influência que o racismo estrutural ainda exerce sobre a sociedade brasileira; contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que potencializem a capacidade de lidar com as dificuldades da vida cotidiana, tais como a autoidentificação, autorreconhecimento e valorização das diferenças percebidas no colorismo brasileiro, sem preconceito e discriminação. Destarte de acordo com a BNCC, o componente curricular Arte contribui: "... para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania." (BRASIL, 2018, p.193)

Sendo assim, o objeto desta pesquisa refere-se ao estudo das influências do colorismo no contexto histórico e social brasileiro, bem como seu reflexo no âmbito artístico e na cultura visual; propiciando aos adolescentes experienciar por meio de processos de criação tanto por produções individuais e coletivas; uma interação crítica e o respeito às diferenças e diversidades.

O estudo sobre o colorismo, suas origens, motivações e consequências ainda presentes no atual contexto social, traz luz e entendimento sobre situações presentes na sociedade contemporânea, emergentes deste conteúdo histórico. Segundo DEVULSKY: "É preciso que negros de pele clara e pele escura, homens e mulheres, resignifiquem sua existência racializada para além do estupor de aniquilamento proveniente do capital." (DEVULSKY, 2023, P. 99)

Entende-se então o colorismo como o reflexo latente da violação dos direitos de pessoas que outrora escravizadas, passaram a ser exploradas, em todas as dimensões de suas vidas. As atuais favelas e periferias são o resultado deste mecanismo utilizado pela classe dominadora.

Por conseguinte, percebe-se nitidamente que, com o surgimento deste sistema, surgiu também a precarização do trabalho de acordo, o com o que é refletido também em determinados grupos étnicos. Os de pele escura, atualmente, denominados de pretos e pardos, vivem à margem da sociedade; em sua maioria, marginalizados, no trabalho braçal e operário, recebendo baixos salários.

Mas esta ideologia da supremacia branca foi implantada pelo mundo, e expandida desde o Renascimento, denominado de: eurocentrismo. Segundo Anne Laffont (2017, p. 89), a cor da pele se tornou um marcador racial e foi no século XVIII, na era do Iluminismo, que os discursos estéticos associaram a raça branca por luz e por desenvolvimento; e a raça negra por ausência e privação dos mesmos. O que auxiliou na propagação do conceito de que a inteligência era dividida entre os seres-humanos de acordo com a escala da cor e do tom de pele.

Em 1923, foi publicado um artigo pelo Prof. Mario Pontes de Miranda (SCHWARCZ, 2005 p. 159), relatando que a mestiçagem deveria ser vista

psicologicamente como fator de degeneração, e que as pessoas que tinham elementos de várias procedências e eram portadores de caracteres étnicos diversos, possuíam perturbação na organização do equilíbrio e retardamento mental.

Também em trabalhos na área de "medicina legal" e "alienação" apresentados pela *Gazeta Medica* por Nina Rodrigues, registram textos que constam a seguinte frase: "A demência, é a forma em que mais avulta os negros. Pode-se dizer que tornam-se eles dementes com muito mais frequência, por sua constituição, que os brancos … (BM, 1904:178)."

Percebe-se que a influência dos conceitos eurocentristas ainda encontram-se presentes, mesmo que de forma velada, em muitos comportamentos, atitudes e até mesmo no modo de ser e de viver de muitos adolescentes, estudantes das escolas públicas, os quais em sua maioria são pessoas pretas ou pardas.

Nesse contexto, tais influências podem impactar diretamente a construção identitária desses sujeitos, contribuindo para a reprodução de estigmas, silenciamentos e, por vezes, para a negação de suas próprias origens. Assim sendo, torna-se fundamental problematizar essas marcas no espaço escolar, especialmente no ensino de Arte, criando possibilidades para a valorização de outras referências estéticas e culturais que dialoguem com a diversidade e promovam uma formação mais crítica e consciente.

Em atividades que envolvem a identificação da própria cor, ou a produção de autorretratos, observa-se, de forma recorrente, a presença de mecanismos de auto-rejeição entre estudantes. Muitos, ao se representarem, recorrem a traços e tonalidades que não correspondem às suas características, aproximando-se de padrões associados à branquitude. Esse movimento revela não apenas uma questão estética, mas um processo mais profundo de negação identitária, atravessado por referências sociais e culturais que historicamente desvalorizam corpos e subjetividades negras.

Nesse contexto, torna-se imprescindível ampliar o debate sobre essas dinâmicas no espaço educacional. Maria da Glória Calado (2021) ressalta a importância de que educandos, educadores e pesquisadores se engajem na discussão das múltiplas facetas do racismo, compreendendo-o como um fenômeno que ultrapassa os limites da escola e se manifesta em toda a sociedade. Tal perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas críticas que promovam o reconhecimento, a valorização das diferenças e a construção de identidades mais afirmativas.

A desigualdade é uma realidade na vida de crianças e adolescentes que vivem em periferias, as práticas racistas são presentes e latentes na sociedade em geral, inclusive no âmbito escolar. Ainda sofremos as consequências deixadas pelo racismo estrutural; influências negativas e manipuladoras: O branco como padrão de "beleza"; "superior"; "melhor", "mais bonito". Como nos afirma Souza: "A construção de um Ideal de Ego

branco, a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer "mancha negra" (1983 p. 34).

Em decorrência dessas influências, muitos adolescentes e jovens, pretos e pardos, ainda vivenciam sentimentos de auto-rejeição, especialmente no que diz respeito à construção de sua autoimagem. Mesmo diante de avanços sociais e da implementação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, persistem referências estéticas que reforçam padrões excludentes, impactando diretamente a forma como esses sujeitos percebem a si mesmos e seu lugar no mundo.

Nesse contexto, observa-se que os ideais de beleza hegemônicos continuam, em diversas situações, privilegiando características associadas à branquitude, como a pele clara e os cabelos loiros. Essa valorização reiterada, amplamente difundida pelos meios de comunicação e pela cultura visual, contribui para a manutenção de hierarquias simbólicas que deslegitimam outras formas de existir e de se reconhecer. Torna-se, portanto, fundamental problematizar esses padrões, criando espaços de reflexão e valorização da diversidade estética e identitária.

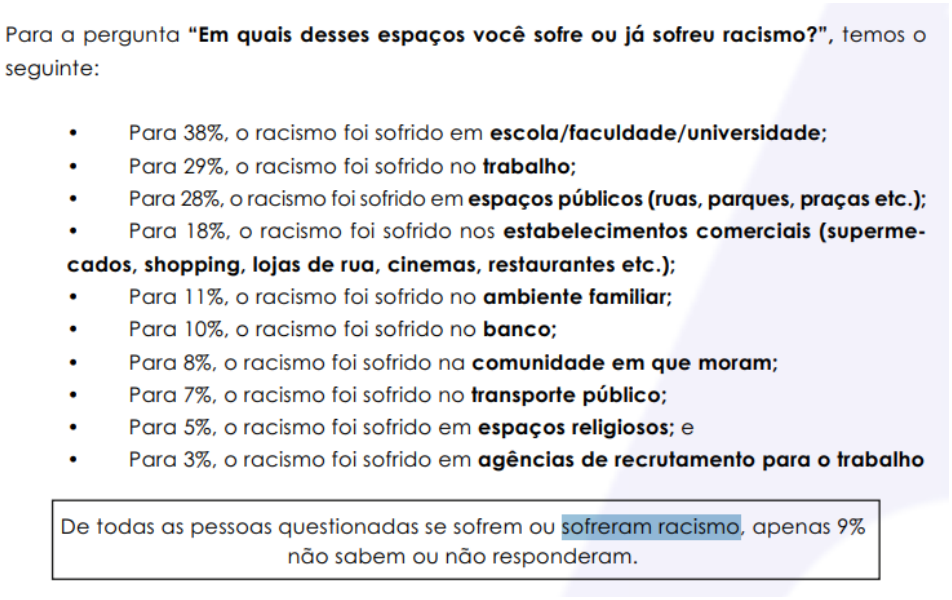
No entanto, a sociedade atual não aceita mais esta formatação por raças, sabendo que somos únicos e distintos uns dos outros. Esse projeto proporciona aos estudantes a oportunidade de se conhecerem etnicamente, se aceitarem e valorizarem suas características e diferenças, independentemente da origem ou matriz étnica.

A Constituição Brasileira no Art. 5.º garante este direito: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza..." (BRASIL, Contituição1988 p 1); o que precisa ser requerido com autoconscientização, atitudes e posturas firmes, e com certeza políticas públicas.

Esta realidade incomoda e nos instiga como arte educadores a continuar explorando este tema das relações étnico-raciais, por meio de planos de ensino que interligam a prática artística em suas variadas modalidades à necessidade dos estudantes; que, dentro deste contexto, se encontram necessitados de uma escuta, um entendimento maior a respeito de si mesmos e do outro, a conscientização de se valorizar e respeitar as diferenças e diversidades tão presentes na escola e em suas vivencias diárias.

O Projeto SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista, juntamente com o Instituto de Referência Negra – PEREGUM, divulgou uma pesquisa na revista Reflexões Sobre o Racismo no Brasil, p. 18 <https://projetoseta.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Sumario-Executivo-Percepcoes-sobre-o-Racismo-no-Brasil.pdf>; Acesso em 23 de outubro de 2025:

Fig.: 1. Percepções do racismo no Brasil



Fonte: < https://projetoseta.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Sumario-Executivo-Percepcoes- sobre-o-Racismo-no-Brasil.pdf>

Constata-se que a questão racial se configura como um tema urgente, que demanda amplos espaços de debate e reflexão na sociedade brasileira, sobretudo no contexto escolar. É na escola, conforme evidencia a pesquisa mencionada, que se registra um dos maiores índices de atitudes racistas direcionadas a pessoas pretas e pardas, o que reforça a necessidade de enfrentamento crítico dessas práticas no ambiente educativo.

Nesse cenário, a instituição escolar não pode se eximir de seu papel formativo e social, sendo fundamental a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade racial e o respeito à diversidade. Isso implica não apenas reconhecer a existência do racismo, mas também desenvolver estratégias que possibilitem sua problematização de forma contínua e crítica, contribuindo para a construção de relações mais justas e para a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

A temática dessa investigação abrange ainda temas como a ancestralidade, autoestima, e identidade, prevendo também o que diz o Art 26-A § 1º da n° 10.639/2003 que inclui:

> "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira."
>
> "...Incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil." (BRASIL, 1996 <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>;

Em 18 de abril de 2023, o site alana.org.br divulgou um estudo realizado pelo Geledés Instituto da Mulher Negra em 2022, informando que 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que equivale a 21% das redes municipais de ensino do país, revela que a maioria delas (71%) realiza pouca ou nenhuma ação para a efetividade da lei que há 20 anos obriga o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Apenas 29% das secretarias realizam ações consistentes e perenes para garantir a implementação da lei.

Gestores educacionais frequentemente apontam a necessidade de maior cooperação técnica e apoio financeiro por parte dos estados e do governo federal para a efetiva implementação da legislação vigente. Embora tais demandas revelem desafios estruturais reais, observa-se que conteúdos essenciais para a desconstrução do racismo — como o legado da escravidão, as desigualdades históricas e os privilégios raciais — acabam sendo, muitas vezes, secundarizados ou substituídos por abordagens mais superficiais e confortáveis, a exemplo de recortes voltados apenas à literatura ou à cultura alimentar. Essa dinâmica contribui para esvaziar o potencial crítico da proposta, limitando sua capacidade de promover transformações significativas no campo educacional.

O não cumprimento efetivo da lei acarreta impactos profundos na sociedade, uma vez que priva milhões de jovens do acesso a uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo, da discriminação e das diversas formas de violência dele decorrentes. Ao negligenciar essas discussões, a escola deixa de cumprir um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e conscientes, perpetuando silenciamentos e desigualdades históricas. Torna-se, portanto, urgente fortalecer políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem não apenas a presença desses temas no currículo, mas sua abordagem consistente, crítica e transformadora.

Segundo MUNANGA (2005, p.16); faz-se necessário o resgate da memória coletiva e da história da ascendência negra, para que todos os estudantes possam conhecer, entender e ter o direito de refletir por si mesmos, e poder tirar de si o veneno inserido pelos preconceitos de uma sociedade racializada hierarquicamente.

Ao conhecermos o contexto histórico de nossa sociedade, teremos maior capacidade para compreendermos o presente; e, é no contexto escolar que o estudante terá o ambiente favorável, o material adequado e o professor como mediador para desenvolver esta habilidade e alcançar o nos diz Ana Célia da Silva:

> Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito,da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. (MUNANGA, 2005 p. 31)

Além disso, como nos diz SILVA (1983, pp.174-187) ainda temos muito o que aprender com a arte africana, o seu modo de viver a arte como algo sagrado e presente em suas vidas e ancestralidade; artistas como Picasso, Braque, Vlaminck, Derain e outros também descobriram e se inspiraram na arte negro-africana. Assim, a Arte Moderna revolucionou a história das artes em todo o mundo ocidental tendo como modelo os valores, as formas plenas de significação e a criatividade africanos.

A cultura afro está presente na música brasileira, cantada e dançada pelos alunos; com seus variados ritmos, danças, gingado, oriundo da capoeira e seus batuques do samba; tiveram um papel importante nos movimentos de resistência deste grupo étnico, marcado pelos estereótipos raciais, tornando-se elementos poderosos na construção histórico-social, cultural e identitária dos afrodescendentes no Brasil.

Como fundamentação teórica de nossos estudos foram selecionados: Colorismo de Alessandra Devulsky (2023); Pele Negra, Máscaras Brancas de Frantz Fanon com tradução de Renato da Silveira (2008) e os experimentos de Kátia Canton (2001); Cor, Retrato e Identidade: Humanae, o olhar sobre si e sobre o outro na obra de Angélica Dass, de Bruna Wandekoken (2017); entre outros constantes na bibliografia.

O percurso metodológico desta investigação fundamenta-se na perspectiva da pesquisa-ação, entendida como um processo que articula, de forma indissociável, reflexão e prática no contexto educativo. Nessa abordagem, o/a pesquisador(a) atua de maneira implicada, acompanhando e intervindo no cotidiano escolar ao mesmo tempo em que analisa criticamente as experiências vivenciadas. Assim, a pesquisa-ação possibilita não apenas a produção de conhecimento, mas também a transformação das práticas pedagógicas, uma vez que se constrói em diálogo com os sujeitos envolvidos e com as demandas concretas do contexto investigado.

Nesse sentido, o percurso culminará na elaboração de uma sequência de produções artísticas baseadas no tema do autorretrato, compreendido como uma prática investigativa que favorece processos de autoidentificação, autorreconhecimento e expressão subjetiva. Ao mobilizar o autorretrato como eixo estruturante, busca-se constituir um modo de organização dos conhecimentos adquiridos, articulando vivências, reflexões e produções visuais dos estudantes. Dessa forma, a proposta não apenas sistematiza aprendizagens, mas também cria condições para que os sujeitos se reconheçam em suas singularidades, tensionando padrões hegemônicos e ampliando as possibilidades de construção de identidade no espaço escolar.

Como primeiro encontro estaremos fazendo uma avaliação diagnóstica sobre o tema por meio de debates, discussões e roda de conversa. A partir do segundo encontro, e uma sequência de três, estaremos trabalhando com os estudantes a pesquisa teórica a respeito do contexto histórico do colorismo no Brasil, sua influência na sociedade e reflexo

na cultura visual atual, o que será feito por meio de aula expositiva, pesquisa em grupo, exposição de imagem, debates e discussões.

No quarto encontro estaremos dando início aos processos de criação; mas à princípio a turma será dividida em grupos e cada um destes fará uma pesquisa a respeito de um (a) artista negro(a) ou obras de artistas que retratem a pessoa negra ou parda como protagonista. Será então ministrado um seminário sobre a vida e obra de cada um destes artistas pelos grupos no próximo encontro.

No sexto encontro, os participantes serão incentivados a elaboração o seu caminho poético, contando sua história, falando de sua ancestralidade, seus medos, decepções, esperanças, sonhos, podendo ser por meio de um fanzine, um cartaz, desenhos ou mesmo um texto; tendo ele a liberdade de escolher a forma de se expressar.

No sétimo encontro, serão apresentadas imagens do trabalho da artista Angélica Dass, cuja produção problematiza as classificações raciais a partir das tonalidades reais da pele, bem como autorretratos diversos de artistas reconhecidos, ampliando o repertório visual dos estudantes. A proposta busca evidenciar múltiplas possibilidades de representação de si, rompendo com padrões homogêneos e eurocentrados que historicamente orientam o olhar. Em seguida, os participantes serão convidados a elaborar seus próprios autorretratos, sendo orientados a se representarem a partir de suas características étnicas e identitárias, em um exercício que mobiliza percepção, pertencimento e consciência crítica sobre a própria imagem.

O oitavo e último encontro será dedicado a uma roda de conversa, configurando-se como um espaço de partilha e escuta sensível. Nesse momento, cada participante poderá apresentar sua produção artística e refletir sobre as experiências vivenciadas ao longo do percurso metodológico. A discussão será atravessada pelas dimensões de crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, permitindo que os estudantes elaborem sentidos sobre seus processos criativos e sobre as questões emergidas durante as atividades. Como desdobramento, o projeto será concluído com um evento de culminância, no qual as produções serão expostas à comunidade escolar, ampliando o alcance das reflexões e promovendo o diálogo coletivo.

Intitulado *O Colorismo no Brasil: Reflexões Sobre a Diferença no Contexto Educacional*, o projeto configura-se como uma proposta de ensino de Arte comprometida com a criação de espaços de expressão e escuta. Ao longo das atividades, os participantes terão a oportunidade de vivenciar, exteriorizar e compartilhar emoções, dores, afetos, revoltas, estranhamentos, esperanças e projeções de futuro. Nesse sentido, a prática artística é compreendida não apenas como produção estética, mas como linguagem que possibilita a elaboração de experiências subjetivas e sociais, contribuindo para processos de reconhecimento e afirmação identitária.

O fazer artístico, nesse contexto, revela-se como um meio potente de acessar aquilo que muitas vezes não está visível de forma imediata, mas que se manifesta nas entrelinhas das vivências e das relações sociais. Ao favorecer a construção de novos olhares sobre si e sobre o outro, para além das aparências físicas, a Arte promove reflexões que impactam diretamente a autoestima, o senso crítico e a autonomia dos sujeitos. Dessa forma, o projeto contribui para a mobilização de conhecimentos e atitudes que fortalecem o exercício da cidadania, reafirmando o papel do ensino de Arte como espaço de transformação, consciência e valorização das diferenças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALADO, Maria da Glória. **Por Uma Educação Antiracista**. Portal CENPEC Educação, dez. 2021. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Gloria_Por-uma educacao-antirracista.pdf. Acesso em 12 ago. 2023.

CANTON, Kátia. **Estudo de caso da Exposição Espelho de Artista**. Museu de Arte Contemporânea de São Paulo – USP. São Paulo, 2001.

DASS, Angelica. Humanae - Work In Progress. 2012. Disponivel em: https://angelicadass.com/photography/humanae/ Acesso em: 11 jun. 2023.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. Editora Jandaíra. São Paulo, 2023 EDUFBA. Salvador, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

LAFONT, Anne. Tradução Liliane Benetti e Lara Rivetti. **Como a Cor de Pele Tornou-se um Marcador Racial: Perspectivas de Raça a partir da História da Arte**. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2109.

Lei 10.639 sobre ensino de história e cultura afro-brasileira não é cumprida em 71% dos municípios brasileiros, aponta pesquisa de Geledés e Instituto Alana. https://alana.org.br publicada em 18 de abril de 2023. Disponível em https://alana.org.br/lei-10639-ensino/ Acesso em 23 de outubro de 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

Percepções Sobre o Racismo no Brasil. Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. https://projetoseta.org.br publicada em julho de 2023. Disponível em <https://projetoseta.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Sumario-Executivo-Percepcoes-sobre-o-Racismo-no-Brasil.pdf>Acesso em 23 de outubro de 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Antonio Vieira da. **Reflexos da Cultura Iorubá na Arte e nos Artistas Brasileiros.** Journal Article. Afro-Ásia, No.14 (1983), pp. 174-187. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/45501966>; Acesso em: 26 abr, 2026.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascenção social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983 Coleção Tendências; v. 4)

WANDEKOKEN, Bruna. **Cor, Retrato e Identidade: Humanae, o olhar sobre si e sobre o outro na obra de Angélica Dass**. Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017



FORMAÇÃO DE PLATEIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: ARTE/ EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Euzamary Pimenta Gouveia de Melo
Eliton Perpétuo Rosa Pereira

INTRODUÇÃO

A música sempre esteve presente em diferentes contextos da sociedade e constitui uma linguagem artística fundamental para a compreensão das dinâmicas culturais e sociais que atravessam a vida cotidiana. Pode proporcionar diferentes aprendizados, saberes e vivências, sendo realizada e concretizada de modos diferenciados conforme o tempo histórico. “Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música, juntamente com seus princípios de organização, é um fenômeno histórico e social” (Penna, 2010, p. 30). Essas vivências acontecem em diversos locais, sendo eles formais para a aprendizagem, como nas escolas e nos conservatórios, ou informais, como em cultos religiosos, em manifestações culturais populares, nas mídias, nas redes sociais, atuando como forma de expressão, comunicação e construção de identidades.

No entanto, a ampla presença da música no cotidiano não garante, por si só, a construção de uma escuta crítica e reflexiva, por ser socialmente construída. A relação dos sujeitos com a música é mediada por processos culturais e educativos que influenciam suas formas de percepção, interpretação e fruição estética. A educação musical, portanto, não se restringe ao domínio técnico ou à reprodução de repertórios, mas envolve processos de ensino-aprendizagem a partir da escuta, da interpretação e reflexão sobre os significados culturais da música. A escola desempenha papel central na formação musical dos estudantes, não apenas como espaço de acesso a conteúdos, mas como ambiente de construção de experiências culturais significativas. Contudo, ainda é recorrente a presença de práticas pedagógicas que tratam a música de forma superficial ou instrumentalizada, limitando seu potencial formativo.

Diante desse cenário, a formação de plateia emerge como uma perspectiva pedagógica relevante para o ensino de música. Trata-se de uma abordagem que compreende a escuta como prática cultural e educativa, exigindo mediações que ampliem o repertório estético e promovam a reflexão crítica sobre a arte. Como afirma Aguiar e Leão (2020, p.64), “a formação de plateia em música pode ser um campo profícuo de atuação para educação musical, e não somente um objeto de preocupação preponderante das instituições musicais e/ou culturais”. Nesse contexto, a formação de plateia transcende a

esfera do entretenimento assumindo um perfil educativo que promove uma formação integral do(a) estudante.

Diferente do consumo de mercado, a formação de plateia no contexto escolar, trata-se de uma ação pedagógica intencional e planejada que promove a democratização do acesso cultural, a escuta crítica, a apreciação estética e a capacidade reflexiva destes estudantes diante da arte, não sendo uma simples existência de público em eventos artísticos. Diante do exposto, surgem as questões desta pesquisa: 1 - Quais seriam as ações desenvolvidas para formação de plateia em música no contexto escolar?; 2 - No que estas ações de formação de plateia contribuem para o desenvolvimento do hábito da percepção contemplativa, consciente, ou analítica entre os/as estudantes; 3 - Como desenvolver uma proposta pedagógica para formação de plateia no contexto escolar?

O presente artigo tem como objetivo analisar e descrever ações de formação de plateia em Educação Musical como estratégia pedagógica no currículo escolar, a partir de um levantamento bibliográfico e documental, discutindo suas contribuições para a educação musical no contexto escolar, além de apresentar uma proposta pedagógica de formação de plateia no contexto escolar.

Formação de plateia no contexto da Educação Musical

Tradicionalmente, a formação de plateia em música tem sido associada à preparação de expectadores e/ou públicos para concertos e eventos musicais, mediante práticas pontuais, como um recital ou concerto didático, onde ocorre uma apresentação musical acompanhada de explicações breves sobre o repertório que está sendo apresentado, relacionadas aos conteúdos de música. Busca favorecer uma aprendizagem direcionada ao campo de produção erudita, com o foco muitas vezes em regras de comportamento ou apreciação passiva. Porém, no campo da Educação Musical, esse conceito tem sido alvo de uma significativa ampliação e de aprofundamento, movendo-se de uma prática intuitiva para um campo complexo de estudo, pesquisa e intervenção pedagógica. “Portanto, a formação de plateia em música na educação básica, constitui-se de importante veículo de musicalização e cabe aos educadores, em conjunto com o sistema de ensino promovê-la conforme os recursos e os meios disponíveis” (Aguiar e Leão, 2020, p. 67).

Essa perspectiva desloca o foco da formação de plateia como uma ação do consumo cultural para a construção de experiências significativas de relação com a arte. A escuta musical deixa de ser passiva e passa a ser compreendida como prática ativa, interpretativa e culturalmente situada. A formação de plateia como uma ação arte/educativa importante é de suma importância desenvolver uma proposta pedagógica e didática de formação de plateia no contexto da Educação Básica, de forma que estas ações possam ampliar na construção de saberes e vivências culturais dos/das estudantes. Ela passa a ser entendida

como uma ação artística-pedagógica, articulada a partir de projetos educativos estruturados, que visam desenvolver a sensibilidade estética e musical dos envolvidos, a ampliação da consciência crítica e reflexiva sobre a diversidade cultural e musical, a apropriação do conhecimento musical como linguagem socialmente construída, a integração social e o fortalecimento da identidade cultural dos indivíduos e das comunidades.

> Espera-se contribuir para agregar novos saberes sobre o significado e a possibilidade de ações culturais por parte dos educadores musicais na contemporaneidade, bem como para enxergar de forma mais ampla a prática da formação de plateia enquanto uma ação complexa e dinâmica, que além de possuir um vasto potencial para pesquisa e produção científica, também contribui para o acesso democrático à diversidade musical (Araújo, 2016, p. 10).

Nesse sentido é importante que ações de formação de plateia na educação musical enfatizem a importância de múltiplas estratégias pedagógicas e artísticas, entendendo o processo de ensino-aprendizagem não apenas como uma transmissão/recepção de conteúdos musicais, mas como, um meio de promover a democratização do acesso estético e crítico à música em sala de aula.

Ações artísticas-pedagógicas para formação de Plateia em música

A formação de plateia como um instrumento de ampliação do conhecimento musical e cultural na Educação Musical, não se restringe a sensibilizar ou facilitar, mas a explicar e orientar a fruição musical. Penna (2010, p. 49) afirma sobre a “musicalização como um processo educacional orientado” efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e reflexão necessários à apreensão da linguagem musical. Porém, vale ressaltar que, quando esta formação é realizada na escola e para a escola, ela precisa estar contextualizada à proposta curricular e educacional. Morais (2013, p. 02) afirma que a “formação de plateia no contexto escolar possibilita diversas formas de vivência musical, através de aulas expositivas, práticas integradoras, interdisciplinares, transdisciplinares de campo”.

Moraes et al (2011), também contribui para essa discussão ao enfatizar a importância da mediação nos processos de fruição artística. Para o autor, a experiência estética depende de condições que possibilitem ao sujeito acessar e compreender os códigos da linguagem artística. Assim, a formação de plateia pode ser compreendida como um conjunto de ações artísticas-pedagógicas que visam: 1) ampliar o repertório cultural dos estudantes; 2) desenvolver a escuta crítica; 3) promover experiências estéticas mediadas 3) estimular a participação cultural.

O trabalho de formação de plateia, dentro de um contexto de ações didático-musicais no contexto escolar, pode envolver diversas atividades para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado de forma integral. Pode envolver várias ações, como palestras, oficinas também, a fim de que possam proporcionar uma experiência estética a partir de uma educação que desenvolva a capacidade crítica e sensível do sujeito, tornando uma apreciação musical mais significativa e efetiva.

> O trabalho de Formação de Plateia pode envolver ainda outras ações como cursos de formação para professores, palestras interativas, oficinas e concertos didáticos. Nas oficinas preparatórias para o recital, por exemplo, podem-se realizar atividades que preparem a plateia para interagir na apresentação do recital didático, familiarizando o público com diferentes elementos musicais. Com a escuta atenta e a participação em oficinas de música podemos desenvolver uma melhor compreensão desses elementos (Moraes et al, 2011, p.11).

Aguiar e Leão (2020) também dialogam com Moraes et al, ao proporem ações didático-musicais para a formação de plateia, como recital dos alunos, palestras, oficinas e concerto didático. Segundo os autores, o recital de alunos buscou valorizar as vivências musicais dos alunos onde eles puseram expressar a "sua musicalidade mediante a execução performática de gêneros e estilos musicais cotidianos" (Aguiar e Leão, 2020, p. 112). As palestras proporcionaram um momento de reflexão sobre variados temas musicais, as oficinas proporcionaram a prática musical e o concerto didático possibilitou o exercício da escuta contemplativa/imersiva.

Partindo da ideia de que a formação de plateia no contexto escolar envolve ações artísticas-pedagógicas que desenvolvem os esquemas de percepção, expressão e reflexão, onde a plateia não é mera espectadora que frequenta concertos, mas é sujeito que compreende à linguagem artística de forma crítica e reflexiva, entende-se que a abordagem triangular, proposta por Barbosa (2005), seria o eixo estruturante que sistematiza as ações artísticas-pedagógicas a proposta pedagógica-artística das ações, como eixo estruturante. Essa abordagem articula o ensino de arte a três eixos: apreciação, contextualização histórica e prática artística, e possibilita que os(as) estudantes desenvolvam uma compreensão ampliada da arte, integrando experiência estética, reflexão crítica e produção artística.

Proposta Pedagógica

A criação da Proposta Pedagógica Ó Abre Alas: Chiquinha Gonzaga em Cena, apresentada como um produto educacional relacionado a este artigo, foi realizada utilizando uma metodologia de natureza qualitativa, incorporando três eixos: Pesquisa Documental, A/r/tografia e Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). Essa

combinação permitiu a compreensão simultânea dos fundamentos legais da proposta, da prática criativa da professora-artista-pesquisadora e da produção de conhecimento pedagógico a partir da criação.

A pesquisa documental serviu como fundamento para a seleção e análise de referenciais legais e curriculares, como a Orientação Curricular para Goiás (2009), Documento Curricular para Goiás Ampliado (Goiás, 2019), a BNCC (2018), as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e a recente Lei nº 14.986/2024, que trata da inclusão das perspectivas femininas na educação. Esse levantamento garantiu a vinculação da proposta às políticas públicas de educação e cultura, além de fundamentar a escolha de Chiquinha Gonzaga como figura central do produto educacional, por seu protagonismo histórico, feminista e musical.

O segundo eixo metodológico se baseia na a/r/tografia (uma prática da PEBA), parte da tríplice identidade do professor-artista-pesquisador (Dias; Irwin, 2023, p. 16), na qual teoria, prática e criação não se separam, mas se entrelaçam em um processo reflexivo e criativo. O que diferencia a a/r/tografia dos outros métodos da PEBA é a produção artística realizada durante o percurso da investigação. Ao passo que, em outras condições de PEBA, as artes são utilizadas apenas como dados para análise, no método a/r/tográfico, o processo de criação e os movimentos que surgem dele também são relevantes para a pesquisa (Neitzel et al., 2022, p, 08).

No desenvolvimento da Proposta Pedagógica, a a/r/tografia se expressou em várias decisões criativas e pedagógicas, como a elaboração de arranjo musical adaptado, por exemplo. Entendendo a realidade das salas de aula da educação básica, com turmas numerosas e heterogêneas, tornou-se evidente que a complexidade de um arranjo poderia criar uma barreira intransponível para a participação efetiva. Esta previsão dialoga com a advertência de Penna (2010) sobre o risco de um ensino descontextualizado que prioriza a técnica em detrimento do acesso. Partindo dos referenciais de Aguiar (2019) e Araújo (2016), que enfatizam a mediação acessível e a construção progressiva do repertório como bases da formação de plateia foi elaborado um arranjo para coro a 3 vozes da Canção Ó Abre Alas de forma menos sistematizada, priorizando a acessibilidade e a participação coletiva dos/das estudantes. Essa simplificação significa uma adequação didática, buscando um equilíbrio entre a dimensão artística e a pedagógica.

> Cada decisão envolvendo processos de criação se constituiu também como reflexão pedagógica, revelando o papel ativo da professora-artista-pesquisadora, demonstrando como a a/r/tografia se concretizou na pesquisa.

> > Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões

> teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. O ponto crítico da a/r/tografia é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento (Dias; Irwin, 2023, p.25).

O terceiro eixo metodológico ancora-se na PEBA (Pesquisa Educacional Baseada em Arte), compreendida como uma forma de investigação que utiliza a linguagem artística não apenas como objeto de estudo, mas como meio de produção de conhecimento. Nesse processo, a elaboração da Proposta Pedagógica se estabeleceu como uma pesquisa-criação, na qual a criação do arranjo musical, a experimentação estética, o tratamento visual (edição no Canva), a transcrição musical (uso do software Finale e/ou Musescore), a produção de recursos multimodais (PDFs, áudios e vídeos), foram integrados como processo formativo e investigativo, na área educacional.

Assim, o percurso metodológico seguiu a a/r/tografia como forma de produzir conhecimento através da análise de documentos, a experimentação criativa, a área pedagógica e a reflexão crítica sobre a formação de plateia em música. Além de descrever práticas, essa investigação criou um espaço para reflexão e formação, onde a elaboração do material didático se tornou uma ação pedagógica.

Fundamentos e Processo de Elaboração do Produto Educacional - Proposta Pedagógica Ó Abre Alas: Chiquinha Gonzaga em Cena

A elaboração da Proposta Pedagógica Ó Abre Alas: Chiquinha Gonzaga em Cena integra a proposta de Formação de Plateia em Educação Musical no contexto escolar e foi desenvolvida por meio de documentos curriculares como o DC-GO Ampliado (2019) e Orientação Curricular para Goiás (2009), mais conhecido popularmente como “Caderno 5”. O DC-GO Ampliado propõe para o ensino de Música (dentro do componente Arte) objetos de conhecimento e habilidades que abordam a Performance e a Formação de Plateia para os anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos). A Proposta Pedagógica utiliza as habilidades previstas no DC-GO Ampliado para estruturar suas aulas para o 8º ano. Um exemplo é a habilidade de “experimentar processos musicais tanto como artista/performer/plateia, aprimorando atitudes posturais em ambas as funções” (Goiás, 2019, p. 168). A Orientação Curricular para Goiás adota a mesma estrutura da abordagem triangular ao estabelecer que o ensino de arte em Goiás deve se basear na compreensão crítica, contextualização e produção.

A abordagem metodológica está fundamentada na compreensão crítica, contextualização e produção. Estas três instâncias de tratar e de se aproximar-se da Arte não estabelece uma ordem de desenvolvimento, ou seja, não tem uma hierarquia na qual uma deve se sobrepor às outras. Assim, sendo, ao construir uma sequência didática, o

professor pode iniciar pela produção ou pela contextualização, ou ainda pela compreensão crítica. (Goiás, 2009, p. 34).

Sendo assim, alinha-se à perspectiva da abordagem triangular sistematizada por Barbosa, que propõe três eixos interdependentes no ensino da arte: a leitura de obras de arte, a contextualização histórica e cultural, e a prática artística para planejar as ações de formação de plateia, articulando o "ouvir", "analisar" e o "fazer". A Abordagem Triangular foi estruturada como um organismo, articulado pela interação e independência entre suas ações totalizadoras - a 'leitura crítica', contextualização e produção - realizadas no diálogo entre professor e aluno. (Barbosa e Cunha, 2010, p. 36).

Nesse contexto, a Proposta Pedagógica valoriza tanto o fazer artístico quanto a escuta crítica e a análise contextualizada, aproximando-se da concepção de Penna (2010, p. 23) ao afirmar que a "arte é um fenômeno universal, como linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura para cultura", para quem a Educação Musical, inserida no ensino de Arte, deve favorecer a compreensão da música como linguagem cultural e social, e não apenas como técnica ou habilidade instrumental. Além disso, os estudos de Aguiar e Leão (2020) sobre a formação de plateia musical e de Araújo (2016) acerca das possibilidades de ações de formação de plateia no contexto escolar fundamentam a proposta. Esses estudos reforçam a ideia de que a Educação Musical deve ser um processo estético, crítico e coletivo, que prepara o estudante para ser não apenas consumidor, mas também sujeito ativo na experiência artística.

O currículo apresentado na Orientação Curricular para Goiás (Goiás, 2009) organiza os conteúdos por eixos temáticos anuais. Para o 8ª ano, o eixo definido é "Posicionamentos". O material utiliza exatamente esse eixo para fundamentar sua sequência didática, buscando desenvolver no(a) estudante a autonomia de posicionamentos e a criticidade diante das representações musicais.

A escolha pelo tema Chiquinha Gonzaga foi intencional porque se trata de uma compositora cujas obras estão em domínio público, permitindo acesso, divulgação e uso sem limitações legais e por representar o protagonismo feminino na música brasileira, que muitas vezes é negligenciado e/ou silenciado no ensino de Arte. A Lei n.º 14.986/2024 enfatiza que é obrigação das instituições de ensino incluir as experiências e perspectivas femininas nas abordagens pedagógicas, reconhecendo suas contribuições nas áreas científica, social, artística e cultural.

> As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política (Brasil, 2024).

Sendo assim, trazer Chiquinha Gonzaga para o centro de uma proposta de formação de plateia significa não apenas estudar uma compositora, mas também propor uma revisão crítica dos silêncios históricos, valorizando trajetórias femininas no campo da arte.

A elaboração do material didático também se beneficiou do uso de ferramentas digitais e softwares específicos, como recurso: o Canva foi utilizado para edição gráfica e diagramação dos conteúdos; o Finale e/ou Musescore para a transcrição e adaptação de partituras; e recursos de conversão (PDF, PNG, MP3 e MP4) permitindo disponibilizar o material em múltiplos formatos, ampliando o acesso e a interatividade, e o OBS para a gravação de tela. Todos esses softwares possuem versões gratuitas para download ou podem ser utilizados online (como o Canva e o Musescore).

> Atualmente, recursos tecnológicos como softwares de editoração musical – inclusive de acesso livre, gratuitos – podem se revelar valiosos para um processo pedagógico que permita uma associação direta entre o som, a grafia e teoria musicais (Penna, 2019, p.158).

Ademais, vídeos narrativos e ilustrações foram produzidos como complemento multimodal, para favorecer diferentes formas de engajamento do estudante com o conteúdo. Essa estratégia buscou um diálogo com as práticas contemporâneas de multiletramentos, que ampliam a experiência educativa para além do texto escrito, incorporando sons, imagens, movimentos e práticas colaborativas.

Como propõe Barbosa (2005), a arte não pode ser apenas contemplação ou técnica, mas sim um espaço de múltiplas interpretações e reflexões críticas sobre o presente e o passado. É nesse sentido que a obra de Chiquinha Gonzaga e sua inserção curricular se tornam um tema dentro de uma proposta de formação de plateia e de formação humana.

Considerações finais

Conclui-se que a formação de plateia em música, entendida como uma proposta educativa sendo incorporada ao contexto escolar de forma sistemática e intencional, contribui para uma formação musical significativa, formando indivíduos sensíveis e críticos. Sendo assim, é uma ação importante para uma educação musical significativa e efetiva. Essa educação não se limita à performance ou ao produto final, mas se fortalece ao valorizar a experiência estética como um meio para adquirir conhecimento e desenvolver indivíduos sensíveis, críticos e engajados na vida cultural de sua comunidade. As ações de formação de plateia em música no escolar, tais como recital didático, palestras, oficinas e atividades pedagógicas podem ser consideradas culturais por proporcionar vivências e experiências dessas culturas de maneira diversificada. A partir da apreciação e da prática musical o estudante pode ampliar seu conhecimento frente a essas culturas de forma crítica e reflexiva, não sendo apenas um mero “consumidor”, mas, sendo atuante e produtor dessa

cultura. Em concordância com a proposta curricular, as ações realizadas na escola precisam ser pensadas de forma integrada e sempre contextualizadas numa perspectiva sociocultural.

Referências

AGUIAR, Gean Gonçalves; LEÃO, Eliane. Formação de Plateia – Série pesquisa em música 4. Curitiba: CRV, 2020.

ARAUJO, Caio Higor Morais. Ação cultural e educação musical: perspectivas para formação de plateia em música na educação básica. Anais III CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da Cunha (orgs). A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 16 de julho de 2024. Dispõe sobre a inclusão das experiências e perspectivas femininas na educação básica e superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2024.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFMS, 2023.

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás - Ampliado. Goiânia: Conselho Nacional de Secretaria de Educação / União dos Dirigentes Municípios de Educação, 2019.

GOIÁS. Orientação Curricular do 1º ao 9º Ano: Currículo em Debate - Matrizes Curriculares. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2009. Disponível em https://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf. Acesso em 23 de dezembro de 2005.

MORAES, Classedonio da Silva; MORAIS, Francisco Adonias da Silva; OLIVEIRA, Jairo Antônio de Souza; PINHEIRO, Marlon Charles da Costa. Recital Didático: Ações Pedagógicas e Ampliação da Vivência Musical. Orientador: Profª. Drª. Maria Cristina de

Carvalho Cascelli de Azevedo. 2011. 99 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Música para a obtenção do título de Licenciatura em Música (Graduação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2815/1/2011_ClassedonioMoraes_FranciscoMorais_JairoOliveira_MarlonPinheiro.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

MORAIS, Ana Cláudia Silva. A formação em música e a orquestra sinfônica da UFRN: uma reflexão sobre sua prática musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013. Anais [...]. Pirenópolis, 2013.

NEITZEL, Adair de Aguiar; STEIL, Isleide; FRANCEZ, Letícia. PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE: A/R/TOGRAFIA. Revista da Fundarte, MONTENEGRO, v. 52, dezembro 2022. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1097/1266. Acesso em: 22 abr. 2024.

PENNA, Maura. Música(s) e seu(a) ensino(s). 2º ed. Porto Alegre, Sulina, 2010.

PENNA, Maura. Debatendo o futuro da Teoria da Música na educação formal: um ponto de vista da Educação Musical. In. NOGUEIRA, Ilza; COSTA, Valério Fiel da. A Experiência Musical: Perspectivas Teóricas. Salvador: UFBA, 2019 (p. 149-168).



RETRATOS SILENCIADOS E PRÁTICAS DE REEXISTÊNCIA: CULTURA VISUAL E PEDAGOGIAS INSURGENTES NO ENSINO DE ARTES

Fábio Gonçalves Torres
Nayara Joyse Silva Monteles

À beira da memória: lampejos iniciais

"O mundo dá voltas, mas não esquece." (BaianaSystem, 2021)[1]

Foi ao escutar esse trecho da música que algo se moveu: imagens começaram a se insinuar, memórias surgiram como lampejos e rostos silenciados se fizeram presentes. A canção não apenas ecoava nos ouvidos, mas abria uma possibilidade de pensar o trabalho de Dalton Paula. Como se cada giro da melodia fosse também uma volta da história, trazendo à superfície aquilo que parecia esquecido. Nesse instante, percebemos que os Retratos Silenciados operam nesse mesmo ritmo: são voltas que retornam, fissuras que se abrem, presenças que insistem em existir. Esse momento me ofereceu a chave para compreender que o esquecimento nunca é definitivo, mas sempre atravessado pela chance de reexistência.

Entre essas duas dimensões, a experiência sensível diante da obra e as implicações no campo educacional, estabelece-se um ponto de inflexão fundamental. A percepção de que a memória não se apaga por completo, mas persiste em camadas, convoca também o ensino de Arte a assumir um papel ativo na reativação dessas presenças. Assim, aquilo que, no plano estético, se manifesta como fissura e reexistência, no plano pedagógico se traduz como possibilidade de revisão crítica dos modos de ver, narrar e ensinar, deslocando o olhar para além das narrativas hegemônicas e abrindo espaço para outras histórias e sujeitos.

O ensino de Artes Visuais na Educação Básica, historicamente marcado por abordagens eurocentradas e pela valorização de cânones artísticos ocidentais, enfrenta o desafio de incorporar práticas que reconheçam a diversidade cultural e as memórias silenciadas. Essa condição revela a necessidade de repensar currículos e metodologias, de modo a incluir narrativas que foram sistematicamente apagadas dos registros oficiais e das práticas escolares. Nesse contexto, a série Retratos Silenciados, do artista Dalton Paula, constitui um objeto de estudo relevante por reinscrever figuras negras invisibilizadas e tensionar os limites entre arte e historiografia. Ao utilizar capas de livros e enciclopédias

1 BAIANASYSTEM. O Mundo Dá Voltas. Salvador: Máquina de Louco, 2025.

como suporte, Paula desloca o saber institucionalizado e abre possibilidade de reinscrever outras epistemologias no campo da visibilidade.

O problema central desta investigação reside na invisibilidade das subjetividades negras nos espaços escolares e na urgência de práticas pedagógicas que operem como reexistência. A arte, nesse sentido, não se limita à dimensão estética, mas se configura como linguagem formativa e prática política, capaz de mobilizar afetos, saberes e memórias. Como observa Leda Maria Martins, "o tempo espiralar é performance que reinscreve o passado no presente e projeta futuros possíveis" (Martins, 2021, p. 34). Essa perspectiva reforça a ideia de que a arte pode ativar memórias ancestrais e instaurar modos de existência que resistem à lógica do apagamento.

A relevância do estudo está em propor uma reflexão sobre o papel da cultura visual na Educação Básica, entendida como campo de disputa simbólica e produção de sentidos. Raimundo Martins afirma que "a cultura visual não é apenas campo de saber, mas também prática social que organiza modos de ver e de ser visto" (Martins, 2020, p. 20). Nicholas Mirzoeff complementa ao destacar que "ver o mundo é sempre um ato político, porque envolve decidir quem pode olhar e quem pode ser visto" (Mirzoeff, 2015, p. 26).[2] Assim, o ensino de Artes pode ser compreendido como espaço de disputa simbólica, onde se produzem e se contestam significados.

Ao articular arte, pedagogia e decolonialidade, pretende-se contribuir para a construção de práticas educativas críticas e emancipadoras, que desafiem os paradigmas coloniais ainda presentes na escola. Catherine Walsh observa que tais práticas insurgentes se configuram como "pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção dentro das fissuras ou brechas do sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal" (Walsh, 2017, p. 30).[3] Nesse horizonte, a obra de Dalton Paula pode ser interpretada como gesto pedagógico insurgente, capaz de instaurar novas formas de ver, sentir e aprender.

Diante desse entrelaçamento entre experiência estética e implicações pedagógicas, o presente texto insere-se como parte de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Ao tomar como ponto de partida essas reflexões, a investigação busca aprofundar a

2 Tradução nossa a partir do original: "Seeing the world is always a political act, because it involves deciding who gets to look and who is seen" (MIRZOEFF, 2015, p. 26).

3 Tradução nossa a partir do original: "pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co- construcción dentro de las fisuras o brechas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal" (WALSH, 2017, p. 30).

compreensão sobre como práticas artísticas e educativas podem tensionar apagamentos históricos, contribuindo para a construção de outras possibilidades de leitura, ensino e produção de sentidos no campo da Arte Visuais.

Escovar a história a contrapelo: tramas conceituais

> *"Um grito mudo perguntando aonde / Nossa lembrança se esconde." (Metá Metá, 2017)*[4]

O "grito mudo" evocado pela banda Metá Metá, que articula música, ancestralidade e experimentação estética, pode ser lido como uma chave para pensar os Retratos Silenciados de Dalton Paula. O silêncio das figuras retratadas abre a possibilidade de uma escuta mais profunda, sugerindo que a ausência não é vazio, mas potência. Assim como na canção, a obra parece insinuar que o espectador busque lembranças escondidas nos interstícios da história oficial, indicando que o apagamento não elimina a memória, apenas a desloca para outros registros. Nesse horizonte, o silêncio pode ser compreendido como forma de resistência, não como calar, mas como gesto que exige atenção.

Walter Benjamin (1994, p. 225) observa que "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi, mas apropriar-se de uma lembrança tal como ela relampeja no instante de um perigo". Essa perspectiva encontra ressonância em Hartman (2021, p. 147), que observa: "No calabouço havia restos, mas não havia histórias que pudessem ressuscitar os mortos". O que Benjamin sugere como método, Hartman radicaliza como experiência: diante da ausência documental, resta a invenção. Nesse espaço de lacunas e restos, Dalton Paula inscreve sua prática, criando contra-arquivos visuais que devolvem densidade às vidas apagadas e tensionam os limites entre visibilidade e esquecimento. Por contra-arquivo visual entende-se um gesto artístico que desafia o arquivo oficial ao utilizar seus próprios suportes – livros e enciclopédias – como espaço de reinscrição. Ao ocupar esses territórios de memória institucionalizada com retratos de personagens negras silenciadas, Dalton Paula tensiona o cânone e cria registros alternativos. Nesse movimento, sua obra devolve densidade às memórias apagadas e expõe as fissuras entre visibilidade e esquecimento.

Essa dimensão da invenção aproxima-se da pedagogia insurgente formulada por bell hooks, para quem "ensinar é um ato de esperança, que exige coragem para transgredir" (hooks, 2017, p. 45). Ao afirmar que "o pensamento crítico é prática de liberdade, porque nos permite questionar e transformar" (hooks, 2020, p. 29), a autora amplia o horizonte pedagógico e nos convida a refletir sobre o trabalho de Dalton Paula não apenas em sua dimensão estética, mas também como gesto educativo. Reinscrever

4 METÁ METÁ. Vale do Jucá. Composição: Siba. In: MM3. São Paulo: Selo Risco, 2017.

presenças negras em suportes editoriais torna-se, assim, uma prática que ensina a ver contra, a pensar contra e a deslocar paradigmas. A arte, nesse horizonte, pode ser compreendida como aula insurgente, capaz de instaurar deslocamentos epistemológicos e afetivos.

Ao ampliar a reflexão sobre invenção e pedagogia, percebemos que certas práticas se deslocam para além da resistência. Walsh (2017, p. 31) denomina esse movimento como reexistência: ações que não apenas contestam, mas também inventam mundos outros. Ou como Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 44) sugere, a metáfora da encruzilhada ajuda a compreender esse deslocamento como espaço de escolha e aprendizado, onde caminhos se cruzam e saberes se encontram. Nesse horizonte, a obra de Dalton Paula pode ser lida como habitante dessas encruzilhadas, criando imagens que transitam entre denúncia e invenção, entre memória e futuro. A fissura aberta pela crítica torna-se, assim, espaço de criação, onde emergem pedagogias insurgentes e modos de existência que tensionam, e em muitos casos escapam, à lógica colonial.

No campo da cultura visual, Martins (2020, p. 18) observa que “a cultura visual é um campo de saber que se constitui na articulação entre imagem, poder e subjetividade”. Mirzoeff (2015, p. 29) acrescenta que “ver o mundo é sempre um ato político, porque envolve decidir quem pode olhar e quem pode ser visto”.[5] Leda Maria Martins (2021, p. 34) amplia essa discussão ao propor que “o corpo é tela e arquivo, lugar onde se inscrevem memórias e temporalidades”. Essas perspectivas, quando aproximadas da obra de Dalton Paula, sugerem que seus retratos não apenas representam, mas performam a memória, reorganizando o campo do visível e instaurando modos outros de ver e ensinar. O silêncio das figuras, nesse horizonte, pode ser compreendido como gesto performativo que abre possibilidade de escuta do que foi silenciado.

Nesse contexto, Benjamin abre a fissura, Hartman mostra a potência da invenção, hooks traz a dimensão pedagógica, Walsh e Santos apontam para a criação de mundos outros, e Martins e Mirzoeff iluminam o campo visual. Todas essas vozes, em diálogo, permitem ler os Retratos Silenciados como gesto insurgente e prática de invenção de mundos. O “grito mudo” de Metá Metá, nesse contexto, não é apenas metáfora, mas possibilidade de leitura: uma memória que insiste em se reinscrever, mesmo quando os arquivos oficiais tentam apagá-la.

5 Tradução nossa a partir do original: “Seeing the world is always a political act, because it involves deciding who gets to look and who is seen” (MIRZOEFF, 2015, p. 29).

O labor artesanal da pesquisa: caminhos e encruzilhadas

> *"Quem nunca passou por uma encruzilhada não sabe escolher caminhos" (Antônio Bispo dos Santos, 2023)*

A pesquisa insere-se no campo das Ciências Humanas e, por isso, adota uma abordagem qualitativa, que privilegia a interpretação dos significados e das práticas culturais. Como observa Minayo: "A pesquisa social é um labor artesanal, que exige do pesquisador um compromisso social ativo com o objeto de estudo" (Minayo, 2002, p. 25). Esse caráter artesanal implica reconhecer que o trabalho com um "universo de significados" (Minayo, 2002, p. 21) demanda uma postura crítica e reflexiva, especialmente quando se trata de práticas artísticas que tensionam memórias e narrativas históricas. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, não busca generalizações, mas interpretações densas que revelam sentidos ocultos e relações de poder presentes nas imagens.

A análise iconográfica constitui o eixo metodológico central, pois permite examinar os elementos visuais, os suportes materiais e os contextos históricos evocados nas obras de Dalton Paula. Panofsky (1979, p. 14) define a iconografia como "a descrição e classificação das imagens, que busca compreender não apenas o que é representado, mas o modo como o significado é construído". Essa abordagem possibilita identificar como a imagem opera como contra-narrativa, reinscrevendo figuras negras em espaços tradicionalmente reservados ao saber hegemônico.

O caráter ensaístico da pesquisa, por sua vez, possibilita articular reflexões teóricas e interpretações visuais em um movimento de escrita que reconhece a complexidade do objeto. Como afirma Adorno: "O ensaio não se submete à disciplina da ciência, mas tampouco se abandona à arbitrariedade; ele busca a verdade em fragmentos" (Adorno, 2003, p. 17). Essa perspectiva legitima a escolha por uma escrita que transita entre teoria e análise, sem a pretensão de esgotar o sujeito/objeto, mas de abrir caminhos interpretativos. O ensaio, nesse horizonte, aproxima-se da própria obra de Dalton Paula, que não oferece respostas definitivas, mas abre fissuras e possibilidades de leitura, instaurando uma educação do olhar que desloca o espectador.

Além disso, a metodologia considera a prática docente como território de criação epistemológica. Paulo Freire destaca que "ensinar exige pesquisa, e pesquisar exige disponibilidade para aprender" (Freire, 1996, p. 29), indicando que o fazer pedagógico é também instância geradora de problemas de pesquisa. A escola, nesse sentido, não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas lugar de invenção, de encruzilhadas e de escolhas críticas. Em sintonia com o tema "Das práticas e incertezas" do IV Seminário de Pesquisa em Artes – PROFARTES/IFG, a investigação não se limita à análise estética, mas busca

refletir sobre os deslocamentos contemporâneos nas práticas educativas em Artes Visuais, reconhecendo a escola como espaço de disputa simbólica e de invenção de mundos.

Nessa perspectiva, Dalton Paula, como artista visual, não representa memórias apagadas em suportes editoriais, mas abre possibilidade de uma educação do olhar. Sua obra desloca o espectador, provocando-o a enxergar de outra forma e a perceber fissuras que revelam presenças silenciadas. Ao reinscrever figuras negras em capas de livros e enciclopédias, Paula tensiona o espaço do saber institucionalizado e sugere que o olhar pode ser reeducado para reconhecer o que foi apagado. Assim, o gesto artístico se aproxima do labor artesanal da pesquisa: ambos podem operar em fragmentos, em encruzilhadas e em espaços de invenção e escolha, abrindo caminhos para novos modos de ver, sentir e interpretar.

Retratos Silenciados: contra-arquivos visuais

“A história que a história não conta.”

(Gilberto Gil, Refazenda, 1975)[6]

A série Retratos Silenciados, composta por 23 pinturas realizadas sobre capas de livros e enciclopédias, constitui o núcleo da análise. O suporte editorial, tradicionalmente associado ao saber institucionalizado, é ressignificado como espaço de visibilidade e afirmação de subjetividades afro-brasileiras. Essa escolha material desloca o saber hegemônico e abre a possibilidade de reinscrever outras epistemologias no campo da cultura visual, transformando o livro em território de memória e, por que não, de resistência. Como observa Michel de Certeau (1994, p. 89), “todo espaço de saber é também espaço de poder”, e Dalton Paula tensiona esse espaço ao reinscrever nele presenças historicamente silenciadas. Como observa Sant’Anna, “trabalhar com Artes Visuais a partir de uma revisão dos arquivos históricos [...] nos gera uma outra percepção sobre a história” (Sant’anna, 2021, p. 19), evidenciando que o gesto artístico pode instaurar novas formas de memória.

Os elementos visuais presentes nas obras, a ausência de nomes, a contenção dos gestos corporais e o uso simbólico de tecidos e ornamentos, funcionam como dispositivos de memória e afirmação. As figuras retratadas, embora silenciosas, não apenas representam, mas convocam o espectador a um exercício de escuta e reconhecimento. Leda Maria Martins (2021, p. 34) observa que ‘a cultura negra é uma cultura das encruzilhadas, onde corpo e imagem funcionam como arquivos vivos. Essa perspectiva evidencia que a

6 GILBERTO GIL. Refazenda. In: Refazenda. Rio de Janeiro: Philips, 1975.

obra de Dalton Paula performa a memória, podendo ativar saberes ancestrais e instaurando modos de existência que resistem à lógica do apagamento.

A análise iconográfica indica que os retratos podem operar como contra-arquivos visuais, ao reconstruírem narrativas a partir das margens. Nessa perspectiva, dialoga-se com Walter Benjamin (1994, p. 225), para quem "o passado só se deixa fixar como imagem que relampeja no instante de um perigo", o que reforça a potência dessas imagens em fazer emergir memórias silenciadas em momentos de tensão e disputa histórica. Nesse sentido, a obra de Paula tensiona os limites entre visibilidade, ausência e invenção, instaurando imagens que relampejam como lampejos de memória e resistência. Saidiya Hartman amplia essa leitura ao afirmar que "no calabouço havia restos, mas não havia histórias que pudessem ressuscitar os mortos" (Hartman, 2021, p. 147). A ausência documental, portanto, não invalida a potência da memória, mas exige a invenção de narrativas que deem visibilidade aos sujeitos apagados.

Nesse horizonte, a dimensão pedagógica da arte é atravessada por afetos e práticas libertadoras. Destaca-se que "ensinar é um ato de esperança, que exige coragem para transgredir" (hooks, 2017, p. 45). Essa perspectiva inspira a leitura da obra de Dalton Paula como possível dispositivo pedagógico insurgente, capaz de provocar deslocamentos epistemológicos e metodológicos no ensino de Artes, instaurando práticas educativas críticas e emancipadoras. Stuart Hall (2003, p. 45), contribui com essa visão ao afirmar que "a identidade cultural não é fixa, mas um ponto de sutura entre práticas discursivas e posições de poder", o que reforça a ideia de que os retratos de Paula operam como suturas visuais que reconstroem identidades.

Fig. 1: Retratos Silenciados.



Fonte: Dalton Paula, Retratos Silenciados, Óleo sobre enciclopédia, 2014. Foto: Paulo Rezende.

A escolha das capas de livros como suporte material é particularmente significativa. Ao reinscrever figuras negras em espaços tradicionalmente reservados ao saber institucionalizado, Paula desloca o cânone e afirma outras epistemologias. Catherine Walsh observa que tais práticas insurgentes se configuram como "processos que não apenas resistem, mas que criam e recriam, configurando pedagogias insurgentes" (Walsh, 2017, p.

31).[7] Nesse sentido, os Retratos Silenciados não apenas denunciam o apagamento histórico, mas instauram novas possibilidades de ver, sentir e aprender. Achille Mbembe pode contribuir com essa leitura ao afirmar que "o passado nunca está morto, ele continua a trabalhar no presente" (Mbembe, 2018, p. 92), indicando que a obra de Paula não se limita a revisitar o passado, mas projeta horizontes de reexistência.

Entre ausências e presenças: pedagogias insurgentes

A série Retratos Silenciados abre a possibilidade de pensar a arte como contra-arquivo e como prática pedagógica insurgente. Em diálogo com Stuart Hall, que lembra que "as identidades culturais são construídas por meio da diferença, e não da essência" (Hall, 2003, p. 48), compreende-se que os retratos de Dalton Paula não apenas representam sujeitos apagados, mas instauram processos de reinvenção. A identidade, nesse horizonte, é sempre movimento, e a arte torna-se espaço de negociação.

Essa noção se amplia quando Achille Mbembe destaca que o passado não desaparece, mas continua a atuar no presente (Mbembe, 2018). Se Stuart Hall (2003) aponta que a identidade se constrói na diferença, Mbembe acrescenta que a memória é sempre um campo de disputa. Em conjunto, essas perspectivas sugerem que a obra de Dalton Paula não se limita a revisitar o passado, mas projeta horizontes de reexistência. A memória, nesse sentido, deixa de ser apenas lembrança e passa a ser compreendida como prática prospectiva, capaz de conectar arte e pedagogia e de mostrar que o ensino de Artes pode se tornar espaço de invenção de mundos e de construção de novas epistemologias.

Essa dimensão prospectiva encontra ressonância em bell hooks, que insiste que "ensinar é um ato de esperança, que exige coragem para transgredir" (hooks, 2017, p. 45). Ao propor que "o pensamento crítico é prática de liberdade, porque nos permite questionar e transformar" (hooks, 2020, p. 29), ela reforça que não basta revisitar memórias ou identidades: é preciso transformá-las em prática crítica. Se Hall e Mbembe apontam para diferença e disputa, hooks mostra que esses conceitos só ganham força quando se tornam ação pedagógica. Nesse sentido, os retratos de Paula podem ser lidos como lições visuais que ensinam a pensar contra, deslocando paradigmas e instaurando rupturas.

Catherine Walsh amplia essa discussão ao formular o conceito de reexistência como prática formativa que emerge da negação e da criação de mundos outros. Para ela, trata-se de "pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção dentro das fissuras ou brechas do sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-

7 Tradução nossa a partir do original: WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017, p. 31.

patriarcal" (Walsh, 2017, p. 31).[8] Antônio Bispo dos Santos reforça essa perspectiva ao evocar a encruzilhada como espaço epistemológico e pedagógico de decisão e saber. Como ele afirma, "a encruzilhada é território de saberes, onde caminhos se cruzam e escolhas se inventam" (Santos, 2023). Walsh fala das fissuras do sistema, Santos das encruzilhadas da vida: ambos apontam para espaços de invenção e decisão. Paula habita esses espaços, criando imagens que são ao mesmo tempo denúncia e invenção, memória e futuro. O ensino de Artes, nesse horizonte, exige escolhas críticas e posicionamentos éticos diante das incertezas contemporâneas.

No campo da cultura visual, Raimundo Martins (2020, p.18) observa que "a cultura visual é um campo de saber que se constitui na articulação entre imagem, poder e subjetividade" (Martins, 2020, p. 18). Nicholas Mirzoeff destaca que "a cultura visual não é apenas sobre o que vemos, mas sobre como o poder organiza o visível e o invisível" (Mirzoeff, 2015, p. 29).[9] Michel de Certeau acrescenta que "todo espaço de saber é também espaço de poder" (Certeau, 1994, p. 89). Juntos, eles reforçam que ver nunca é neutro: é sempre atravessado por relações de poder. Nesse sentido, a escolha de Dalton Paula pelo suporte editorial pode ser compreendida como gesto simbólico de deslocamento do cânone, reinscrevendo presenças no espaço que antes as negava.

Homi Bhabha acrescenta que "o entre-lugar da cultura é o espaço da tradução e da negociação" (Bhabha, 1998, p. 56). Se Hall fala da identidade como diferença, Mbembe da memória como disputa, hooks da educação como ato político, Walsh e Santos da reexistência e da encruzilhada, Martins, Mirzoeff e Certeau da visualidade como poder, Bhabha mostra que tudo isso acontece em espaços híbridos, de negociação e tradução. Os Retratos Silenciados podem ser compreendidos como obras que habitam esse entre-lugar, traduzindo memórias silenciadas em imagens e negociando novos sentidos para a história e para a educação.

Dessa forma, a obra de Dalton Paula pode ser compreendida como prática pedagógica insurgente que articula memória, estética e política. Ao reinscrever figuras negras em capas de livros e enciclopédias, o artista não apenas denuncia o apagamento histórico, mas abre possibilidade de afirmar outras epistemologias, instaurando práticas de reexistência que atravessam arte, educação e cultura visual. Essa dimensão pedagógica da

8 Tradução nossa a partir do original: "pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co- construcción dentro de las fisuras o brechas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal" (WALSH, 2017, p. 31).

9 Tradução nossa a partir do original: "Visual culture is not just about what we see, but about how power organizes the visible and the invisible" (MIRZOEFF, 2015, p. 29).

arte, atravessada por afetos e práticas libertadoras, sugere que o ensino de Artes pode ser compreendido como espaço de invenção e resistência, capaz de desafiar paradigmas coloniais e instaurar novas formas de ver e aprender.

Reexistir nas fissuras: horizontes de invenção

A série Retratos Silenciados evidencia que a arte pode se tornar espaço de reexistência, mobilizando afetos, ativando memórias e valorizando saberes silenciados. Ao representar figuras negras em suportes editoriais, Dalton Paula desloca o saber hegemônico e abre caminho para outras epistemologias, configurando sua obra como gesto educativo que provoca deslocamentos no olhar. Nesse movimento, Sant'Anna observa que o trabalho com e contra o arquivo gera novas percepções da história, instaurando horizontes de invenção nos quais a arte atua como mediadora de memórias e narrativas invisibilizadas.

A ausência documental não elimina a memória, mas exige invenção. Nesse processo, a arte se transforma em contra-arquivo, convertendo vestígios em presença e ativando saberes ancestrais que resistem ao apagamento. Os retratos funcionam como fissuras visuais, abrindo espaço para mundos outros e pedagogias insurgentes que emergem da negação e da criação.

Essas imagens habitam encruzilhadas e entre-lugares, traduzindo memórias silenciadas em novas narrativas e negociando sentidos para a história e para a educação. No campo da cultura visual, revelam que o ato de ver nunca é neutro, mas atravessado por relações de poder e pela disputa de significados. Nesse sentido, a obra de Paula não apenas revisita o passado, mas projeta futuros possíveis, afirmando a arte como linguagem viva e prática de resistência.

Em síntese, o estudo demonstra que o ensino de Artes na Educação Básica pode ser repensado a partir da articulação entre arte, pedagogia e decolonialidade. Retratos Silenciados mostra que a criação artística é espaço de invenção e possibilidade de mundos outros. O fazer pedagógico, nesse contexto, é também instância de criação epistemológica, onde escuta e criação não apenas ensinam, mas resistem e reinventam.

Assim, em sintonia com o tema "Das práticas e incertezas", compreende-se que as práticas docentes em Artes são territórios férteis, atravessados por instabilidades, mas também por potências. É nesse solo instável, mas fecundo, que germinam novas formas de ver, sentir e aprender. A obra de Dalton Paula, ao tensionar o arquivo e instaurar fissuras de memória, aponta para um horizonte em que a arte se torna não apenas representação, mas invenção de mundos – mundos que resistem, reexistem e se reinventam.

Referências

ADORNO, Theodor W. **O ensaio como forma.** In: Notas de literatura I. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 15–34.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 225–226.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p. 55–70.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87–90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 29.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45–48.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão.** Tradução de Heci Regina Candiani. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. p. 13, 87.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017. p. 45.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. p. 29.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 34.

MARTINS, Raimundo. **Sintonizando focos – a entrada em cena da cultura visual.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Visualidade e educação. Goiânia: Editora UFG, 2020. p. 17–35.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2018. p. 92–94.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21, 25.

MIRZOEFF, Nicholas. **How to see the world.** London: Penguin UK, 2015. p. 26, 29.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** Tradução de Maria Clara F. Kneese. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 14.

SANTOS, Antônio Bispo dos; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

SANT'ANNA, Tiago dos Santos de. **Arte com e contra o arquivo: ensaios de um negro artista sobre memória, artes visuais e narrativas afro-brasileiras.** 2021. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38479. Acesso em: 8 nov. 2025.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 30.



A VIVÊNCIA DO TEATRO DO OPRIMIDO EM UMA “TURMA DE GAIATOS E GAIATAS”

Haroldo de Araújo
Dra Ana Lara Vontobel Fonseca

O ensino de teatro no ambiente escolar ultrapassa a dimensão puramente artística quando se propõe a dialogar com as experiências sociais, culturais e subjetivas dos estudantes. Nesse sentido, em meu cotidiano em sala de aula, percebo claramente a necessidade de aprofundar e ampliar práticas que enriqueçam o ensino de teatro. Mais do que trabalhar apenas a expressão artística, é fundamental considerar as experiências, os contextos socioculturais e as vivências dos estudantes, de modo que o teatro se torne um espaço de construção de conhecimento significativo e de formação integral.

Diante dessa perspectiva, busquei, nas metodologias de ensino de teatro, uma abordagem que pudesse valorizar o capital estético dos discentes, bem como oferecer-lhes espaço e meios para construir novas experiências nas quais se reconheçam como protagonistas de suas próprias vidas e se encorajem a transformar a realidade por meio da arte. Dessa forma, optei pela abordagem do Teatro do Oprimido, desenvolvida pelo brasileiro Augusto Boal.

> O Teatro do Oprimido pode constituir uma poderosa ferramenta para a ampliação do capital estético e cultural, pois oferece meios acessíveis e significativos para que os sujeitos se expressem, conquistem maior visibilidade em relação à própria autonomia e compreendam que a prática teatral não se limita à expressão artística individual. Ao contrário, relaciona-se diretamente com as estruturas sociais e de poder que moldam os comportamentos e os valores humanos, conforme ressalta Augusto BoalOs conjuntos organizam-se inicialmente pelos próprios sentidos. Mais tarde, através da palavra e dos símbolos, formam estruturas sociais ficcionais, imaginárias: conjuntos de conjuntos inter-relacionados por analogia ou complementaridade: estrutura moral, política, social, familiar, ritual, comportamental etc. As estruturas sociais se sustentam pelas relações de poder em suas variadas formas — políticas, sociais, psicológicas, culturais, carismáticas, sexuais etc. —, que determinam valores que, embora sejam abstrações, determinam comportamentos concretos. As relações sociais de poder representam, no campo humano, o mesmo papel das forças do universo (gravitacional, eletromagnética, e as chamadas interações forte e fraca)

que ocorrem nos núcleos atômicos (BOAL, 1996, p. 99).

Contudo, a constituição do indivíduo perpetua-se pela cultura individual, pela cultura do outro e pela cultura coletiva, ou seja, vai ao encontro da diversidade. Com esse

conceito, é possível estabelecer estudos em que o capital estético, cultural e social, a diversidade e a identidade de cada indivíduo estejam na base do ensino de teatro na escola. Conforme Pierre Bourdieu:

> A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Então, se a base do teatro é estabelecida pelas relações mútuas com o outro, é possível que a arte-educação fomente rupturas com padrões estéticos muitas vezes impostos pela sociedade e, consequentemente, com julgamentos pré-estabelecidos a partir das condições sociais dos sujeitos. Com isso, consolidou-se a seguinte inquietação como eixo central desta pesquisa: no âmbito escolar, de que maneira a experiência do Teatro do Oprimido pode auxiliar na discussão de temas sociais e conflitos vivenciados pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental? Tais conflitos permeiam questões relacionadas à convivência, às relações interpessoais, à identidade, à autoestima, ao preconceito e à diversidade.

Portanto, a partir dessa premissa, a pesquisa estabeleceu estudos que possibilitaram a mediação com essa realidade e, assim, a possível superação dos signos de distinção, diferença e desigualdade muitas vezes produzidos pela sociedade.

A pesquisa parte da problemática acerca de como o teatro pode estabelecer diálogos em uma turma de 9º ano — composta por estudantes de 14 e 15 anos —, tornando-se um processo de conscientização crítica e de resistência às opressões cotidianas. Além disso, busca compreender de que forma o teatro pode constituir-se como um dispositivo capaz de fomentar reflexões sobre autoconhecimento, identidade e diversidade cultural do sujeito atuante no fazer teatral.

Para tanto, nas aulas de Iniciação Científica, foram realizadas oficinas com jogos teatrais ao longo de um semestre e, posteriormente, oito encontros específicos fundamentados na abordagem do Teatro Fórum, durante as aulas da mesma disciplina, no CEPI Severiano de Araújo, no ano letivo de 2025. O objetivo consistiu em vivenciar jogos teatrais inspirados na abordagem do Teatro do Oprimido, com o intuito de analisar se essa prática poderia promover mudanças nas relações sociais — muitas vezes abusivas — presentes no contexto dessa escola e dessa turma específica, bem como verificar se o capital estético teatral dos(as) participantes poderia ser ampliado.

Um encontro por acaso com Peter Slade uma mudança de percurso, métodos e metodologias.

Ser pesquisador é estar atento aos acontecimentos e às nuances do seu objeto de pesquisa. Foi com essa característica que os estudos aqui explanados ganharam novos rumos, antes não pensados. A princípio, o projeto de pesquisa propunha que os jogos teatrais de Viola Spolin e Augusto Boal fossem aplicados em uma eletiva de teatro elaborada por mim no CEPI Severiano de Araújo. Contudo, em um semestre anterior, foi possível aplicar esses jogos teatrais com os estudantes, uma vez que a eletiva fazia parte do currículo escolar da instituição. Em alguns momentos, os jogos não se desenvolviam adequadamente, pois os estudantes não se dedicavam às atividades propostas. Dessa forma, a proposta acabava gerando estresse e não alcançava os objetivos pretendidos, que eram trabalhar a autoestima, a identidade e o protagonismo juvenil.

Com essas reflexões em mente, e constantemente inquietado por ponderações em busca de jogos que contemplassem a futura análise da minha pesquisa de mestrado, encontrei-me em meio a um turbilhão de incertezas. Nesse contexto, surgiu a disciplina "Jogo e Educação: uma relação possível", ministrada pela Professora Dra. Ana Lara Vontobel Fonseca. Nessa disciplina, foi proposto um seminário envolvendo diversos autores e seus respectivos textos e livros. Foi então que comecei a leitura da obra: O jogo dramático infantil, de Peter Slade (1978). A partir da análise dos estudos de Slade, tornou-se possível compreender o real motivo pelo qual os jogos da eletiva não ocorriam conforme o planejado: havia adolescentes e crianças de diferentes idades na mesma sala, realizando jogos que nem sempre eram adequados à faixa etária de cada participante.

Assim, foi possível compreender de maneira mais clara como os jogos dramáticos se relacionam com as distintas fases do desenvolvimento psico-físico-social da criança e do adolescente. Nas fases iniciais da infância, Slade (1978) discorre sobre os jogos projetados, nos quais a mente está mais envolvida do que o corpo. Posteriormente, em fases mais avançadas do desenvolvimento infantil, o autor apresenta o conceito de jogo pessoal. Nesse tipo de jogo, o indivíduo utiliza o corpo integralmente, movimenta-se pelo espaço e se permite representar papéis dramáticos. Segundo Slade (1978, p. 19), "jogo pessoal é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total, é usada. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas; no drama pessoal, a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel".

Portanto, nos estudos de Peter Slade, compreende-se que o jogo pessoal é individualizado e único, pois a criança encontra-se totalmente envolvida e dedicada à atividade realizada, sem necessariamente seguir regras estabelecidas ou objetivos externos.

Trata-se de uma experiência importante e natural, na qual a criança se sente livre para explorar, experimentar e expressar emoções, pensamentos e criatividade de forma lúdica e espontânea. O jogo pessoal constitui, assim, uma forma de autoexpressão e autoconhecimento, permitindo que a criança se encontre consigo mesma. Conforme afirma Slade (1978, p. 19), "o jogo pessoal desenvolve a qualidade da sinceridade, pela fé absoluta no papel representado".

Outro aspecto relevante refere-se aos conceitos e às práticas dos jogos dramáticos e dos jogos teatrais, bem como à forma como ambos podem dialogar. Nos estudos de Peter Slade, o jogo dramático e o jogo teatral são compreendidos como conceitos distintos, embora estejam relacionados ao uso do jogo como estímulo à criatividade, à expressão e ao desenvolvimento pessoal.

Enquanto o jogo dramático caracteriza-se por ser mais livre, espontâneo e exploratório, o jogo teatral apresenta uma abordagem mais técnica e direcionada, sendo realizado para uma plateia, ainda que composta pelos próprios colegas da turma. Além disso, o jogo teatral pode estar voltado tanto para a produção de um espetáculo artístico quanto para o aprimoramento de atores e atrizes.

O entendimento do jogo como um elemento cultural que permeia a vida humana foi outro aspecto que, até então, não recebia tanta ênfase na pesquisa. Nesse sentido, é importante ressaltar que o jogo dramático não é teatro, mas sim uma parte significativa da vida da criança e do adolescente. Segundo Peter Slade (1978, p. 18), "pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de teatro, mas no geral trata-se de drama, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos". Esse ponto é fundamental para os meus estudos, pois o foco central não está nos jogos teatrais como formação de atores e atrizes, mas nos jogos dramáticos em prol da formação humana.

Ao estudar as fases do desenvolvimento da criança e do adolescente discutidas por Slade, foi possível alcançar uma compreensão mais aprofundada acerca do jogo pessoal e dramático na faixa etária entre 12 e 15 anos, que corresponde exatamente ao público central da minha pesquisa.

O Teatro do Oprimido

Em uma escola de tempo integral, os estudantes têm contato e vivências com conhecimentos variados, ou seja, têm a oportunidade de experimentar disciplinas com temas diversificados, elaboradas e ofertadas pelos professores. Essas disciplinas são denominadas Núcleo Integrador, para o qual existe uma coordenação específica.

Com isso, uma das disciplinas do Núcleo Integrador que tive de ministrar e orientar foi a de Iniciação Científica, na turma do 9º ano B, composta majoritariamente por adolescentes do gênero masculino (16 meninos) e, em menor número, por estudantes do

gênero feminino (8 meninas), com faixa etária entre 14 e 15 anos, incluindo estudantes negros, pardos e brancos.

Em uma reunião pedagógica, foi traçado o perfil da turma como sendo uma sala de relacionamentos conturbados, na qual havia muita banalização de preconceitos, racismo e bullying. Assim, propus, em uma aula, trabalhar jogos teatrais com o método do Teatro do Oprimido, a fim de promover um trabalho de conscientização e estabelecer uma melhor relação entre os estudantes. Nesse dia, trabalhei jogos dramáticos e, posteriormente, apliquei um exercício de construção de pequenas cenas baseado no Teatro Jornal, que consiste em encenar notícias de jornal envolvendo temas opressores. Logo após a encenação, abrimos um diálogo sobre a experiência e o tema apresentado.

Após a realização da oficina teatral, durante a qual os estudantes demonstraram interesse em conhecer e vivenciar mais os jogos dramáticos e o Teatro do Oprimido, surgiu a ideia de propor que o tema da pesquisa da turma fosse justamente os jogos dramáticos e o Teatro do Oprimido. Ao aceitarem a proposta, a mudança do foco dos estudos surgiu como uma luz para a pesquisa. Contudo, agora havia a compreensão de que os estudantes estavam em uma faixa etária específica e de que não eram atores nem atrizes, mas sujeitos para os quais o jogo dramático possui caráter pedagógico e fundamental na formação humana.

Segundo Slade (1978, p. 75), "Dos treze aos quinze anos, dê bastante valor a peças documentárias criadas a partir de discussões sobre problemas pessoais e sociais. É uma via mais intelectual de expressão pelo jogo e de preparação para situações reais da vida". Nesse ponto, em minha análise, Peter Slade e Augusto Boal dialogam por meio do método do Teatro do Oprimido, pois esse é o ponto-chave da minha pesquisa. Ou seja, a partir das experiências dos estudantes e das discussões sobre problemas pessoais e sociais vivenciados na escola e na comunidade, é possível aplicar os métodos do Teatro do Oprimido em busca da formação crítica desses sujeitos.

Agora, com a possibilidade de aplicar jogos teatrais e os estudos do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, a pesquisa ganhou novos rumos, embora permanecesse com foco nos estudos sobre identidade e diversidade cultural dos estudantes. Segundo Boal (2009, p. 143), "O TO é um ensaio para a transformação do real e não apenas um fenômeno contemplativo, por mais transformadora que a contemplação já possa, em si mesma, ser".

Criado por Augusto Boal, o Teatro do Oprimido propõe uma prática teatral na qual pessoas não elitizadas possam se expressar por meio da cena. Dentro do Teatro do Oprimido encontram-se os seguintes métodos: Teatro Imagem, Teatro Legislativo, Teatro Fórum, Teatro Jornal e Teatro Invisível. Em seu método, o espectador é parte importante e fundamental para que ocorram transformações, ou seja, por meio de reflexões e

questionamentos, o oprimido possivelmente passa a compreender melhor as questões sociais e seus dramas pessoais. Para Boal (2009, p. 109), "A arte do artista cria conjuntos de espectadores que nela se veem refletidos, seja seu tema a solidão ou a luta de classes. Essa obra tanto pode levar seus espectadores à contemplação admirativa, como pode estimulá-los, pelo exemplo e inspiração, à ação transformadora da realidade".

No Teatro Fórum, Boal denomina os espectadores de "espect-atores", os quais intervêm nas cenas teatrais que abordam temas de opressão. Para Boal (2009, p. 146), "As intervenções de cada espectador valem não só pelo que dizem, mas pela voz com que o dizem; não só pelo fazer, mas pela forma de fazê-lo. Não só pelo feito, mas pelo que se deixou de lado."

Após experimentar, em sala de aula, alguns dos métodos do Teatro do Oprimido com os estudantes do 9º ano B, o Teatro Fórum foi o método com o qual eles mais se identificaram e que mais desejaram realizar nas experimentações cênicas e na culminância do projeto da disciplina de Iniciação Científica.

Contudo, minha pesquisa dividiu-se em duas fases: a primeira consistiu na análise da atuação dos estudantes nas pesquisas sobre Augusto Boal e o Teatro do Oprimido; a segunda concentrou-se na preparação teatral dos estudantes, por meio dos jogos dramáticos, para a apresentação na culminância da disciplina de Iniciação Científica. A fase final corresponde à apresentação do Teatro Fórum durante a culminância da disciplina.

Esses jogos têm em seu cerne um método que parte da ideia de que o teatro não deve ser apenas entretenimento, mas também um ensaio para a vida real, permitindo que as pessoas explorem, compreendam e ensaiem novas formas de enfrentar situações de opressão. Esse princípio constitui a base do método do Teatro do Oprimido, criado por Augusto Boal.

Com isso, ocorre uma investigação participativa, por meio de diálogos espontâneos, acerca da concepção de estética e capital cultural de cada envolvido. O fazer teatral promove diferentes criações, explorando o imaginário e estimulando reflexões. Quando Boal propõe o método do Teatro do Oprimido, que consiste em dar voz ao oprimido e possibilitar que ele reflita e, assim, transforme realidades opressoras estabelecidas, apresenta também um poderoso instrumento educacional capaz de estimular mudanças significativas na vida dos estudantes.

Portanto, é justamente por meio desses estímulos que os jogos dramáticos e o trabalho com a Estética do Oprimido de Boal em sala de aula podem constituir uma forma de enfrentamento das opressões impostas pela sociedade e até mesmo pelo próprio estudante, uma vez que a adolescência é permeada por conflitos coletivos e individuais. Segundo Boal (2009, p. 146), "Como o Teatro é o encontro de todas as artes, a Estética do

Oprimido existe no som, na palavra e na imagem. É a seiva da sua árvore — árvore viva. Não existe TO sem Estética do Oprimido — esta é a sua linguagem".

Contudo, esses conflitos podem gerar ações e situações opressoras semelhantes às estabelecidas pela turma em alguns momentos, como as relações conturbadas e a banalização dos preconceitos, do racismo e do bullying.

A estética do oprimido na escola – um encontro entre o método de Boal e a turma do 9º ano B"

Os encontros iniciais com a turma do 9º ano, na disciplina de Iniciação Científica, permeados por jogos teatrais e pela exposição de vídeos sobre o Teatro do Oprimido, proporcionaram aos(às) estudantes diferentes campos de atuação. Uma parcela da turma demonstrou interesse em participar das oficinas teatrais e atuar nas cenas; outra voltou-se para a pesquisa sobre o Teatro do Oprimido e a vida de Augusto Boal; por fim, outro grupo interessou-se pela parte de apoio e registro dos encontros, por meio de fotos e filmagens.

Meu primeiro contato com eles/elas [os(as) estudantes] acerca da Estética do Oprimido ocorreu quando apresentei a proposta do projeto de mestrado. Eles/elas adoraram a ideia, pois se tratava de uma turma muito dinâmica e entusiasmada com interações entre si. No contexto escolar, entretanto, alguns professores consideravam a turma "infantil" e afirmavam que "levava tudo na brincadeira".

No entanto, relatos de professores evidenciavam que tais "brincadeiras" nem sempre se limitavam ao humor inofensivo, envolvendo, muitas vezes, manifestações de preconceito e a banalização de temas sensíveis e opressores, como o racismo e o bullying. Em relação ao fato de serem considerados, em alguns momentos, uma turma "infantil" e "brincalhona", prefiro denominá-los de agitados e dinâmicos. Além disso, pensando por outra ótica, compreendo o teatro como um estado do brincar. Por isso, preferi chamá-los de "Gaiatos e Gaiatas". Essa expressão remete às lembranças da minha infância — aproximadamente entre os cinco e os dez anos de idade — quando eu, meus primos e minhas primas fazíamos traquinagens e bagunças engraçadas. Nesses momentos, éramos chamados de "gaiatos" pelos nossos responsáveis, de origem nordestina, mais especificamente cearense. No meu caso, minha mãe, Maria Dolores, costumava dizer: "Menino, deixa de fazer gaiatice!". Talvez estejam nesse contexto meus primeiros passos em direção ao teatro, pois, para mim e para Slade (1978), o teatro é um eterno brincar.

Segundo Slade (1978, p. 17), "O jogo dramático é parte vital da vida jovem. Não se trata de uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver". Em minha análise, essas atividades atuam como um espelho do modo de pensar e de se expressar da criança, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de forma integrada e natural.

Afinal, ser gaiato e/ou gaiata durante a infância significa estar inserido no universo da imaginação e da criatividade.

Retomando os relatos de nossos encontros, acredito que eles foram ímpares e consolidaram importantes momentos de descobertas. Esses momentos foram fomentados por informações levadas até os(as) estudantes, como textos e vídeos sobre o Teatro do Oprimido e Augusto Boal. Após as leituras e a análise dos vídeos, abria-se um espaço para diálogos, que, em muitos momentos, surgiam espontaneamente durante as próprias leituras e apresentações audiovisuais.

Posteriormente, apliquei alguns jogos teatrais inspirados nas abordagens de Augusto Boal, como *Sem deixar nenhum espaço vazio na sala* (BOAL, 2008, p. 171) e *Ver tudo que se olha* (BOAL, 2008, p. 172). Eles e elas sentiram-se bastante à vontade durante os alongamentos, as caminhadas pelo espaço, os exercícios de concentração e o jogo Congelamento — denominação atribuída por mim à atividade em que, em determinado momento da cena, alguém grita "congela!", fazendo com que os atores parem; em seguida, outro jogador entra e modifica a ação, ou os(as) participantes observam o preenchimento do espaço cênico. Também foi realizado o tradicional jogo do espelho, no qual um participante faz movimentos e o outro os imita como se fosse seu reflexo. Ambos os jogos buscam desenvolver a expressão corporal, a consciência do espaço cênico, a imaginação, a concentração, a escuta, a improvisação, a análise crítica e a interação entre os participantes. Durante a prática teatral, também realizamos montagens de pequenas cenas teatrais, denominadas esquetes teatrais.

Acredito que os exercícios e os jogos teatrais vieram ao encontro do perfil da turma, anteriormente descrita como agitada e muito dinâmica. O aspecto que mais me chamou atenção foi a dificuldade relacionada à escuta e à concentração. Esses pontos passaram, então, a ser foco das oficinas teatrais seguintes.

Tivemos momentos em que as oficinas geravam discussões sobre temas polêmicos, como machismo, homofobia, dificuldades enfrentadas por mães solo e violência na escola, entre outros assuntos que permeiam o cotidiano desses(as) estudantes. Entretanto, muitas vezes, as discussões transformavam-se em gritaria e confusão no momento de expressarem opiniões e sugestões para montar ou modificar os esquetes teatrais, especialmente durante as práticas do Teatro Fórum.

Nesse contexto, a ficção tornou-se um gatilho para que as discussões adentrassem as experiências vivenciadas pelos(as) estudantes em sala de aula. Percebi que, naquele momento, o teatro estava permitindo que eles(as) refletissem sobre suas próprias ações e atitudes. Para Ryngaert (apud CABRAL, 2011, p. 108), "A relação do teatro com a ficção leva a uma reflexão sobre a interioridade do sujeito e sua expressão, sobre a manifestação de emoções e sensações, que vai além de uma oposição estrita entre processo e produto".

Contudo, as discussões ainda permaneciam marcadas pelo desrespeito em relação à fala do outro.

Assim, pontuei o quanto eles e elas estavam, de alguma forma, desrespeitando a escuta e a fala do outro, aspecto primordial no método do Teatro Fórum de Boal. O respeito, a escuta e a valorização da fala do outro não estavam encontrando espaço naquele contexto. Com isso, percebi que, daquele momento em diante, a escuta e o respeito à opinião do outro precisariam tornar-se o foco dos encontros seguintes. Sem essas premissas, o Teatro Fórum não poderia acontecer de maneira efetiva.

> Grande opressão é a solidão. Temos que ensinar o que aprendemos, por solidariedade e até em proveito próprio: ensinar expande e fixa o conhecimento, reavaliando o aprendido ao explicá-lo. Aprende-se ensinando. Este é o círculo virtuoso: Só aprende quem ensina, só ensina quem aprende! A Solidariedade é a pedra de toque do Teatro e da Estética do Oprimido por motivos filosóficos, políticos e pedagógicos! Devemos promover palestras, testemunhos, teses, diálogos etc., não na forma curricular das escolas, mas dentro das condições reais em que, e com quem, trabalhamos. (BOAL, 2009, p.214).

Para tanto, decidi propor O jogo da bola (assim denominado por mim), um jogo voltado para o olhar, o respeito e a solidariedade, pensado justamente para trabalhar os pontos anteriormente citados. Com uma bola em jogo e os participantes em caminhada, mantendo o olhar atento ao do outro, eles/elas passam a bola somente quando percebem que a outra pessoa está alerta e corresponde ao contato visual. No início, houve dificuldade devido à falta de concentração e ao fato de considerarem que aquele jogo era apenas um "bate-bola no estilo queimada". Tive que interromper a atividade várias vezes para que eles/elas compreendessem que a bola simbolizava o respeito ao outro, a complacência e o trabalho em equipe, fundamentado no respeito ao tempo de cada participante.

Com o passar do tempo e o desenvolvimento dos encontros, fui introduzindo mais bolas simultaneamente no jogo, a fim de que adquirissem maior concentração e ritmo de cena. No início, muitas bolas eram arremessadas sem o estabelecimento prévio do contato visual entre os participantes, e o resultado era que frequentemente caíam no chão. Com o tempo, esse jogo tornou-se um dos favoritos deles/delas, passando a abrir os encontros teatrais.

Aplicar jogos para adolescentes exige compreender que sempre haverá situações que não ocorrerão conforme o planejado. Eles/elas passam muitas horas sentados em cadeiras pouco confortáveis, inseridos em uma formação tradicional de ensino, caracterizada por filas de carteiras organizadas uma atrás da outra. Assim, quando entram em uma sala sem cadeiras e encontram um chão limpo — preparado por eles/elas

mesmos(as) para a oficina —, é natural que desejem aproveitar o espaço para rolar no chão, conversar e dispersar-se.

Desse modo, torna-se constante a necessidade de retomar o foco central do jogo. Esse também é um momento importante para refletirmos sobre o ensino do teatro na escola. Os(As) estudantes não são atores ou atrizes profissionais e, portanto, não podemos centrar o trabalho apenas nas técnicas teatrais. As nuances do teatro como prática educativa manifestam-se justamente nas reflexões provocadas pelas experiências vividas. Quando adentramos o Teatro Fórum, essa premissa torna-se ainda mais necessária, devendo ocupar o centro da cena como um movimento teatral voltado à escuta, ao encontro e às transformações.

Nesse contexto, a cena teatral transforma-se em um espelho das experiências compartilhadas, iluminando conflitos, vozes e silêncios presentes no cotidiano dos(as) estudantes. Assim, a premissa anteriormente apresentada ganha forma nas vivências teatrais propostas, uma vez que os estudantes assumem o palco não apenas como intérpretes, mas também como participantes e "espect-atores/atrizes", narrando, questionando e recriando suas próprias realidades por meio das experiências cênicas. Após alguns experimentos com jogos e cenas, decidimos, mediante diálogos e reflexões realizados ao final de cada vivência, trabalhar exclusivamente com o Teatro Fórum. Consequentemente, a figura do curinga passou a constituir um elemento de busca e construção em cada encontro.

A figura do curinga, no Teatro Fórum, exerce uma função essencial, servindo como veículo para a crítica social e o questionamento da realidade. No contexto do Teatro do Oprimido, o curinga — também denominado "bufão" — assume a mediação entre a plateia e a cena. Dessa forma, atua como um agente de subversão, rompendo as barreiras entre o público e os(as) atores/atrizes.

> Em uma sessão de Teatro-Fórum, a lucidez do Curinga deve ajudar a plateia, através de perguntas (maiêutica), a passar de uma compreensão conjuntural do problema a uma visão estrutural, tentando soluções mais abrangentes. Do que acontece uma vez ao que acontece sempre. (BOAL, 1996, p. 212)

Em conclusão, a figura do curinga no Teatro Fórum representa um poderoso símbolo de crítica e transformação social. Ele desafia normas, provoca reflexões e engaja a plateia em um diálogo ativo sobre questões que afetam suas vidas. Por meio dessa figura provocativa, Augusto Boal estabelece um espaço no qual a arte se transforma em uma ferramenta de mudança social e conscientização política.

Em nossos encontros, procurei sempre enfatizar a tríade fundamental da oficina teatral inspirada na Estética do Oprimido: atores/atrizes, curinga e plateia. Essa tríade deve estabelecer uma dinâmica semelhante à de uma orquestra, na qual cada instrumento precisa

atuar em harmonia para que seja possível criar uma verdadeira sinfonia. Assim, atores/atrizes, curinga e plateia constituem, conjuntamente, o Teatro Fórum.

O Teatro Fórum e a ressignificação

No mês da Consciência Negra, propus que o grupo de teatro elaborasse uma cena de opressão racista para ser apresentada no Dia da Consciência Negra, colocando, assim, em prática os aprendizados do Teatro Fórum. Realizei com eles o que denominei de "exercício da autonomia", ou seja, não conduzi o alongamento nem o jogo inicial da bola, como costumávamos fazer em todos os encontros. Deixei que os coringas — dois, nesse caso — conduzissem os alongamentos e o jogo inicial. Acredito que essa prática lhes proporcionaria maior autonomia, permitindo que começassem a exercer uma participação mais ativa, desenvolvendo habilidades de escuta e fala no jogo dramático.

Após essa etapa de alongamentos e jogos, propus que montassem uma cena para o Dia da Consciência Negra. Assim foi feito. Os(As) estudantes elaboraram uma cena cujo foco era o relato do Batman. Fiquei surpreso com a escolha deles, mas também atento à mensagem que pretendiam transmitir por meio da encenação teatral. Diante disso, fiz alguns questionamentos, tais como: "Vocês consideram a cena forte?", "Por que optar por um relato pessoal?" e "Como pretendem transportar essa história para o contexto atual, considerando que vocês não são mais crianças, mas adolescentes?".

Nesse momento, lembrei-me de uma entrevista a que havia assistido e que me causara grande impacto. Resolvi, então, apresentá-la à turma, pois imaginei que poderia contribuir para a construção da cena teatral. Tratava-se de uma entrevista da escritora e doutora em Educação Kiusam de Oliveira ao programa Provoca, apresentado por Marcelo Tas. Durante a entrevista, a escritora relata que descobriu o racismo aos seis anos de idade, enquanto estudava em um colégio de freiras na cidade de Santo André.

> Em um dia na escola, não fui autorizada a ir ao banheiro e não consegui segurar e urinei na sala de aula. A madre superior me levou para o banheiro, tirou toda minha roupa, abriu o chuveiro, empurrou o meu corpinho embaixo daquela água gelada (...) eu berrava muito. Ela pegou um tufo de papel higiênico, fez um bolo e colocou na minha boca". A diretora mandou permanecer naquela situação degradante e, depois de um tempo, voltou para o banheiro com os 27 estudantes da sala de aula. Enquanto tentava esconder minhas partes íntimas, os estudantes gritavam em coro: "a macaca tá pelada, a macaca tá pelada". A diretora, madre superiora, disse: 'olhem bem para o que vocês estão vendo. É assim que todo preto deve ser tratado. (OLIVEIRA, 2024)

Eles ficaram impactados com a entrevista e decidiram misturar as duas histórias: o relato do Batman e o da escritora Kiusam de Oliveira. Assim, surgiu a seguinte cena teatral: Tema: um espetáculo teatral.

Cenário: palco de um teatro.

Cena: a professora entra puxando um garoto negro pela orelha e dizendo que ele faria a cena, pois "preto não tem vez" e que ele não tinha direito de escolher. Atrás do garoto, encontram-se vários colegas de cena. O garoto fica nervoso ao iniciar o espetáculo e, então, urina no palco. Os outros garotos, posicionados ao fundo, começam a rir, colocam máscaras brancas e gritam em coro: "Macaco mijão! Macaco mijão! Macaco mijão!".

Após a encenação, o Coringa retira a máscara e começa a instigar a plateia a transformar a cena apresentada. Boal, em seus estudos sobre a Estética do Oprimido, discorre acerca da sinestesia, compreendendo-a como um elemento capaz de estimular nossa atividade psíquica. Assim, acredito que tenha sido nesse momento que os(as) estudantes se sentiram inspirados para criar a cena anteriormente descrita, a partir daquilo que viram e ouviram. Buscaram, desse modo, atribuir novos sentidos ao que os incomodava. Chamo esse processo de ressignificação a partir de um estado de permissão: permitir-se escutar e enxergar algo que nos atravessa e incomoda e, por meio da arte da cena, construir outros sentidos capazes de promover acolhimento e reflexão.

> Como já vimos, sinestesia é a percepção simultânea de sensações diferentes ou a tradução de uma sensação em outra. Ao ver um quadro ou foto, escrevemos um poema ou texto inspirado nessa foto ou quadro. Ao ler um poema, inventamos música. Ouvindo música, pintamos sons. Toda atividade sinestésica estimula a totalidade da atividade psíquica.(BOAL, 2009, p.206)

A cena foi apresentada no dia 19 de novembro de 2025, durante um evento escolar em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Realizamos duas apresentações para os outros dois nonos anos e para os três oitavos anos. A encenação ocorreu dentro da própria sala da turma, devidamente preparada com iluminação e cortina preta ao fundo. Nesse dia, todos e todas colaboraram na organização do espaço. Evidentemente, tudo aconteceu no ritmo deles/delas e sempre permeado pelas brincadeiras características da turma. Entretanto, como já mencionei anteriormente, tratava-se de estudantes criativos e agitados. Minha participação concentrou-se na limpeza da cena, na estruturação dos tempos e ritmos das falas e no apoio técnico relacionado à iluminação e à sonoplastia.

As máscaras brancas surgiram após um diálogo sobre a construção da cena. Os(As) estudantes questionaram o fato de eles próprios também serem negros e pardos e perguntaram: "Como ficaria a cena?". Em outras palavras, demonstravam preocupação com a estética da encenação e com o impacto que poderia causar o fato de pessoas negras representarem personagens racistas. Expliquei que, no teatro, é possível interpretar diferentes personagens e que eles poderiam representar tanto pessoas brancas quanto pessoas negras racistas. Ainda assim, não se sentiram confortáveis com a proposta. Nesse momento, lembrei que não eram atores e atrizes profissionais, mas adolescentes realizando

um exercício teatral fundamentado no Teatro do Oprimido. Assim, sugeri o uso de máscaras brancas — máscaras neutras no teatro — durante o momento do coro.

As máscaras revelaram-se uma solução extremamente significativa, pois fizeram com que os(as) estudantes se sentissem mais à vontade para gritar "Macaco mijão". A cena tornou-se bastante impactante. Eles/elas realizaram um exercício expressivo de entrada e saída de personagem, assumindo dois papéis distintos: o dos colegas de cena e o dos personagens racistas, representados com o uso das máscaras. Por meio de metáforas, do pensamento sensível e do pensamento simbólico, deram vida à encenação e chamaram a atenção da plateia para o tema discutido. Segundo Augusto Boal (2009, p. 91), "O corpo humano é a fonte, e as linguagens estéticas são os meios de um pensamento simultâneo ao Pensamento Simbólico das palavras e dos gestos convencionados. Esta é a razão da arte". Dessa forma, eles/elas ressignificaram as histórias relatadas por meio da cena teatral e do debate promovido no Teatro Fórum.

O debate foi intenso. O coringa, embora um pouco tímido, conseguiu conduzir as conversas com firmeza. Com a participação de alguns professores, a discussão ganhou ainda mais intensidade. Os estudantes das outras turmas fizeram sugestões, e alguns também desejaram participar da cena. A primeira turma sugeriu que todos os estudantes se revoltassem contra a professora e acionassem a polícia e o Conselho Tutelar. Durante a nova encenação, os participantes entoaram o coro: "Fora! Fora! Fora!".

A segunda turma, após diversas sugestões, decidiu que um ou dois estudantes deveriam se revoltar e defender o garoto que sofria racismo. Apesar de não quererem participar diretamente da cena, contribuíram com reflexões para a reorganização da encenação. A nova versão da cena, permeada por debates com a professora-personagem, também terminou com o coro: "Fora! Fora! Fora!".

Talvez as possíveis mudanças proporcionadas pelo exercício teatral na vida desses adolescentes ocorram com o amadurecimento ou, quem sabe, de forma imediata. Os jogos dramáticos atravessam diferentes dimensões da formação dos estudantes, abrangendo desde questões físicas, como postura e oralidade, até aspectos subjetivos. Portanto, um aspecto que não podemos ignorar é o pensamento sensível exercido por eles/elas com grande maestria. A ressignificação das histórias relatadas foi mérito dos próprios estudantes. Mesmo aqueles que não participaram diretamente da cena contribuíram, de alguma forma, para a troca de saberes. Trata-se da solidariedade frequentemente mencionada por Augusto Boal ao abordar o Teatro do Oprimido.

.

Referências

BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido**.** Rio de Janeiro: Ed. Garamond e Furnarte/Mic, 2009.

_____.Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Civilização Brasileira S.A. 2ª Edição, 1991.

_____. O Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1996.

_____. O Teatro como Arte Marcial. Rio de Janeiro – RJ: Ed. Editora Garamond, 2003 CABRAL, Beatriz Ângela Vieira**.** Presença e processos de subjetivação. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 107-120, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/presenca. Acesso em: 7/10/ 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice,. CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de educação: Pierre. Bourdieu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998 MACIEL, Fabrício Barbosa. A dimensão estética das desigualdades sociais modernas. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/056/56maciel.html. Acesso em 11/06/2025 JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. Rev. Fac. Educ. vol.24 n. 2 São Paulo July/Dec. 1998.

OLIVEIRA, Kiusam. Entrevista ao programa Provocações do Marcelo Tas, 30/07/2024. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/67601_descobri-o-racismo-aos-seis-anos-de-idade-em-uma-escola-de-freiras-kiusam-de-oliveira-relata-humilhacao-na-infancia.html. Acesso em 06/11/2025 REY, Fernando Luis González**.** A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 13, 2º sem. 2001.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Elias Caires de; TORRES, José Fernando Patino. A teoria da subjetividade e seus conceitos centrais. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, MG, v. 3, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50574. Acesso em 08/08/2025 SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



MÚSICAS DE CAPOEIRA COMO MATERIAL PEDAGÓGICO: PROPOSTA DE ARRANJOS DIDÁTICOS EM BANDAS MUSICAIS ESCOLARES

Marcos Silas Gouveia Lima
Cristiano Aparecido da Costa

A proposta desta pesquisa emergiu da necessidade de aproximar as bandas escolares da diversidade cultural brasileira, especialmente no que diz respeito à valorização da cultura afro-brasileira por meio da música. O estudo teve como objetivo desenvolver três arranjos didáticos destinados às bandas musicais escolares, utilizando como base temas tradicionais da capoeira. Essa escolha foi orientada pelo reconhecimento de que a inserção da capoeira no contexto educativo não se limita à ampliação do repertório musical, mas implica um processo de reeducação cultural e estética que estimula a sensibilidade, o respeito à diferença e o reconhecimento das raízes históricas do povo brasileiro. A elaboração dos arranjos didáticos usando como base as músicas de capoeira, fundamentados na concepção pedagógica de Carl Orff e Keetman (1964), segue o princípio de que o ensino musical deve se apoiar em elementos culturais e folclóricos que dialoguem com a realidade dos aprendizes, favorecendo um aprendizado mais expressivo e contextualizado.

A educação musical no Brasil enfrenta diversos desafios, especialmente no que tange à integração de elementos da cultura popular ou de tradição a suas práticas pedagógicas. A presença da música na escola, especialmente por meio das bandas escolares, é uma importante ferramenta de formação artística e social dos (as) estudantes. No entanto, o repertório dessas formações ainda é, em muitos casos, limitado a estilos baseados nas músicas tradicionais das bandas militares e em repertórios com influências eurocêntricas e pouco representativas da diversidade cultural brasileira (Camargo, 2018). A capoeira, expressão profundamente enraizada na cultura afro-brasileira, carrega valores históricos, simbólicos e pedagógicos que podem ampliar e enriquecer o processo educacional (Melo, 2007). Neste contexto, a capoeira não pode ser compreendida apenas como uma atividade corporal ou um jogo; ela se constitui em uma manifestação cultural densa e multifacetada, marcada por profundos traços simbólicos, históricos e estéticos. Como produto da resistência afro-brasileira, a capoeira articula música, canto, ritmo, movimento e oralidade em uma experiência estética e sensível que ultrapassa a mera execução técnica (Melo, 2007). Ao se debruçar sobre esse universo, torna-se evidente o

quanto seus elementos podem dialogar criativamente com o ensino musical formal, especialmente no contexto das bandas escolares.

A pesquisa de Bertissolo (2013) evidencia que a capoeira, mais do que um contexto cultural ou cenário de prática, constitui um verdadeiro campo de experimentação composicional, no qual música e movimento não se apresentam como dimensões separadas, mas se entrelaçam em uma dinâmica contínua e interdependente. No contexto das escolas de música ou das bandas escolares, essa perspectiva amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo que o (a) educador (a) reconduza o ensino técnico como a leitura rítmica e a execução instrumental para uma vivência estética permeada pela corporalidade e pela cultura. Assim, o (a) educador (a) musical pode planejar arranjos que favoreçam tanto o desenvolvimento técnico quanto a experiência estética dos (as) alunos (as), respeitando o ritmo de cada grupo e incorporando a materialidade sonora e corporal da capoeira como recurso pedagógico.

No âmbito das políticas culturais, um marco importante ocorreu em 2004, quando o governo federal lançou o *Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania: Cultura Viva*, que buscava integrar manifestações artísticas ao processo educativo, incluindo a capoeira entre as práticas contempladas. Esse movimento foi fortalecido em 2006, com o lançamento do projeto *Capoeira Viva*, que apoiou inicialmente 57 iniciativas distribuídas em diferentes Estados brasileiros. No ano seguinte, mais 113 projetos receberam incentivos, consolidando a proposta como um dos principais instrumentos de articulação entre a capoeira e a educação escolar (Adinolfi, 2013).

Esta pesquisa decorre de uma trajetória contínua de investigação sobre as possibilidades de inserção da cultura afro-brasileira na educação formal por meio da música. Tal percurso teve início em 2008, quando, ainda na graduação, o primeiro autor dessa pesquisa desenvolveu uma monografia que articulava elementos da metodologia de Carl Orff com práticas musicais de matriz popular. Naquele contexto, o contato sistemático com a abordagem Orffeana, aliado à vivência com a capoeira, possibilitou a elaboração de uma proposta de musicalização infantil fundamentada em cantigas folclóricas, ritmos tradicionais e expressões próprias da capoeira. Assim, o presente estudo consolida e aprofunda uma trajetória de pesquisa que integra formação acadêmica, experiência musical e conhecimento prático deste repertório cultural, conferindo ao tema rigor metodológico e legitimidade formativa.

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, estabelece como obrigatória a inclusão do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares públicas e privadas em todo o território brasileiro (Brasil,2003). Posteriormente, em 2008, essa legislação foi alterada pela Lei nº 11.645, que ampliou o alcance dos conteúdos obrigatórios ao incorporar também a história e a cultura indígena ao currículo da Educação

Básica (Brasil,2008). Diante desse contexto, torna-se necessária uma reflexão sobre as metodologias atuais de ensino e a escassez de materiais didáticos que abordem essa transversalidade cultural. A falta de recursos que ilustrem a relação entre o fazer musical nas bandas escolares e a rica tradição afro-brasileira é uma lacuna que precisa ser preenchida, possibilitando um aprendizado significativo, inclusivo e engajado.

Bandas de Música como Espaços de Aprendizagem e Expressão Cultural

Ao considerar o ambiente das bandas escolares como um espaço de construção coletiva de saberes, é possível refletir sobre o potencial do ensino musical para além da mera aprendizagem técnica. Nesse sentido, autores como Penna (2012) e Swanwick (2003) reforçam que a educação musical deve contemplar a formação sensível, cultural e crítica do sujeito, reconhecendo as práticas musicais como manifestações de identidade, memória e pertencimento.

Segundo Fidelles (2002), as bandas de música desempenham um papel importante na história cultural do Brasil, com raízes que remontam ao Período Colonial, marcado pela chegada dos portugueses. Ao longo dos anos, as bandas de música passaram por mudanças substanciais em suas formas e funções, assumindo diferentes denominações e configurações. Ainda assim, continuaram a serem espaços de relevância sociocultural, promovendo tanto o aprendizado musical quanto a interação comunitária.

A música, enquanto linguagem artística assume um valor pedagógico notável, capaz de favorecer tanto o desenvolvimento de dimensões subjetivas como a sensibilidade e a expressão individual quanto à aquisição de competências objetivas, como disciplina e escuta ativa. Para, além disso, a música se configura como uma manifestação cultural e social de profunda relevância, da qual estudantes das bandas escolares já fazem parte em suas vivências cotidianas (Penna, 2015). Nesse sentido, a banda de música escolar se insere num contexto educacional mais amplo, assumindo um papel significativo na formação integral dos (as) alunos (as).

Ao considerar as bandas como espaços vivos de construção de identidade e pertencimento, especialmente quando articulados a manifestações culturais que dialogam com a realidade de estudantes, como é o caso da capoeira, o ensino de música nessas bandas ganha novos sentidos (Silva; e Cruz, 2021). A presença dessa prática afro-brasileira, com sua riqueza rítmica e simbólica, oferece caminhos para que as bandas escolares transcendam os limites técnicos, adentrando o campo da experiência sensível e coletiva.

Glaser e Fonterrada (2006, p. 93) afirmam que “a aprendizagem significativa é aquela que não provoca apenas alterações intelectuais, mas tem uma qualidade de envolvimento pessoal, que abrange o indivíduo como um todo, em seus aspectos

cognitivos e emocionais". Ou seja, a aprendizagem significativa está atrelada à profundidade do envolvimento do (a) aluno (a) e aos processos emocionais cognitivos. As músicas da capoeira, com sua riqueza e diversidade, oferecem materiais ricos relacionados a aspectos rítmicos e melódicos, que podem ser atrelados a arranjos didáticos musicais, tornando a experiência musical nas bandas escolares eficaz e prazerosa (Silva; e Cruz, 2021).

As bandas musicais, tanto as escolares quanto as tradicionais, exercem um papel formativo e social importante. As bandas escolares contribuem para a educação musical, oferecendo aos (as) estudantes experiências práticas de aprendizagem coletiva e desenvolvimento humano (Silva; Cruz, 2021). Já as bandas de música tradicionais, muitas vezes mantidas por prefeituras ou associações culturais, ampliam esse papel ao atuarem como espaços de convivência e preservação da memória cultural, com forte valor simbólico e afetivo nas comunidades, especialmente em regiões interioranas (Silva; e Marques, 2020).

A Cultura como Eixo Estruturante da Educação Musical no Ambiente Escolar

A educação musical, para além do desenvolvimento de habilidades específicas nas bandas escolares, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na valorização da diversidade cultural. Segundo Santos (2019), a música reflete o contexto cultural, político e social dos compositores, destacando a diversidade presente nas regiões brasileiras. Além disso, Fernandes (2025) enfatiza a importância da música como ferramenta de transformação social nas escolas públicas. Projetos como a Orquestra Villa-Lobos exemplificam como a integração de repertórios distintos pode promover a inclusão e fortalecer a identidade cultural das comunidades (Orquestra Villa-Lobos, 2025).

Neste cenário, Candau (2002) chama a atenção para a necessidade de compreender de forma profunda a interface entre cultura e escola. Segundo a autora, essa articulação é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas na medida em que reconhece a cultura como elemento constitutivo do processo educativo. A partir dessa perspectiva, é possível reavaliar o papel do currículo, incorporando saberes provenientes das vivências culturais dos (as) educandos (as).

A concepção de cultura elaborada por Darcy Ribeiro (1972) reforça esse entendimento ao defini-la como:

> A herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação (Ribeiro, 1972, p. 46).

A partir dessa definição, percebe-se que a cultura, mesmo sendo resultado da ação coletiva, é fortemente influenciada pelas instituições sociais que orientam a forma como os saberes e os valores se manifestam e são transmitidos ao longo do tempo. Para Ribeiro (1972), essa herança cultural representa um legado ancestral que se mantém vivo por meio da experiência coletiva.

Na mesma linha, Candau (2003, p. 160) afirma que: “A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”, o que reforça a ideia de que o espaço escolar deve ser concebido não como um polo isolado, mas como parte de um sistema simbólico mais amplo, no qual as práticas educativas são atravessadas por dinâmicas culturais complexas. Assim, a relação entre educação e cultura deve ser pensada como uma trama contínua e interdependente, tecida nas vivências do cotidiano escolar.

Capoeira como Patrimônio Vivo: Histórias e Práticas Educacionais

Ao direcionar-se o olhar para o campo educacional, a capoeira se revela como uma prática que transcende a dimensão do jogo corporal, manifestando-se simultaneamente como expressão artística, sociocultural, esportiva e de lazer. Quando trabalhada de forma crítica e contextualizada, possibilita não apenas a transmissão de saberes, mas também a valorização de conteúdos histórico-culturais que contribuem para a formação integral do sujeito. Para Tubino e Lussac (2009, p. 14), “sua natureza plural permite compreendê-la em múltiplas perspectivas, como arte, dança, cultura, luta, arte marcial, jogo, esporte, música, folclore, filosofia e história”. Assim, ao assumir essa diversidade de significados, a capoeira se constitui como um espaço simbólico capaz de orientar visões de mundo, reforçar identidades e atribuir novos sentidos à experiência de vida.

Por sua riqueza simbólica e multifuncionalidade, a capoeira transcende classificações unívocas, essa complexidade a insere em diferentes campos de investigação acadêmica, sendo objeto de análise em disciplinas como Antropologia, Sociologia, Etnomusicologia e Pedagogia, conforme Tubino e Lussac (2009). No universo das manifestações populares, a capoeira reflete processos de construção identitária atravessados por dinâmicas de resistência, negociação e reinvenção cultural, fenômenos que Stuart Hall (1997) conceitua como hibridização, uma recombinação criativa de elementos culturais díspares, que conformam novas sínteses simbólicas em contextos de disputa e transformação (Hall, 1997).

As origens da capoeira remetem a práticas tradicionais africanas, entre as quais “N’golo”, conforme destacam os autores Neves e Souza (apud Adorno, 1987, p. 19), é um ritual de iniciação que marcava a transição de meninas para a idade adulta no qual jovens rapazes realizavam movimentos coreografados semelhantes aos da capoeira em disputas simbólicas pelo direito de escolha da futura esposa. Tal tradição pode ser compreendida

como um dos alicerces culturais que, ao serem trazidos pelos africanos escravizados, deram origem à prática no território brasileiro.

Segundo Mestre Pastinha (1988), um dos maiores expoentes da capoeira Angola, foram, sobretudo os escravizados oriundos de Angola que perpetuaram essa prática, com destaque especial para o contexto baiano. Em função da repressão e das proibições impostas aos negros durante o Período Colonial, a capoeira foi adaptada como estratégia de resistência disfarçada sob formas coreográficas e musicais, e manteve sua dimensão combativa enquanto escapava da vigilância dos senhores. A proibição do uso de armas e de qualquer meio de autodefesa impôs a esses sujeitos uma necessidade de camuflagem cultural, fazendo da capoeira uma ferramenta de sobrevivência e preservação de saberes ancestrais (Pastinha, 1988).

A trajetória da capoeira, marcada por repressões, ressignificações e resistência, consolidou-a como um dos maiores emblemas da identidade negra no Brasil, promovendo não apenas o movimento do corpo, mas também a consciência crítica, o orgulho das origens e a valorização da diversidade cultural brasileira (Pastinha, 1964). Durante o Segundo Reinado, período do governo de Dom Pedro II (1840-1889), a prática da capoeira já se fazia presente em diferentes camadas sociais, especialmente nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Recife, sendo tolerada apesar de ainda não contar com reconhecimento institucional. Àquela altura, ainda não era considerada crime, mas sim uma infração menor. No entanto, com a mudança de regime político e a chegada da República, em 1889, iniciou-se um período de forte repressão à capoeira. A partir de 1890, com a promulgação do novo Código Penal (Decreto nº 847), a atividade passou a ser tratada como crime no Brasil, situação que perdurou por cerca de quatro décadas (Soares, 1904). A retirada da capoeira do Código Penal de 1940 marcou o encerramento de um período de repressão jurídica e possibilitou sua reorganização enquanto prática cultural e manifestação identitária no contexto social brasileiro (SIQUEIRA, 2021).

Ao longo do século XX, a prática foi se expandindo e se organizando de maneira mais estruturada, ganhando novos espaços e formatos. No século XXI, esse processo culminou em um marco importante em julho de 2008. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) reconheceu oficialmente a capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil. Esse reconhecimento abriu portas para sua inserção em projetos educacionais e iniciativas culturais em escolas públicas e comunitárias, integrando-a a diferentes áreas do conhecimento (Iphan, 2008).

Articulações Pedagógicas entre a Metodologia de Carl Orff, a Capoeira e as Bandas Musicais Escolares

Em contextos educativos marcados pela diversidade cultural e pelo desafio de tornar a aprendizagem significativa, torna-se essencial que a escola reconheça e valorize linguagens que envolvam o corpo, o som, o movimento e a ancestralidade. Nesse sentido, a pedagogia musical de Carl Orff (1978) e a prática da capoeira podem oferecer caminhos fecundos para uma educação sensível, criativa e conectada às realidades socioculturais dos estudantes. Quando pensadas em articulação, essas abordagens não apenas dialogam entre si, como também enriquecem as experiências formativas em bandas escolares, ressignificando seus repertórios e práticas pedagógicas.

A proposta de Carl Orff (1978), influenciada pela Escola Nova e pelo humanismo musical europeu do século XX, privilegia uma vivência musical ativa, lúdica e criadora. A Escola Nova defendia metodologias centradas no (a) aluno (a), valorizando a experiência prática, a exploração e a autonomia, enquanto o humanismo musical enfatizava a formação integral do indivíduo por meio da música. Para Orff (1978, p. 12, grifos do autor), “o fazer musical brota da interação entre música, palavra, gesto e movimento, **dando origem à chamada ‘música elementar’**, aquela que emerge do corpo e do cotidiano infantil”.

A capoeira, por sua vez, enquanto expressão cultural afro-brasileira sintetiza corporalidade, musicalidade e resistência histórica. Conforme Assunção (2005, p. 29),

> Trata-se de uma prática que carrega uma pedagogia própria, alicerçada na oralidade, nos gestos e na circularidade das rodas. Ensina-se por meio do ritmo, do corpo em movimento e da relação com o outro. Seus instrumentos como o berimbau, o pandeiro e o atabaque não apenas conduzem a prática, mas estruturam uma linguagem musical singular, conectada à ancestralidade africana.

A aproximação entre a pedagogia orffeana e a capoeira se revela promissora no campo da educação musical por compartilharem princípios essenciais, valorização da improvisação, escuta ativa, corporeidade e fazer artístico como experiência coletiva. Ao integrar cantigas de capoeira, toques de berimbau e movimentos corporais às práticas musicais escolares, cria-se um ambiente pedagógico em que a criação sonora se ancora na cultura vivida pelos (as) alunos (as), respeitando seus repertórios afetivos e sociais.

No âmbito das bandas escolares, frequentemente baseadas em repertórios militares, europeus e estruturas formais, essa articulação representa uma possibilidade de reinvenção. As bandas podem se tornar espaços abertos à diversidade cultural, à ludicidade e à improvisação. Integrar a capoeira às atividades de banda, fundamentada na pedagogia de Orff é permitir que o corpo se expresse, que o ritmo ancestral se manifeste e que a criação musical se entrelace com vivências locais.

Essa conjunção entre a pedagogia musical e as expressões da cultura popular possibilita que o ensino de música na escola se torne inclusivo e acessível a diferentes perfis de estudantes. Em muitos contextos, os (as) alunos (as), assim como diversos músicos populares, aprendem de forma empírica, por meio da observação, da escuta e da prática corporal, sem necessariamente possuírem uma formação musical formal. Nesse sentido, tanto a proposta pedagógica de Orff quanto a prática da capoeira valorizam o aprender fazendo, o envolvimento sensorial e o uso criativo da repetição, o que permite integrar, em um mesmo processo educativo, participantes em diferentes níveis de desenvolvimento musical iniciantes, intermediários e avançados (Abib, 2006).

Assim, ao reconhecer e integrar saberes provenientes da cultura popular, como os manifestos na capoeira, o processo educativo se amplia e se humaniza. Trata-se de uma pedagogia que, ao contrário da mera reprodução técnica, aposta na criação, na escuta e na abertura ao novo, princípios que se alinham à concepção freireana de uma educação libertadora e dialógica, pautada na valorização dos saberes do cotidiano (Freire, 1992).

Assim, a convergência entre Orff, capoeira e bandas escolares aponta para uma prática educativa que concebe o corpo como instrumento, a cultura como fonte e a música como linguagem transformadora. Reafirma-se, portanto, a escola como espaço de encontro entre saberes diversos, como lugar de expressão e de construção coletiva do conhecimento.

O Arranjo Didático como Ferramenta Pedagógica no Ensino Musical

Segundo Libâneo (2002), a didática se refere aos meios pelos quais se concretiza o processo de ensino, sendo, portanto, um campo que organiza e fundamenta as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Freitas (2007, p. 21) amplia a discussão ao destacar que “são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do (a) aluno (a) e à sua aproximação do conteúdo”.

No campo da música, Silva (2016) observa que:

> Enquanto o termo arranjo está relacionado a mudanças feitas nas estruturas de uma música, o termo didático está relacionado ao ensino ou é próprio dele, portanto o termo arranjo didático caracteriza-se pelas mudanças feitas nas estruturas de uma música com a intenção de ensinar conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades e competências musicais (Silva, 2016, p. 2).

A partir dessas concepções, é possível compreender que o arranjo didático adquira identidade conforme a intencionalidade pedagógica de seu elaborador, sendo direcionado a situações específicas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, distingue-se de outros tipos de arranjos musicais, cuja finalidade pode ser estética, performática ou meramente recreativa.

O caminho delineado por essa ferramenta carrega uma finalidade definida: promover a aprendizagem musical e instrumental por meio da elaboração e da aplicação de

arranjos concebidos com intenções educativas claras. Trata-se, portanto, de um recurso pedagógico que possibilita ao educador (a) ampliar as possibilidades de ensino, ao mesmo tempo em que organiza o conteúdo musical de forma a torná-lo mais acessível e significativo aos (as) estudantes (Greco, 2021).

A identidade de um arranjo didático está diretamente vinculada à intencionalidade de quem o concebe. Um arranjo pode ser caracterizado como didático quando sua elaboração visa facilitar a compreensão e a vivência de conteúdos musicais por parte dos (as) alunos (as). Ainda que esse mesmo arranjo possa eventualmente ser utilizado com outras finalidades, como a performance artística, é sua vocação pedagógica manifesta durante o processo criativo que o define como recurso didático. Assim, o arranjo didático se diferencia de outras formas de arranjo por estar intrinsecamente orientado aos processos de ensino-aprendizagem, assumindo um papel de ferramenta que potencializa a experiência formativa dos estudantes (Greco, 2021, p. 16).

Abordagem Metodológica e Práticas Criativas

A investigação teve como principal objetivo compreender os modos pelos quais o repertório da capoeira, quando incorporado à prática instrumental nas bandas escolares, pode fomentar novas formas de interação, aprendizagem e expressão musical entre os (as) alunos (as). Considerando o potencial formativo dessas corporações musicais, buscou-se explorar alternativas pedagógicas que se distanciam dos modelos tradicionais e prescritivos, privilegiando experiências integradoras e culturalmente significativas.

Como referencial pedagógico, optou-se pela metodologia de Carl Orff, cuja abordagem valoriza a inter-relação entre som, movimento, improvisação e cultura. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da capoeira ao reconhecer a musicalidade como uma experiência corporal, coletiva e enraizada nas tradições populares.

Na fase final da pesquisa, foram compostos três arranjos didáticos musicais baseados em cantigas de capoeira que pertencem ao domínio público. Também foi escolhida uma música para representar cada vertente da capoeira, sendo elas: Capoeira de Angola, Capoeira Regional e Capoeira Tradicional. As três músicas escolhidas foram: *Paranauê*, *Mulher Rendeira*, e *Quando eu Morrer Disse Besouro* que é uma das mais conhecidas da tradição oral da capoeira e está relacionada à figura mítica de Besouro Mangangá Manuel Henrique Pereira (1895-1924), capoeirista baiano que se tornou um personagem lendário da cultura afro-brasileira (Abib, 2006). A canção *Quando eu Morrer Disse Besouro*, amplamente difundida nas rodas de capoeira, é uma música de domínio público, embora seja atribuída à figura lendária de Besouro Mangangá (Manuel Henrique Pereira), sua autoria não é individualmente reconhecida, pois foi transmitida oralmente ao longo de gerações. Essa cantiga integra a vertente da Capoeira Angola, preservando

elementos da tradição oral afro-brasileira e expressando a memória coletiva de antigos (as) mestres (as), que utilizavam o canto como forma de transmitir valores, histórias e ensinamentos. Conforme destaca Abib (2006), a oralidade na capoeira constitui um dos principais meios de perpetuação dos saberes ancestrais e da identidade cultural negra. Essa música é um canto de lembrança e resistência ligado ao imaginário da morte e da imortalidade de Besouro, que, segundo a tradição popular, "tinha corpo fechado" e não podia ser atingido por armas comuns (Abibi, 2006).

A segunda música, *Paranauê*, é de domínio público, sendo um dos cantos mais conhecidos e emblemáticos do repertório de capoeira Regional. Trata-se de um corrido tradicional, ou seja, um canto que se desenvolve em versos repetitivos, acompanhados pelo toque de berimbau, pandeiro e atabaque, marcando o ritmo do jogo dentro da roda. Com a fundação da Capoeira Regional por Mestre Bimba (década de 1930), músicas como *Paranauê* foram incorporadas ao repertório estruturado, ganhando uma função pedagógica e ritualizada, mantendo a tradição oral enquanto se adaptava à educação formal de capoeiristas. O canto, portanto, conecta a prática musical, corporal e social, sendo um elo entre o passado afro-brasileiro e o ensino moderno da capoeira.

A terceira música, *Mulher Rendeira*, possui uma trajetória histórica profundamente enraizada na cultura popular nordestina e, posteriormente, foi incorporada ao universo da capoeira. Sua origem remonta ao século XIX, estando associada ao ciclo do cangaço e, em especial, à figura lendária de "Lampião" (Virgulino Ferreira da Silva) e seu bando. A canção era entoada pelos cangaceiros como forma de exaltação à mulher sertaneja, a *Mulher Rendeira*, símbolo de resistência, habilidade e trabalho, representando o cotidiano árduo e criativo do sertão. O verso "Olê, mulher rendeira / Olê, mulher rendá / Tu me ensina a fazer renda / Que eu te ensino a namorar" carrega a marca da oralidade popular e da musicalidade nordestina, com ritmo marcado e melodia simples, elementos que facilitaram sua difusão e ressignificação em diferentes contextos culturais. Com o passar do tempo, *Mulher Rendeira* ultrapassou as fronteiras do universo do cangaço e passou a ser incorporada por diferentes manifestações culturais brasileiras, entre elas a capoeira.

Essa pesquisa deu origem a um Produto Técnico Educacional no formato de Ebook instrutivo que tem como objetivo reunir orientações, sugestões pedagógicas e direcionamentos práticos para o trabalho com arranjos didáticos, a partir de três arranjos baseados em músicas da capoeira para bandas musicais escolares contemplando suas três vertentes: Capoeira Angola, Capoeira Regional e Capoeira Tradicional. O material disponibiliza QR Codes de acesso às músicas, contextualização histórica das três vertentes da capoeira e QR Codes com as partituras completas dos arranjos, favorecendo a articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Os áudios dos arranjos das músicas *Quando eu morrer, disse Besouro, Mulher Rendeira* e *Paranauê* criados pelo autor desta pesquisa e produzido por um programa de edição de partituras chamado **FINALE** podem ser acessados pelos QR Code abaixo:

Quando eu Morrer Disse Besouro Mulher Rendeira Paranauê

A seguir, compartilha-se por meio do QR Code as partituras dos arranjos didáticos das três músicas: *Quando eu Morrer Disse Besouro, Mulher Rendeira e Paranauê,* revelando-se sua organização musical e poética.

Partituras

Segue abaixo o link de acesso ao Produto Técnico e Educacional https://drive.google.com/file/d/1XZqHSibyhlgNnPqCNhMunFwj2YIStw2O/view?usp=drive_link

Considerações Finais

A elaboração e a aplicação dos arranjos didáticos para bandas escolares apresentados neste trabalho revelam de maneira sensível e concreta, a força criativa da capoeira como expressão musical e prática pedagógica. Mais do que simplesmente transpor cantigas tradicionais para o universo das bandas escolares, trata-se aqui de um movimento de valorização e reconhecimento de uma herança cultural que educa, resiste e se transforma ao longo do tempo. Ao incluir as canções da capoeira marcadas por densidade histórica, espiritualidade e corporalidade no repertório das bandas escolares, constrói-se uma ponte entre saberes ancestrais afro-brasileiros e as estruturas convencionais do ensino musical formal.

Essa vivência convida educadores e educadoras a refletirem sobre o papel das práticas musicais na formação de uma escola aberta à diversidade e conectada com as realidades culturais dos sujeitos que nela circulam. Este trabalho, portanto, vai além da apresentação de arranjos didáticos para bandas escolares. Ele propõe uma prática pedagógica comprometida com a valorização da cultura afro-brasileira, com a ampliação do repertório simbólico de estudantes e com a construção de experiências educativas inclusivas e transformadoras. Ao integrar a capoeira às bandas escolares, abre-se espaço para que os (as) estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e culturais, capazes de produzir sentidos e narrativas por meio da música. Trata-se de uma proposta de um ensino que acolhe a diversidade, promove o diálogo e reafirma a música como ferramenta de expressão, escuta e transformação social.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 68, p. 86–98, jan./abr. 2006.

ADINOLFI, Maria Paula. Seminário Salvaguarda da Capoeira. Salvador. **Palestra de representante do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, IPHAN, 2013.

BERTISSOLO, Guilherme. **Composição e capoeira:** dinâmicas do compor entre música e movimento*.* 2013. Tese (Doutorado em Música – Área de Concentração: Composição) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BRASIL. Congresso. Senado. **Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CAMARGO, Luciano de Freitas. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 26, n. 40, p. 61–72, jan./jun. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, 79: 125-161, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Olga. Principais materiais e equipamentos didáticos utilizados nas escolas brasileiras. In: FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Universidade de Brasília, 2007. p. 19-51.

FERNANDES, Guto. **Música, Educação e Inclusão .** Disponível em: https:// pt.wikipedia.org/wiki/Doutor_Guto_Fernandes. Acesso em: 26 out. 2025.

Glaser, Scheilla Regina; Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira**.** Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano*.* **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 91-99, set. 2006.

GRECO, Andréia Maliszewski Antonio. **Arranjos para o ensino de música na educação básica:** uma narrativa pedagógica da construção de dois arranjos em sala de aula. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura popular negra? **Revista Lugar Comum.** Rio de Janeiro Laboratório de Território e Comunicação (LABTeC/UFRJ), **v. 1**, n. 1, 1997.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Parecer técnico n.º 031/08:** Registro da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil. Processo n.° 01450.002863/2006-80. Brasília: IPHAN, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Sálvio Fernandes de. Cantigas de capoeira: uma fonte de saber e ensino da história e cultura afro-brasileira. **Boitatá**, Londrina, v. 2, p. 1-18, 2007.

ORQUESTRA VILLA-LOBOS. **Orquestra Villa-Lobos .** [Informações institucionais]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Orquestra_Villa-Lobos. Acesso em: 26 out. 2025.

ORFF, Carl. KEETMAN, Gunild. **Music for Children, Pentatonic.** London: Schott, 1964.

ORFF, Carl. Orff-Schulwerk: **Música para crianças.** Mainz, Schott Music, 1978.

PASTINHA, Mestre Pastinha. **Capoeira Angola.** Salvador: Escola Gráfica N. S. de Loreto, 1964.

PASTINHA, Vicente Ferreira. **Capoeira Angola.** Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

PENNA, Maura; NASCIMENTO E BARROS, Olga Renalli; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? Revista da ABEM**,** v. 23, n. 34, p. 9-25, 2015.

PENNA, Maura. Educação musical: questões e perspectivas. In: PENNA, Maura (org.). **Música na educação básica .** São Paulo: Moderna, p. 61-62, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros: teoria do Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

SILVA, Edson Antônio da; MARQUES, Emerson César. Bandas de música: patrimônio cultural e identidade local. **Revista Vozes em Diálogo**, v. 9, n. 1, p. 54–69, 2020.

SILVA, Alex Araujo. A elaboração de arranjos didáticos como ferramenta de ensinoaprendizagem em oficinas de prática em conjunto. In: **JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL**. 2016. São Carlos. Anais... São Carlos: UFSCar, 2016a. p. 245-253.

SILVA, Juliana Soares da Costa; CRUZ, Fernando Vieira da. Bandas de música: educação, cultura e transformação social. **Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades**, v. 6, n. 2, p. 101-118, 2021.

SIQUEIRA, **Alexandre Magno.** Do código penal ao patrimônio cultural: caminhos históricos da capoeira no Brasil. **Revista Fênix: História e Estudos Culturais ,** v. 18, n. 2, 2021.

SOARES, Oscar de Macedo. **Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: H. Garnier, 1904.

TUBINO, Manoel José Gomes; LUSSAC, Ricardo Magalhães. **Capoeira:** um olhar pedagógico. Rio de Janeiro: Shape, 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente .** São Paulo: Moderna, 2003.



O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PRÁTICAS ARTÍSTICAS E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO

Maria José Carvalhaes
Luciana Gomes Ribeiro

Introdução

As reflexões apresentadas neste artigo emergem da necessidade de analisar a Educação Escolar Quilombola como um espaço de valorização cultural e de afirmação identitária, considerando as práticas artísticas presentes no contexto das comunidades quilombolas e suas relações com o território, a memória e os saberes ancestrais. Nesse sentido, compreende-se que essa modalidade educativa fortalece os vínculos entre escola e comunidade, ao mesmo tempo em que demanda propostas pedagógicas que reconheçam e valorizem as manifestações culturais locais.

A Educação Escolar Quilombola insere-se no conjunto das políticas públicas educacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural no Brasil, dando a perspectiva de avanços legais que buscam enfrentar as desigualdades históricas vivenciadas pelas comunidades quilombolas. Nesse contexto, passou a reconhecer, ainda que de forma gradual, a necessidade de uma educação que considere as especificidades históricas, culturais e territoriais desses grupos (Brasil, 2012).

> Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (Brasil, 2012, p.27)

Durante muito tempo, os marcos legais voltados às relações étnico-raciais na educação brasileira mostraram-se limitados para atender às demandas das comunidades quilombolas. Entre os principais dispositivos, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que prevê a consideração das contribuições das diferentes matrizes culturais na formação da sociedade brasileira, a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Assim, a escola, enquanto espaço social e político podem contribuir de maneira decisiva para a valorização da cultura quilombola quando promove ações pedagógicas que dialogam com o território, os saberes tradicionais e as vivências dos estudantes. Nesse

sentido, Milton Santos (2007) compreende o território como um espaço vivido, marcado por relações sociais, afetivas e simbólicas, o que reforça a importância de práticas educativas que considerem o contexto territorial como elemento constitutivo do processo de ensino aprendizagem.

Ademais, os quilombos contemporâneos são reconhecidos como comunidades quilombolas, presentes em diferentes regiões do Brasil, tanto em áreas rurais quanto urbanas. Essas comunidades resultam de um processo histórico marcado por diversas formas de resistência e luta tanto no plano físico quanto simbólico. Diante desse contexto, torna-se essencial preservar sua história como também fortalecer sua identidade cultural. Para isso, torna-se necessário promover a valorização de suas tradições e saberes, bem como combater o preconceito e incentivar formas de vida que garantam a autonomia e a sustentabilidade dessas comunidades.

Nesse viés, este trabalho apresenta reflexões sobre a trajetória da Comunidade Remanescente Quilombo Goianinha, com especial atenção ao Colégio Estadual Quilombola de Palmeiras de Goiás. A partir desse contexto, busca-se compreender de que maneira a atuação do colégio contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para a valorização dos saberes, das memórias e das tradições dos/as estudantes pertencentes a essa comunidade.

Inserida em um contexto urbano, a comunidade Quilombo Goianinha vivencia múltiplas situações desafiadoras que incidem diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no Colégio Estadual Quilombola de Palmeiras de Goiás, especialmente no que se refere ao contexto sociocultural em que a instituição está inserida e às diretrizes que orientam seu modelo educacional Entre esses desafios, destacam-se a invisibilização histórica da cultura quilombola, as limitações estruturais, a escassez de recursos pedagógicos adequados à realidade local e as tensões existentes entre os saberes tradicionais da comunidade e os currículos escolares ainda fortemente marcados por perspectivas eurocêntricas.

Diante desse cenário, emergem os seguintes questionamentos: Como o ensino de Artes pode contribuir para a valorização cultural e o fortalecimento da identidade quilombola nesse contexto urbano? De que maneira as práticas artísticas desenvolvidas no colégio podem dialogar com os saberes tradicionais com as diretrizes curriculares oficiais.

Assim, o ensino de Artes se apresenta como um campo potente para a articulação entre escola, cultura e território, possibilitando o enaltecimento das expressões culturais quilombolas e o fortalecimento da identidade dos estudantes. Para um debate consistente sobre a Educação Escolar Quilombola, torna-se fundamental ampliar a compreensão acerca da história dos quilombos, reconhecendo sua relevância na formação sociocultural do

Brasil e aprofundar o conhecimento sobre as concepções que orientam esse campo educacional. Sobre isso Fabio Nunes de Jesus (2013) tece a seguinte consideração:

> O reconhecimento dos territórios de quilombos (sejam urbanos ou rurais) representa importante movimentação histórica, cultural, identitária e geográfica da sociedade brasileira no sentido de dar visibilidade a diversidade espacial vivenciada por grupos sociais marginalizados do direito ao espaço e ao mesmo tempo inventores e criadores de lugares referências de sua memória e costumes (Jesus, 2013, p.18)

Nessa perspectiva, O território quilombola é compreendido como espaço de produção de saberes, memórias e identidades, essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a cultura e fortaleçam a identidade. Sendo assim, o ensino de Artes contribui para reconhecer o território como elemento formativo no processo educativo.

A partir do que foi apresentado anteriormente, buscou-se compreender de que maneira as práticas artísticas desenvolvidas no Colégio Estadual Quilombola de Palmeiras de Goiás contribuem para o fortalecimento da identidade cultural dos/as estudantes quilombolas. A investigação foi realizada com estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da instituição, considerando as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008.

A metodologia adotada baseia-se na narrativa de vida, por possibilitar compreender como os/as estudantes interpretam e atribuem significado às experiências vividas. Por meio desse recurso, torna-se possível perceber de que maneira refletem sobre acontecimentos do passado, do presente e também sobre suas perspectivas de futuro, evidenciando como essas vivências contribuem para a construção e o fortalecimento de suas identidades.

Desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa nasce do desejo de ouvir e compreender vozes que, de acordo com Clóvis Moura (2020) por muito tempo, foram deixadas à margem. Ao reconhecer que muitas histórias e saberes são silenciados pelas desigualdades sociais e pelas divisões de classe, o estudo busca aproximar-se das experiências reais dos sujeitos envolvidos.

Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa fundamentada na pesquisa-ação, na qual pesquisador e participantes investigam conjuntamente uma problemática do contexto educacional, buscando compreendê-la e refletir criticamente sobre ela por meio de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. Essa abordagem possibilita um contato mais sensível com as vivências, os significados e as percepções construídas no cotidiano, respeitando as formas de expressão e interpretação dos participantes.

A narrativa, portanto possibilita uma análise cuidadosa e aprofundada sobre a contribuição da educação escolar quilombola para a valorização e a continuidade da

identidade cultural dos estudantes em questão. A partir desse percurso, tornou-se possível a compreensão de forma mais ampla as práticas pedagógicas desenvolvidas no colégio e o envolvimento da comunidade no processo de fortalecimento da cultura quilombola no espaço educativo.

Participaram da pesquisa estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, no componente curricular de Arte. Também foram considerados como sujeitos indiretos professores da instituição e membros da comunidade quilombola, especialmente mestres e mestras detentores dos saberes tradicionais.

Toda ação educativa é também uma ação cultural, conforme afirmam os pressupostos de Paulo Freire (1996). Nesse sentido, a arte é compreendida não apenas como um componente curricular, mas como uma linguagem sensível que possibilita ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico, criador e portador de uma herança cultural viva.

As atividades de intervenção pedagógica tiveram como objetivo desenvolver práticas educativas que articulassem o ensino de Arte com discussões sobre cultura afro-brasileira e quilombola, considerando as experiências bem como os contextos socioculturais dos estudantes participantes desta pesquisa.

A primeira etapa consistiu na realização de rodas de estudo e rodas de conversa voltada à abordagem de temas como identidade, diversidade cultural e memória, com foco na valorização da cultura afro-brasileira e quilombola. Com as turmas participantes da pesquisa, foram desenvolvidas discussões sobre a história, a cultura e as contribuições afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira, abordando questões relacionadas à identidade, à diversidade cultural e à resistência da população negra.

Nesse contexto, foi promovida uma roda de conversa com foco na Comunidade Quilombola Goianinha, na qual se discutiram aspectos ligados à identidade quilombola, à memória e ao pertencimento cultural, estabelecendo relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade vivenciada pelos estudantes. Nessa conjuntura, o diálogo possibilitou compreender que o quilombo não se restringe a um espaço físico ou histórico, mas se constitui também como um território de memória, resistência e afirmação cultural, cujo significado atravessa gerações e evidencia o papel da população negra na formação social brasileira. Como destaca Costa:

> “A redescoberta e a ressignificação do quilombo tem um papel preponderante para essa nova história, tornando-se um símbolo de luta para o povo negro, uma inspiração e principalmente um elemento de identidade desse povo que possui raízes tão fortes na formação social brasileira”. (Costa, 2016, p.2)

Nessa perspectiva, compreender o quilombo também como um espaço de construção de identidade e de organização social torna-se fundamental para refletir sobre as experiências e as trajetórias do povo negro no país.

Além do discorrido anteriormente, também foi promovida a capoeira como uma prática artística voltada à valorização da cultura afro-brasileira presente na comunidade. A atividade buscou aproximar os alunos de manifestações culturais historicamente associadas à resistência do povo negro, possibilitando que reconhecessem, por meio da experiência corporal e da roda de capoeira, elementos de sua própria história e identidade cultural.

Nesse sentido, Gomes (2012) ressalta que as práticas corporais de matriz afro-brasileira contribuem para o desenvolvimento da expressão corporal, do autoconhecimento e das relações coletivas, além de favorecerem processos de troca cultural. Assim, quando inserida no ambiente escolar, a capoeira pode constituir-se como uma prática pedagógica significativa, pois possibilita a valorização da cultura afro-brasileira, o reconhecimento das memórias históricas da população negra e o fortalecimento da identidade dos estudantes, especialmente em contextos de educação quilombola.

Na terceira etapa a dança integrou as intervenções artísticas desenvolvidas com os estudantes do 1ª serie do colégio quilombola, sendo trabalhada como uma linguagem de expressão cultural e de aproximação com as tradições da comunidade. Por meio dos ensaios e das apresentações organizadas no contexto escolar, buscou-se incentivar o reconhecimento das manifestações culturais quilombolas, valorizando o corpo como espaço de memória, identidade e pertencimento.

Segundo Petit (2015), a dança pode ser compreendida como uma expressão cultural capaz de representar e identificar determinados grupos sociais. Para a autora, por meio do movimento corporal, a dança possibilita ressignificar sentimentos como dor, angústia e humilhação, revelando que essa prática ultrapassa uma dimensão apenas estética ou filosófica, tornando-se também uma forma de existência e expressão cultural. Nesse sentido, elementos como a ancestralidade, os saberes tradicionais e os movimentos do corpo acompanhados pelo ritmo do batuque compõem aspectos importantes da cultura de um povo. Nessa perspectiva, Silva e Falcão (2012) afirmam que as práticas corporais se manifestam em diferentes expressões culturais, como brincadeiras, jogos, danças, esportes e outras manifestações que possuem gestualidades, técnicas e características próprias.

Na quarta etapa da intervenção pedagógica, os estudantes participaram de uma roda criativa voltada ao desenho e à pintura afro-brasileira. Durante a atividade, produziram pinturas inspiradas na cultura quilombola da comunidade e na cidade de Palmeiras de Goiás, realizadas no muro da escola, transformando o espaço em um grande painel coletivo. Para essa produção, foi utilizada a ecotinta, confeccionada a partir de materiais

naturais como terra, argila, carvão e pigmentos orgânicos, o que possibilitou uma prática artística conectada ao território e aos saberes locais.

Essa experiência configurou-se como uma intervenção artística, pois ressignificou o espaço escolar por meio da arte, valorizando elementos da cultura afro-brasileira e proporcionando aos estudantes uma vivência de expressão coletiva vinculada à identidade, à memória e ao pertencimento. Nesse sentido, Barbosa (2010) destaca que o ensino de arte na escola deve promover processos de criação, apreciação e contextualização, permitindo que os estudantes expressem suas experiências culturais e ampliem sua compreensão sobre o mundo por meio da linguagem artística.

Assim, atividades de pintura e criação coletiva possibilitam que os alunos se reconheçam como sujeitos produtores de cultura, transformando o espaço escolar em um ambiente de expressão, diálogo e construção de sentidos.

Na quinta etapa, o rap[1] foi trabalhado no contexto das intervenções artísticas realizada com os estudantes da 1ª série do ensino médio do colégio quilombola, a proposta buscava valorizar a cultura e ao mesmo, tempo, incentivar a expressão dos alunos por meio da música. Inspirados em manifestações culturais presentes no Quilombo Goianinha, os estudantes partiram de uma música “Salve, Salve Quilombo Goianinha, de Deusimar Ferreira de Carvalho, morador da própria comunidade. A canção possibilitou maior identificação por parte dos alunos, contribuindo para o envolvimento nas atividades e para a compreensão do rap como uma forma de expressão da realidade social vivenciada na comunidade.

A partir dessa compreensão, a música especialmente o rap, pode ser compreendida como uma linguagem artística que possibilita a expressão das experiências e vivências dos estudantes. As práticas culturais negras constituem importantes espaços de expressão e resistência, permitindo que sujeitos historicamente silenciados construam narrativas sobre suas próprias histórias. Nessa perspectiva, Munanga (2012) destaca que as matrizes africanas presentes na cultura brasileira manifestam-se em diferentes formas de expressão, como a música, a oralidade e o ritmo, elementos que também podem ser observados em produções musicais contemporâneas. Assim, ao incorporar o rap nas práticas pedagógicas, a escola possibilita que os estudantes expressem suas histórias, fortaleçam sua identidade e reconheçam a música como um meio de construção de pertencimento cultural.

1 O rap é um gênero musical integrante da cultura hip-hop, caracterizado pela fala ritmada e rimada, utilizado como forma de expressão social e cultural, abordando temas como desigualdade, identidade e resistência (ROCHA, Janaína; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. Hip-hop: a periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

Como síntese das práticas artísticas desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica, destacam-se atividades que envolveram diferentes linguagens da Arte, como pintura, dança e música.

A partir da proposta, foi apresentada ao grupo a música **“**Três Raças”, de Clara Nunes, lançada em 1976. A escolha dessa canção contribuiu para enriquecer a atividade, pois aborda, de forma sensível, a formação do povo brasileiro a partir das matrizes indígena, africana e europeia. Com esse viés, buscou-se criar um espaço de escuta, experimentação e expressão, no qual a dança pudesse ser vivenciada de forma significativa, partindo das experiências culturais dos próprios alunos. A música foi escolhida por ter uma letra que elucida a união das raças e suas dores.

Essas experiências foram propostas com o objetivo de promover espaços de criação e reflexão no contexto escolar, permitindo que os estudantes se envolvessem em processos de produção artística relacionados a elementos culturais presentes na comunidade quilombola. As imagens apresentadas a seguir registram alguns desses momentos e evidenciam a participação dos estudantes nas atividades realizadas, contribuindo para a compreensão das práticas desenvolvidas durante a intervenção.

Figura 1 - Estudantes durante atividade artística de dança/pintura no contexto da intervenção pedagógica.



Fonte: Acervo da autora (2025)

Como respaldo referencial e de inspiração, foi utilizado o artista goiano Fábio Gomes, conhecido do por seus grafites em muros da cidade de Trindade - Goiás desenvolve obras que dialogam com a natureza e com a valorização da identidade negra, transformando o espaço urbano em um local de expressão artística e cultural. Assim, os alunos desenvolveram suas próprias pinturas no muro interno do colégio, a fim de trazer a identidade quilombola pra dentro dos muros.

Conclusão

À luz dessas considerações, compreende-se que a educação quilombola, conforme aponta Oliveira (2020), pode ser concebida como um prolongamento das práticas culturais

desenvolvidas no âmbito da comunidade, constituindo-se em um espaço de diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos sistematizados. Os achados desta pesquisa corroboram essa perspectiva, ao evidenciar que a escola quilombola ultrapassa a função de transmissão de conteúdos escolares, afirmando-se como um espaço de valorização, transmissão de conteúdos escolares, afirmando-se como um espaço de valorização, fortalecimento e continuidade das expressões culturais quilombolas.

Nesse contexto, as práticas artísticas, trabalhadas de forma sensível e contextualizadas em sala de aula, têm se revelado fundamentais para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e para o reconhecimento de suas raízes culturais. Por meio dessas linguagens artísticas, os alunos não apenas desenvolvem habilidades expressivas, mas também se reconectam com saberes ancestrais e tradições que compõem sua história coletiva.

A pesquisa também se configura como um exercício de escuta sensível e de reconhecimento do protagonismo dos sujeitos quilombolas, cujos saberes, memórias e práticas culturais merecem espaço legítimo no currículo escolar. Com base na Lei 10.639/03, propõe-se uma prática pedagógica comprometida com a justiça curricular e a valorização da diversidade. Ao evidenciar essas expressões, reafirma-se o papel da escola como território de resistência, pertencimento e transformação social.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

COSTA, Maria Aparecida da Silva. *Educação e relações raciais*. Brasília: MEC, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, F. M. S. *Memórias das danças do marabaixo e do batuque: cultura quilombola e corporeidade na comunidade do Curiaú em Macapá - AP*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1803. Acesso em: [coloque a data].

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Fábio Nunes de. *Território e territorialidade negra quilombola em Coqueiros-BA: dos espaços de referências à afirmação identitária*. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, Marlene Gomes de Souza. Os quilombolas e seus direitos na Constituição. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE,* São Paulo, v. 9, n. 9, p. 3945-3963, set. 2020. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11505.

PETIT, H. A. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei n. 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Práticas corporais e cultura afro-brasileira. In: _____. *Educação e relações étnico-raciais*. Brasília: MEC, 2014.



LOW BRASS: APLICATIVO DE APOIO À APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS DE METAL UTILIZANDO GAMIFICAÇÃO

Weller Gomes Meneses
Dr. Cristiano Aparecido da Costa

Historicamente, o processo de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais, tem seguido uma abordagem tradicional, com aulas individuais ou em grupo com exercícios complementares, recomendados para o estudo fora da sala de aula com o objetivo de reforçar os conteúdos aplicados. A origem deste trabalho de pesquisa está nas inquietações que enfrento regularmente como professor de trombone na instituição onde leciono, especialmente ao orientar estudantes iniciantes nos instrumentos de metal *Low Brass*[1]. Frequentemente noto que, logo nas primeiras aulas, estudantes têm dificuldades em produzir os sons das notas com a entonação adequada. Inicialmente, considerava essa situação como algo comum no início do aprendizado. Mas minha preocupação aumentou ao perceber que esses erros persistiam, e acabavam se consolidando na forma como estudantes ouviam e reproduziam os sons.

O(A) estudante do instrumento ao iniciar seus estudos, enfrenta um desafio técnico considerável à memorização dos sons e o domínio auditivo. Assim, ele(a) inicia o estudo das sete posições do instrumento, um processo de memorização de pelo menos quatro notas em cada uma das sete posições. Essa etapa inicial é essencial para o desenvolvimento de uma base sólida, que permitirá avanços posteriores tanto na técnica quanto no desenvolvimento da performance musical. Apesar da importância dessa fase, muitas vezes o processo de assimilação sonora e técnica é realizado de forma intuitiva, sem um direcionamento claro ou sistematizado. Por isso, torna-se relevante analisar como diferentes métodos abordam essa questão e de que forma contribuem para o desenvolvimento técnico instrumental.

Gagliardi (s.d, p.12), em seu método de trombone para iniciantes, destaca que: “[...] no momento de iniciação do instrumento, os aprendizes em sua maioria não possuem a

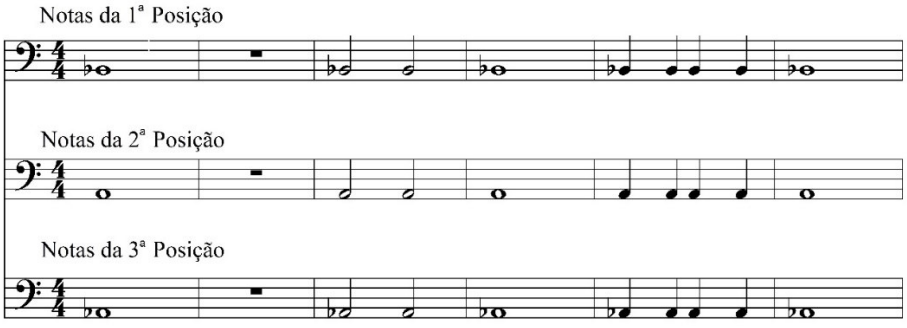
1 ACCENT MUSICAL INSTRUMENTS. Low brass FAQ. 2020. Disponível em:< https://accentmusicalinstruments.com/2020/04/28/low-brass-faq/>;. Acesso em: 13 maio 2025. “Low Brass Instruments are the family of brass instruments consisting of trombones, euphoniums and baritones, and tubas”, Low Brass, o termo se refere aos instrumentos graves da família dos metais como: Trombone, Eufônio e Tuba.

entonação ideal das notas tocadas". Podemos perceber o quanto a afinação e a entonação[2] dos sons são fundamentais nessa fase inicial do estudo de instrumentos de metal. Quando estudantes na inicialização ainda não internalizaram adequadamente os sons das notas, podem apresentar dificuldades durante a prática individual, o que pode levar a interpretações sonoras imprecisas e comprometer seu processo no aprendizado musical.

O método de ensino musical do professor Gagliardi foi elaborado no século XX, período marcado pela permanência de práticas associadas à pedagogia liberal tradicional, conforme descrita por Libâneo (1990) a "Exposição verbal da matéria e/ou demonstração" e a "Ênfase nos exercícios e na repetição de conceitos e fórmulas como recurso de memorização e formação de hábitos". O método de ensino musical em questão, se utilizam de textos ou exemplos dos temas abordados. Além disso, a repetição de exercícios e combinações é uma característica importante desses métodos. Segundo Rónai, "À medida que os problemas de técnica ocupam lugar de destaque nos métodos tradicionais, [...] os exercícios se tornam mais mecânicos e repetitivos" (Rónai, 2008, p. 45). Diversos manuais, métodos, exercícios e/ou estudos, abordam diferentes mecânicas de estudos quanto à iniciação nos instrumentos de metal.

A Figura 1 apresenta três exemplos selecionados de lições que envolvam exercícios nas sete posições do instrumento, com o propósito de ilustrar, de forma representativa, o método de ensino musical proposto. Embora o exercício completo abarque sete posições distintas no instrumento, foram selecionadas apenas três para fins demonstrativos, com o intuito de evidenciar com maior clareza a estrutura pedagógica adotada. No método de ensino musical de Gagliadi (s.d.), esse estudo contempla integralmente as sete posições, em consonância com a abordagem sistemática e progressiva sugerida pelo autor.

Figura 1 – Exercícios nas sete posições



Fonte: Adaptado pelo autor baseado em: Gagliardi (s.d.).

2 Entonação: o termo é utilizado para descrever a precisão de tonalidade das notas individuais de um cantor ou instrumentista. Adaptado de: SADIE, Stanley (org.). Dicionário Grove de Música: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 299.

Com base no estudo anteriormente citado, a segunda tela do aplicativo mobile disponibilizar-se-á na tela sete lições estruturadas dentro de uma proposta pedagógica integrada para o ensino e aprendizagem musical. Essas lições são inspiradas nas etapas iniciais do método desenvolvido pelo professor Gagliardi, e mantêm elementos fundamentais dessa abordagem, como a entonação, a memorização sonora e o controle da respiração. Mais do que uma simples sequência de exercícios técnicos, as atividades são concebidas como uma experiência formativa que visa desenvolver, de maneira integrada, a percepção auditiva, o uso consciente do corpo e a respiração. O estudo das sete posições no instrumento é compreendido como parte integrante do processo formativo musical, estando subordinado ao desenvolvimento de uma percepção auditiva apurada, consciente e expressiva, e não como um objetivo técnico isolado.

A fim de materializar essas diretrizes metodológicas em um recurso interativo, o projeto viabilizou o desenvolvimento de um aplicativo para smartphones Android, com a possibilidade de avaliar automaticamente a prática diária dos estudos das posições, e a memorização dos sons. A ideia é que ele ajude a criar imagens mentais mais claras dos sons e intervalos musicais. Além disso, o aplicativo oferece um sistema de *feedback* visual, essa abordagem permite que estudantes em seus estudos em casa, ou na presença de seus(suas) tutores(as) visualizem as notas tocadas com um modelo sonoro de referência, facilitando a identificação de eventuais inconsistências. Além disso, oferece ao corpo docente um recurso preciso e objetivo para auxiliar na correção de questões de entonação, com base em dados visuais concretos.

Para entender melhor como as ações científicas se conectam com os temas abordados nesta pesquisa, é importante olhar para o que já foi estudado e discutido na área. Basear-se em diferentes contribuições teóricas, que ajudam a compreender melhor os caminhos já percorridos no desenvolvimento de softwares voltados à música, especialmente com foco em instrumentos de metal da família *Low Brass*. Um desses caminhos inovadores é a gamificação, que tem ganhado cada vez mais espaço na educação. A ideia é usar elementos de jogos como *feedbacks* visuais e sonoros, para tornar o processo de aprendizado mais envolvente. Unindo esse conceito à criação de softwares voltados ao ensino de música, abre-se espaço para soluções mais dinâmicas e atrativas, que podem melhorar significativamente o desempenho e o interesse de estudantes de música.

Apesar do pressuposto de eficácia dos métodos tradicionais que utilizam a repetição e o foco técnico como fomento à aprendizagem, é possível observar certa mecanicidade nas práticas propostas, como aponta Rónai (2008). Nesse contexto, a gamificação, configura-se como uma abordagem contemporânea promissora para ressignificar a experiência de aprendizagem. Ao incorporar elementos dos jogos de forma estratégicas, pode contribuir para a superação de desafios pedagógicos e para o aumento da motivação

discente, especialmente no ensino musical voltado à prática de exercícios técnicos repetitivos.

A gamificação surge no Brasil por volta de 1980, em um momento em que os jogos eram amplamente utilizados para entretenimento e prazer. No entanto, o termo "gamificação" propriamente dito só foi utilizado em 2002 pelo programador e *game designer* britânico Nick Pelling[3], mesmo assim, foi apenas a partir de 2010 que a prática ganhou visibilidade global e começou a ser incorporada em diferentes contextos, indo muito além do universo dos videogames. Desde então, passou a ser aplicada em diversas áreas, desde atividades comerciais até educação (Jakubowski, 2014).

Kapp (2012) propõe uma definição clara e específica ao incluir aspectos relacionados à finalidade da gamificação. Para ele, "gamificação é o uso da mecânica, estética e pensamento baseado em jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas"[4] (Kapp, 2012, p. 10, tradução nossa). Na visão de Kapp, compreender e utilizar a gamificação não é um processo tão simples quanto parece; não se trata apenas de incluir pontuações, recompensas ou *rankings* em contextos não lúdicos, mas de refletir criticamente sobre essas inserções, garantindo que sua aplicação seja coerente, significativa e contextualizada. Kapp, em seu trabalho sobre educação, enfatiza as razões pelas quais considera que sua definição de gamificação se conecta com o processo educacional: "Gamificação como definida aqui é a cuidadosa aplicação do pensamento dos games para resolver problemas e encorajar o aprendiz a usar todos os elementos dos games que forem apropriados"[5] (Kapp, 2012, p. 15, tradução nossa).

Ao observar como a gamificação é aplicada no contexto educacional conforme descrito anteriormente por Kapp (2012), percebe-se que ela se apoia em elementos estruturais e mecânicos típicos dos jogos, sejam eles jogos sérios ou de entretenimento. Nessa perspectiva, Menezes e*t. al*. (2014) ressaltam que pensar em gamificação na educação é pensar em uma proposta que contemple alguns aspectos de ludicidade, mecanismos de jogos, com uma abordagem desafiadora a fim de aumentar o engajamento

3 Nick Pelling - programador e game designer britânico, criador do termo "gamificação." Disponível em: https://www.chessprogramming.org/Nick_Pelling#cite_note-2.

4 "Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems (Kapp, 2012, p. 10).

5 "Gamification as defined here is a careful and considered application of game thinking to solving problems and encouraging learning using all the elements of games that are appropriate (Kapp, 2012, p. 15).

dos(as) estudantes. O objetivo, nesse caso, é aproveitar as características motivacionais dos jogos para promover maior engajamento dos(as) estudantes no processo da aprendizagem.

Fundamentação Teórica

O software educacional apresenta-se como uma solução abrangente e estratégica, contribuindo para a otimização da gestão acadêmica e o fortalecimento dos processos pedagógicos. Segundo Moran (2007), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm desempenhado um papel fundamental na transformação das práticas educativas, promovendo maior interatividade, autonomia e flexibilidade no ambiente escolar. Nesse sentido, o uso de softwares voltados à educação não apenas facilita a administração institucional, como também ajuda a adaptar o ensino às necessidades atuais do aprendiz, tornando o aprendizado mais eficiente e personalizado.

No processo de ensino e aprendizagem de música, o uso de ferramentas digitais pode tornar a experiência ainda mais rica e envolvente. No caminho, para escolher os programas educacionais mais adequados, é essencial adotar uma abordagem criteriosa, que considera tanto os possíveis desafios quanto as necessidades pedagógicas. Segundo Pereira (2013), seja qual for o tipo de software criado para uso em educação musical, é importante que os pressupostos pedagógicos sejam coerentes com os objetivos educativos do contexto e, principalmente, que juntos propiciem o desenvolvimento musical [...].

A presença da tecnologia no ambiente escolar não tem por objetivo substituir o papel do(a) docente, mas sim potencializar suas práticas pedagógicas. Como destaca Vieira (2011):

> Sabe-se que a tecnologia não substituirá a atuação docente, mas sua integração pode enriquecer o ambiente escolar ao contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário refletir sobre como incorporá-lo de forma estratégica no cotidiano escolar, a fim de desenvolver conteúdos didáticos inovadores e dinâmicos que aproveitem todo o potencial que essa tecnologia oferece (Vieira, 2011, p. 134).

A integração consciente e estratégica de tecnologias ao trabalho docente pode inovar o ensino e a aprendizagem, desde que envolva a revisão de metodologias. No ensino musical, esse processo representa uma oportunidade de superação de práticas tradicionais, alinhando-se a abordagens pedagógicas contemporâneas, como o construtivismo, que valoriza a autonomia, a contextualização e a participação ativa do estudante.

Analise de Aplicativos de Apoio ao Ensino de Instrumentos Low Brass

É importante ressaltar uma condição a ser considerada durante a escolha de recursos, que é o uso de aplicativos que sejam gratuitos, uma vez que o custo para implantar nos smartphones e tablets é obstáculo para a utilização de aplicativos no ensino

(Miyamoto e Montanha, 2016) além de impactar a equidade no acesso à tecnologia; contudo, como desvantagem, Mota (2019) destaca que os sons simulados pelos aplicativos não produzem com a mesma fidelidade a experiência sonora de um instrumento real. Além disso, o software educativo deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola como recurso didático que apoia a mediação docente no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2001, p. 90) o que implica, no desenvolvimento do artefato proposto, a necessidade de uma seleção criteriosa de ferramentas e funcionalidades alinhadas aos princípios da educação musical, às demandas do público-alvo e aos pressupostos metodológicos do *Design Science* (DS).

Na Tabela 1 são apresentadas informações e comparações de algumas ferramentas existentes com o foco na aplicação da pesquisa, levando em consideração uma aplicação gratuita, offline e pedagogicamente fundamentada com a garantia de que não seja apenas tecnicamente viável, mas também socialmente relevante.

Tabela 1 – Semelhanças entre aplicações similares ao objeto do artefato



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das aplicações selecionadas fundamenta-se em critérios estratégicos para a viabilidade no contexto educacional brasileiro, tais como a compatibilidade com o sistema operacional Android, o alinhamento aos objetivos pedagógicos e a oferta de conteúdos integralmente gratuitos. Considerou-se, ainda, a obrigatoriedade do funcionamento em modo *offline*, dada a instabilidade de conectividade em diversas instituições de ensino. No que tange ao design de interface, o processo de avaliação e o desenvolvimento do artefato apoiam-se nas heurísticas de usabilidade de Nielsen (1994), priorizando a visibilidade do status do sistema, a correspondência com o mundo real, o controle do usuário e a padronização estética.

Quanto às aplicações examinadas, verificou-se que *Patch BoneAux* e *Trombone Champ* não possuem versões para Android. No quesito acessibilidade financeira, apenas *Trombone Slide Position Chart*, *Patch BoneAux* e o protótipo objeto deste estudo disponibilizam conteúdo sem custos. Durante a implementação do artefato, as heurísticas de usabilidade nortearam a criação de *feedbacks* visuais imediatos e de uma arquitetura de navegação intuitiva. Em oposição, softwares como *Trombone Champ* e *Tonestro* limitam funcionalidades essenciais por meio de modelos de monetização (licenças pagas), o que impõe barreiras ao uso em larga escala na educação pública.

Sob o prisma pedagógico, a maioria dos sistemas atende aos requisitos educacionais, exceto o *Trombone Champ*, cuja natureza é estritamente voltada ao entretenimento. Embora os concorrentes apresentem interfaces interativas e afinadores funcionais, o protótipo proposto diferencia-se pelo foco na portabilidade, estabelecendo um limite de armazenamento de 7 MB. Dessa forma, a solução aqui desenvolvida alinha-se às diretrizes do design centrado no usuário, que, conforme apontam Barbosa e Silva (2010), é determinante para assegurar a satisfação e a efetiva retenção do estudante em plataformas digitais de aprendizagem.

Design Science como Metodologia para o Desenvolvimento de Artefatos Tecnológicos e as Classes de Problemas

O caráter tecnológico desta pesquisa exige o uso de uma metodologia que visa consolidar conhecimentos sobre o projeto e o desenvolvimento de soluções para melhorar sistemas existentes, resolver problemas e criar novos artefatos[6]. Encontrou-se no *Design Science* (DS) a base epistemológica que assegura a precisão científica e a aplicabilidade prática deste trabalho. A metodologia *Design Science* (DS) é conceituada por Dresch, Lacerda e Antunes Jr (2015) como uma ciência que projeta e desenvolve soluções para problemas criando ou aprimorando artefatos que melhorem o desempenho humano, tanto na sociedade quanto nas organizações.

Diante desse contexto, a pesquisa adota o *design* como método e técnica de investigação. De acordo com Hevner e Chatterjee (2010), a *Design Science Research* (DSR) é um paradigma de pesquisa que busca estender as fronteiras das capacidades humanas e organizacionais mediante a criação de artefatos novos e inovadores. Para os autores, a essência desta metodologia reside na resolução de problemas complexos por meio do design, onde o artefato desenvolvido seja ele um constructo, modelo ou instanciação, bem como o desenvolvimento de soluções tecnológicas para problemas relevantes. Também incluem a necessidade de demonstrar a utilidade, qualidade e eficácia do artefato no contexto em que será inserido. No âmbito deste trabalho, a *Design Science* (DS) fundamenta o ciclo de desenvolvimento do aplicativo *Low Brass*, permitindo que a construção tecnológica não seja um fim em si mesma, nas uma resposta cientifica e pragmática à dificuldade de entonação enfrentada por estudantes de instrumentos de metal.

"A *Design Science* não se preocupa com a ação em si mesma, mas com o conhecimento que pode ser utilizado para projetar as soluções" (Van Aken, 2004, p. 228).

6 Artefato: algo construído artificialmente, de maneira intencional, tem uma utilidade específica, é o resultado de um projeto, é um produto "adaptado aos objetivos e propósitos do homem" (Simon, 1981, p. 24).

Em *Design Science*, as classes de problemas permitem que os artefatos e, por consequência, suas soluções, não se limitem a um determinado contexto em particular. Essa abordagem amplia o alcance das contribuições produzidas, generalizando a solução. Nesse sentido, o conhecimento na *Design Science* é generalizável quando válido para uma dada classe de casos (Van Aken, 2004). Por exemplo, em um estudo de caso se trabalha em uma questão muito específica, com a *Design Science* se recomenda trabalhar sempre com uma classe de problemas, "generalizar a solução". Na Figura 2, pode-se perceber a generalização da solução para três instrumentos *Low Brass.*

Figura 2 – Generalização da solução para os instrumentos de metal *Low Brass*



Fonte: Elaborado pelo autor.

O artefato proposto, concebido sob a forma de um protótipo em software/aplicativo, foi desenvolvido como uma aplicação mobile voltada para o sistema operacional Android.

Processos de Desenvolvimento de Software e as Tecnologias Utilizadas

Segundo Sommerville (2011), um processo de software é um conjunto planejado de atividades voltadas à produção eficaz de um sistema, sendo que a escolha da abordagem deve se adequar às necessidades específicas de cada projeto. Entre as atividades fundamentais propostas pelo autor, esta pesquisa priorizou a especificação e a implementação "abstrações do processo" (Sommerville, 2011, p. 19) essenciais para delimitar as funções operacionais e executar o desenvolvimento técnico. No contexto deste trabalho, tais etapas foram cruciais para a materialização do aplicativo, garantindo que os requisitos didáticos musicais fossem fielmente traduzidos em funcionalidades técnicas concretas e pedagogicamente coerentes.

Os modelos de processo abordado por Sommerville (2011) são: o modelo em cascata, o desenvolvimento incremental e a engenharia de software orientada a reuso. O modelo em cascata é uma abordagem também conhecida como “ciclo de vida clássico” é o paradigma mais antigo da engenharia de software. Este modelo considera as atividades essenciais do processo de software e as divide em etapas do processo. A abordagem feita no desenvolvimento incremental alterna entre as atividades de especificação, desenvolvimento e validação. O sistema é construído por meio de uma sequência de versões (incrementos), em que cada versão adiciona novas funcionalidades à versão anterior. Por fim, a engenharia de software orientada a reuso é uma abordagem que se fundamenta na disponibilidade de um número considerável de componentes reutilizáveis. O processo de desenvolvimento do sistema foca na integração desses componentes em uma infraestrutura já existente, ao invés de criar um sistema do zero.

Para viabilizar o desenvolvimento da aplicação proposta, adotou-se uma abordagem metodológica que integra o modelo de desenvolvimento incremental aos princípios da engenharia de software orientada ao reuso. Essa estratégia fundamentou a construção de um Produto Mínimo Viável (MVP[7]), focado nas funcionalidades essenciais para a resolução do problema de aprendizagem musical identificado. A partir dessa base inicial, o sistema foi progressivamente aprimorado por meio da incorporação de componentes reutilizáveis, o que permitiu uma expansão modular e segura das funcionalidades nas versões subsequentes.

A seguir, será detalhada a sequência de tecnologias e ferramentas utilizadas no desenvolvimento do artefato proposto, alinhadas aos fundamentos da Engenharia de Software e aos princípios metodológicos da *Design Science* (DS). O projeto tem como objetivo principal a criação de um sistema acessível, com a plataforma Android, que realiza análise sonora em tempo real por meio de uma interface gamificada, promovendo uma experiência interativa e educativa para quem utiliza.

A escolha pela linguagem de programação Java[8], fundamenta-se em sua consolidação como tecnologia base no sistema Android, caracterizando-se por sua compatibilidade nativa com o sistema operacional e por uma extensa base de pessoas que utilizam o sistema, com uma documentação robusta e contínuo suporte por parte da

7 (MVP) Minimum Viable Product - é o termo utilizado para descrever a versão mais básica e funcional de um produto, criada com o objetivo de testar sua proposta de valor no mercado, utilizando o mínimo de recursos possíveis.

8 ORACLE. The Java Tutorials. Disponível em: https://docs.oracle.com/javase/tutorial/. Acesso em: 15 out. 2025.

Google. Tais aspectos conferem estabilidade, escalabilidade e maior facilidade na resolução de problemas durante o desenvolvimento.

A biblioteca de processamento de áudio adotada para o tratamento de dados sonoros em tempo real, é a biblioteca TarsosDSP[9], que oferece a interface *PitchDetectionHandler*[10]. Essa interface fornece, entre outras funcionalidades, informações sobre a frequência e o volume do sinal sonoro em tempo real. A partir desses dados, é possível implementar uma lógica de comparação entre os valores detectados e os valores de referência previamente estabelecidos para cada uma das 26 notas musicais e suas respectivas oitavas, que foram utilizadas na construção da aplicação mobile.

O ambiente de desenvolvimento integrado (IDE), opta-se pelo Android Studio[11] como plataforma de desenvolvimento, em virtude de sua integração direta com o sistema Android, compatibilidade nativa com a linguagem Java e disponibilização gratuita. A ampla adesão por parte da comunidade de desenvolvedores, aliada à variedade de recursos integrados que facilitam o ciclo de desenvolvimento, contribui significativamente para a acessibilidade, manutenção e viabilidade técnica do projeto.

O Aplicativo Low Brass

Low Brass é um aplicativo educacional inovador desenvolvido para o ensino de instrumentos de metais graves, com foco especial no estudo da entonação e a correção da afinação sonora durante o processo de aprendizagem. Voltado principalmente a estudantes iniciantes, o aplicativo utiliza *feedbacks* visuais e sonoros em tempo real, permitindo o desenvolvimento autônomo e guiado da afinação correta das notas. Desenvolvido com base na Engenharia de Software e na metodologia *Design Science* (DS), o aplicativo *Low Brass* combina rigor científico e aplicabilidade prática, oferecendo uma ferramenta gratuita, acessível e que funciona offline, ideal para escolas e bandas de música. De forma

9 TarsosDSP - é uma biblioteca Java para processamento de áudio. Seu objetivo é fornecer uma interface fácil de usar para algoritmos práticos de processamento musical, implementados da forma mais simples possível em Java. Disponível em: https://0110.be/releases/TarsosDSP/TarsosDSP-2.0/TarsosDSP-2.0-Readme.html. Acesso em: 13 de mar. 2025.

10 PitchDetectionHandler – é uma interface para lidar com a frequência detectada. Disponível em: https://0110.be/releases/TarsosDSP/TarsosDSP-1.7/TarsosDSP-1.7- Documentation/be/hogent/tarsos/dsp/pitch/PitchDetectionHandler.html. Acesso em: 13 de mar. 2025.

11 GOOGLE. Android Studio. Disponível em: https://developer.android.com/studio. Acesso em: 15 out. 2025.

complementar, a interface incorpora elementos de gamificação, tornando o aprendizado mais interativo, motivador e envolvente. Essa proposta contribui diretamente para a democratização do ensino musical, ampliando o acesso à formação instrumental de qualidade.

Com intuito de disponibilizar o aplicativo desenvolvido no presente trabalho e possibilitar a visualização de suas funcionalidades, apresentam-se a seguir os códigos (QR) que direcionam o leitor tanto à demonstração em vídeo quanto à plataforma de download dos aplicativos. O vídeo demonstrativo tem como objetivo apresentar as principais funções e utilização.

Figura 3. Códigos QR para acesso ao vídeo e download do aplicativo — QR 1: acesso ao vídeo de demonstração do aplicativo Low Brass.



QR 2: download direto do aplicativo em formato (APK) para instalação manual, de seus respectivos instrumentos.

Trombone Eufônio Tuba



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações

Este trabalho evidenciou que o aplicativo *Low Brass* cumpre seu propósito como suporte didático de autoavaliação, atuando como um parâmetro técnico eficaz para a memorização de posições e correção da entonação inicial. Contudo, ressalta-se que a ferramenta opera sobre dados quantitativos de frequência, não substituindo a mediação humana na avaliação de aspectos subjetivos como timbre e expressividade. No contexto da aprendizagem isolada, o software mitiga a fixação de vícios auditivos por meio de *feedbacks* imediatos, embora sua autonomia tecnológica deva estar estritamente integrada ao planejamento docente para evitar uma prática puramente mecânica.

A infraestrutura tecnológica, baseada em *frameworks* multiplataforma e bancos de dados locais, garante a escalabilidade do sistema e a personalização do acompanhamento discente. Essa base sólida abre perspectivas para investigações futuras, incluindo a

expansão para outras famílias de instrumentos, estudos comparativos de métodos de ensino e a análise do impacto da gamificação na permanência em projetos musicais. Em última análise, a integração entre inovação técnica e rigor pedagógico reafirma o potencial da ferramenta para a democratização e modernização do ensino musical.

Por fim, ressalta-se a necessidade de futuros pesquisadores considerarem os contextos socioeconômicos dos aprendizes, mantendo o compromisso com a acessibilidade, a usabilidade e a relevância pedagógica. Encerra-se este ciclo com o cumprimento rigoroso do percurso metodológico, entregando uma solução tecnológica funcional e socialmente relevante. Espera-se que a integração desta ferramenta em diversos contextos educacionais promova um acesso à música de forma mais ampla, democrática e igualitária.

Referências

ACCENT MUSICAL INSTRUMENTS. ***Low brass FAQ***. 2020. Disponível em: https://accentmusicalinstruments.com/2020/04/28/low-brass-faq/. Acesso em: 13 maio 2025.

BARBOSA, Simone Diniz Junqueira; SILVA, Bruno Santana da Silva. **Interação Humano-Computador**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JUNIOR, José Antônio Valle. **Design science research**: a method for science and technology advancement. Cham: Springer, 2015.

ENTONAÇÃO. In: SADIE, Stanley (org.). **Dicionário Grove de música**: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 299.

GAGLIARDI, Gilberto. **Método de trombone para iniciantes.** São Paulo: Ricordi, s. d.

HEVNER, Alan; CHATTERJEE, Samir. **Design research in information systems**: theory and practice. New York: Springer, 2010.

JAKUBOWSKI, Michał. Gamification in business and education: project of gamified course for university students. **Developments in Business Simulation and Experiential Learning**, [S. l.], v. 41, p. 339-342, 2014.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

MENEZES, Graziela Sardi; SOUZA, Fábio de; SAMPAIO, Cláudio Pereira de. Reforço e recompensa: a gamificação tratada sob uma abordagem behaviorista. **Projetica**, Londrina, p. 9-18, 18 dez. 2014. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/viewFile/17746/16089. Acesso em: 16 out. 2025.

MOTA, Carlos Bruno. O uso de softwares na educação musical. **Revista Educação em Foco**, [S. l.], v. 11, p. 23-32, 2019. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/05/002_O-USO-DE-SOFTWARES-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

NIELSEN, Jakob. **Usability Engineering.** San Francisco: Morgan Kaufmann, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MIYAMOTO, Flavio Takeshi; MONTANHA, Gladston Kevin. **Uso de aplicativos para dispositivo móvel no processo de aprendizagem em escolas de música.** In: JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA FATEC DE BOTUCATU, 5., 2016, Botucatu. Anais [...]. Botucatu: Fatec, 2016. Disponível em: http://www.jornacitec.fatecbt.edu.br/index.php/VJTC/VJTC/paper/viewFile/702/909. Acesso em: 1 abr. 2025.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mercia. **Ambientes informatizados de aprendizagem**: Produção e avaliação de software educativo. Campinas: Papirus, 2001.

PEREIRA, P. R. Éliton. **Música, Educação e Informática:** gênese e construção de conceitos musicais na escola. Goiânia: Editora IFG, 2013.

RÓNAI, Laura. **Em Busca de Um Mundo Perdido** – Métodos de Flauta do Barroco ao Século XX. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Science and human behavior**. New York: Free Press; London: Collier MacMillan, 1965. (Publicado originalmente em 1953).

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de software**. 9. ed. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2011.

VAN AKEN, Joan Ernst. Management research based on the paradigm of the design sciences: the quest for field-tested and grounded technological rules. **Journal of Management Studies**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 219-246, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00430.x. Acesso em: 5 abr. 2025.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 10, p. 66-72, 2011.



O FUNK COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Sheyla Nunes Leite
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

1 Introdução

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte do Mestrado em Artes do IFG campus Aparecida de Goiânia, com o propósito de investigar e propor caminhos pedagógicos e artísticos para o ensino do funk como uma linguagem expressiva, crítica e criativa no contexto escolar.

A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o funk, enquanto manifestação cultural e linguagem artística, expressa dimensões históricas, sociais e simbólicas da juventude periférica brasileira, configurando-se como um potente campo de investigação dos processos de ensino, aprendizagem e criação em arte.

O gênero funk é frequentemente associado, de maneira discriminatória, ao tráfico de drogas e à criminalidade, o que contribui para sua estigmatização social. Como aponta a autora Siqueira (2015, p. 35), “embora estigmatizada e mal-vista, a música não deixa de atrair para si mais adeptos”, revelando a contradição entre o preconceito social e sua ampla difusão cultural.Além disso, o conteúdo das letras, as expressões populares e o uso de gírias, bem como a abordagem explícita da sexualidade, confrontam os valores morais das classes conservadoras da sociedade.

De acordo com Mariano e Schroeder (2024), o funk, o rap e o pop não devem ser compreendidos sob a ótica da criminalização ou da censura, mas como expressões artísticas potentes que emergem das vivências e resistências das populações periféricas. Tais manifestações constituem práticas culturais que favorecem processos de conscientização, ao promoverem uma relação crítica do sujeito consigo mesmo e com o coletivo, ampliando a compreensão de si, do outro e das dinâmicas sociais que estruturam o mundo ao seu redor. Nessa perspectiva, o funk é compreendido não apenas como gênero musical, mas como prática estética que mobiliza corpo, movimento, ritmo, território e experiência, possibilitando a construção de saberes sensíveis e críticos no contexto escolar.

Em relação ao meu interesse por esse objeto de pesquisa, é que atuo como professora no Colégio Estadual em Período Integral Buriti Sereno Garden (CEPI), Aparecida de Goiânia, Goiás. Sou licenciada em Biologia e Pedagogia, lecionando as disciplinas de Biologia e Artes. A partir dessa atuação, desenvolvo projetos didáticos, que

articulam práticas corporais, dança e performance, nos quais os estudantes são convidados a criar, experimentar e apresentar produções artísticas no espaço escolar.

Observei que muitos jovens demonstram significativo interesse pela dança como forma de expressão, especialmente pelo funk, linguagem presente em seu cotidiano e diretamente relacionada às suas identidades culturais, sociais e geracionais. Entretanto, a ausência de espaços adequados para ensaios, aliada às restrições quanto ao uso dos ambientes escolares, interfere diretamente nos processos de criação e aprendizagem em arte, uma vez que as condições materiais e estruturais também são determinantes no processo educativo (Freire, 1996). Nessa perspectiva, compreende-se que tais limitações também refletem relações de poder presentes no espaço escolar, que, muitas vezes, restringem práticas culturais e expressivas. Como afirma Freire:

> Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser os oprimidos, lutando por ser, ao retirar- lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão.” (FREIRE, 1997, p. 59).

Além disso, quando o funk é eleito como linguagem de trabalho, os estudantes enfrentam situações de constrangimento e deslegitimação, decorrentes de estigmas historicamente associados a esse gênero, o que impacta negativamente a autonomia criativa, a experimentação corporal e o reconhecimento de suas produções artísticas. Segundo Souza (2019, p. 36):

> Comparar o funk ao universo da música de concerto – o lixo e o luxo, para alguns ‘letrados’ nos mostra quão complexa é a realidade e quão pobre é o pensamento que divide o mundo entre o bem e o mal. Não há santos em nenhum destes gêneros musicais. Santos estão na religião e não na arte.

Tal perspectiva revela um pensamento hierarquizante que reduz manifestações culturais a categorias morais, como se determinados gêneros fossem intrinsecamente nobres e outros, necessariamente degradantes. No entanto, a arte não se organiza em termos de santidade ou pureza; esses pertencem ao campo religioso, não ao estético.

A escolha do funk como eixo central desta investigação justifica-se por sua relevância enquanto prática cultural e estética vivenciada pelos estudantes, bem como por seu potencial pedagógico no campo da arte-educação. No contexto escolar, o Funk ocupa um lugar paradoxal: amplamente consumido e praticado pelos jovens, mas pouco reconhecido como possibilidade legítima de criação artística e de construção de conhecimentos. Nesse sentido Siqueira (2015, p. 159) destaca que:

> Ao observar o que subjaz à sensualidade dos corpos e o que está por detrás de uma “música pobre” ou apelativa, é possível identificar expressões subjetivas que se expõem e se opõem a uma sociedade que repele o grotesco e o não padrão, ocultando-se por trás de máscaras.

Ao investigar o funk como experiência artística no espaço escolar, esta pesquisa busca compreender e potencializar os processos de ensino, aprendizagem e criação em arte, promovendo o diálogo e saberes culturais dos estudantes, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e sensíveis às culturas juvenis. A proposta deste estudo surge, portanto, da inquietação diante da forma como o gênero funk é, frequentemente, representado pela mídia e por setores da sociedade, muitas vezes reduzindo-o à repetição de coreografias desprovidas de sentido crítico e associado a conteúdos de caráter sexista, machista, homofóbico e transfóbico. Freire (1996) critica as formas de opressão simbólica que desvalorizam os saberes populares, defendendo a necessidade de uma educação crítica que problematize essas representações e possibilite aos sujeitos compreender e transformar sua realidade.

Nesse sentido, é importante compreender o funk não apenas como entretenimento, mas como uma linguagem cultural que expressa experiências, conflitos e formas de pertencimento social vivenciadas por muitos jovens. Como destaca Dayrell (2001, p. 353):

> Se os estilos juvenis se encontram difundidos em todos os estratos sociais, para os jovens pobres eles adquirem uma relevância própria. Para estes, aos quais é negado o direito à juventude, o rap e o funk constituem um espaço e um tempo nos quais podem afirmar a experiência da condição juvenil

Diante desse cenário, este trabalho se constrói a partir da pergunta norteadora: Como transformar o funk em uma experiência artística e pedagógica que desafia a lógica predominante da mídia? Responder a essa questão exige romper com os estigmas que o cercam e abrir espaço para a construção de experiências artísticas significativas e emancipadoras dentro da escola, especialmente, em diálogo com os estudantes do Ensino Fundamental II e Médio.

A proposta de inserção do funk no ambiente escolar dialoga diretamente com a metodologia da pesquisa-ação, conforme discutida por Tripp (2005), e com a pesquisa social, apresentada por Minayo, Deslandes e Gomes (2007).No primeiro caso, a pesquisa-ação entende o professor como pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir, agir, observar e replanejar suas estratégias em um ciclo contínuo de aprimoramento.

A abordagem da pesquisa -ação se alinha diretamente com os princípios que orientam esta pesquisa, ao considerar o funk não apenas como conteúdo curricular, mas como possibilidade de intervenção pedagógica e ressignificação cultural, em que a prática docente é constantemente reelaborada de acordo com a interação com os estudantes e das experiências que emergem no cotidiano escolar. Essa perspectiva dialoga com o conceito apresentado por Freire (1996), entendido como a articulação entre ação e reflexão na construção do conhecimento.

Minayo, Deslandes e Gomes (2007) destacam a importância de se compreender os fenômenos humanos em suas dimensões culturais e simbólicas, por meio de abordagens qualitativas, que valorizem sentidos, narrativas e interpretações. Nesse sentido, o funk é reconhecido como manifestação social e cultural legítima, cuja análise demanda criatividade metodológica e compromisso ético com a transformação social e a inclusão.

2 Batidas do Saber: desafios de legitimação do Funk como experiência estética e educativa

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina eletiva “Batidas do Saber: o Funk como Expressão e Aprendizado na Escola”, ofertada no CEPI Buriti Sereno Garden, da Rede Estadual de Educação de Goiás.As disciplinas eletivas têm como finalidade possibilitar ao estudante a construção do seu próprio percurso formativo, promovendo a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de competências específicas e a preparação para o mundo do trabalho. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular, que destaca a importância da flexibilização curricular e do protagonismo juvenil no processo educativo (BRASIL, 2018).

Ofertadas semestralmente, as disciplinas eletivas são de livre escolha, embora obrigatórias, e contam com a atuação de, no mínimo, dois docentes de áreas distintas. Possuem caráter prático e interdisciplinar, culminando em uma apresentação ou produto ao término do semestre.(BRASIL, 2018).Nesse contexto, foi desenvolvida uma disciplina eletiva que articula a arte, por meio da linguagem da dança, com a Biologia, abordando temas relacionados à saúde e ao bem-estar decorrentes da prática da dança. A proposta valoriza o corpo como espaço de expressão, de produção de conhecimento e de cuidado de si e do outro.

O percurso metodológico estruturou-se em etapas interdependentes e cíclicas, próprias da abordagem da pesquisa-ação, nas quais os processos de observação, reflexão, intervenção e replanejamento ocorreram de maneira contínua e sistematizada. Essa dinâmica possibilitou a análise crítica das práticas desenvolvidas, a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas e a adequação das ações às demandas emergentes do contexto escolar.

No Feirão das Eletivas a coordenação pedagógica informou às turmas que disponibilizaria, no Instagram da escola, os links das eletivas ofertadas para o semestre. Cada professor produziu um vídeo breve apresentando a proposta de sua eletiva, com o objetivo de auxiliar os estudantes na escolha das atividades de seu interesse. Apesar dessa estratégia de divulgação, observou-se uma baixa adesão inicial por parte dos estudantes. Esse cenário pode ser compreendido, em parte, pela concorrência com outras eletivas consideradas mais atrativas, como Ritmos Latinos e Teatro com Maquiagem Artística, que

registraram maior número de inscrições. Tal constatação foi incorporada ao processo investigativo, passando a integrar de forma reflexiva a proposta metodológica da pesquisa-ação, entendida como um movimento contínuo de análise e intervenção sobre a prática educativa (Tripp, 2005).

A partir dessa análise, evidenciou-se a necessidade de reavaliar as estratégias pedagógicas e de divulgação, buscando maior aproximação com os interesses, vivências e repertórios culturais dos estudantes, em consonância com uma perspectiva dialógica e participativa da educação, que valoriza a escuta, o diálogo e o protagonismo juvenil (Freire, 1996). O dado mencionado diz respeito à baixa participação dos alunos na proposta. Embora, inicialmente, isso possa parecer falta de interesse, uma análise mais cuidadosa revela que essa resposta está relacionada a questões culturais, simbólicas e institucionais. à primeira vista, poderia ser interpretado como falta de interesse pelo tema; contudo, uma análise mais atenta revela que a escolha dos alunos está relacionada a fatores culturais, simbólicos e institucionais.

Em contrapartida, o funk, ainda marcado por estigmas sociais e por sua origem nas periferias urbanas, encontra resistência quanto ao seu reconhecimento como forma de arte e de conhecimento legítimo.Desse modo, o desafio inicial converteu-se em uma oportunidade de ressignificação da prática docente, reafirmando o compromisso desta pesquisa com uma educação crítica, inclusiva e dialógica, que reconhece no funk um potente meio de expressão e construção de saberes.

Essa postura investigativa e reflexiva orientou a metodologia adotada, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, a qual compreende o professor como sujeito pesquisador de sua própria prática, articulando de forma contínua os processos de observação, intervenção e replanejamento das ações pedagógicas.Nesse contexto, um grupo reduzido de estudantes optou espontaneamente pela participação na disciplina eletiva voltada ao funk, enquanto outros foram nela alocados em função da indisponibilidade de vagas nas opções inicialmente pretendidas.

Essa situação revela um aspecto pedagógico relevante: a dinâmica de escolha dos estudantes, marcada por preferências culturais e estéticas, exerce influência direta na composição das turmas e, consequentemente, nos resultados da pesquisa.Para alcançar esse objetivo, foram propostas atividades que integraram análise crítica, produção artística e prática corporal, promovendo uma vivência significativa do funk enquanto linguagem cultural e educativa.

O processo pedagógico teve início com a análise de letras de músicas como “Era só mais um Silva” e “Rap da Felicidade”, que serviram de ponto de partida para reflexões sobre identidade, desigualdade social, preconceito e resistência cultural. A escuta crítica, inspirada nas discussões presentes na pesquisa “Funk na Escola”, possibilitou compreender

o funk como expressão legítima de vivências periféricas e como linguagem que articula arte, política e cotidiano. A partir desse exercício interpretativo, os estudantes foram convidados a produzir suas próprias letras de funk, ressignificando o gênero dentro do espaço escolar.

O processo de composição estimulou a autoria, o pensamento crítico e o empoderamento discursivo dos alunos, contrapondo-se às narrativas midiáticas que frequentemente estigmatizam o funk. Entre as produções, destacou-se a criação de uma aluna que compôs uma letra inspirada no “Rap da Felicidade”, de MC Ysmay, reafirmando o potencial do funk como prática artística e educativa capaz de promover escuta sensível, diálogo e reconhecimento das identidades juvenis.

Dando continuidade à pesquisa, foi exibido o documentário “Passinho Foda - o corre por trás da dança”, dirigido por Thatiane Almeida e Fred Ouro Preto, lançado em 2025, que apresentou o contexto social, artístico e histórico dessa manifestação urbana. O material gerou engajamento, permitindo que os alunos compreendessem o funk para além de visões reducionistas, reconhecendo-o como potência criativa, expressiva e de resistência juvenil. Posteriormente, os estudantes foram convidados a criar e experimentar seus próprios passinhos de funk, unindo prática corporal, criatividade e valorização estética.

Para a realização dessa atividade, convidamos a tia de uma das alunas, integrante do projeto social de dança Mania Funk, que há onze anos desenvolve um trabalho contínuo com crianças, adolescentes e adultos, fundamentado na valorização da expressão corporal e na democratização do acesso à dança, bastando ter o desejo e o gosto por dançar para participar.

A convidada gentilmente se dispôs a comparecer à escola para compartilhar sua performance e dialogar com os estudantes. Sua presença não se limitou a uma demonstração técnica da dança, mas constituiu-se como uma experiência formativa, na qual o corpo foi compreendido como linguagem e território de cultura. Ao apresentar sua trajetória e vivência artística, abriu-se um espaço de identificação e pertencimento, motivando os alunos a reconhecerem e expressarem, por meio do movimento, suas próprias corporalidades e referências culturais.

Durante a atividade, especialmente as alunas se mostraram à vontade para apresentar os passos e coreografias que desejavam, ressignificando o funk em um contexto de liberdade, protagonismo e respeito.

3 O Corpo no Funk: o corpo em movimento

A disciplina eletiva ofertada buscou promover a integração entre a dança funk e a linguagem das Ciências da Natureza, proporcionando aos estudantes uma compreensão teórica e prática sobre o funcionamento do corpo humano e os benefícios da atividade

física, ao mesmo tempo em que valorizava uma expressão cultural popular frequentemente estigmatizada.Nesse processo, foram identificados os sistemas anatômicos e fisiológicos envolvidos nos movimentos corporais da dança, estabelecendo uma conexão entre conhecimento científico, prática corporal e manifestação artística.

Segundo Valentim (2024, p. 13), “ A combinação de atividade física, música, interação social e expressão emocional cria um ambiente propício para o alívio do estresse e a promoção do bem-estar mental”. Nesse sentido, a dança ultrapassa a dimensão estética e performativa, constituindo-se como prática integradora que mobiliza o corpo.

Com o intuito de qualificar a prática pedagógica e aprofundar minha compreensão sobre a dimensão corporal do funk, matriculei-me em uma academia de dança. Considerando que minha formação inicial não contemplava a área da dança, reconheci a necessidade de vivenciar, na prática, a dinâmica dos movimentos, os processos de aprendizagem corporal e as especificidades técnicas dessa linguagem.

No âmbito da prática pedagógica, uma das atividades da eletiva contou com a participação de um ex-aluno da instituição, concluinte do ensino médio em 2024 e colaborador da presente pesquisa, hoje aluno no curso de Dança da Universidade Federal de Goiás que iremos chamá-lo de Mc Wag. Sua apresentação abordou o conceito de compasso musical, compreendido como a divisão da música em intervalos regulares que organizam o tempo, estabelecendo pulso e ritmo.A experiência pedagógica atendeu diretamente à questão norteadora da pesquisa, uma vez que demonstrou como o gênero pode ser trabalhado de forma crítica, artística e educativa, superando a lógica midiática reducionista que frequentemente associa o funk.

Com o intuito de articular teoria e prática, foi realizada uma dinâmica em que cada estudante elaborou um movimento singular. Posteriormente, esses movimentos foram reunidos e executados coletivamente ao som de uma música funk, o que possibilitou uma experiência colaborativa, marcada pela interação, pela criação conjunta e pela valorização da expressividade corporal. A atividade foi bem recebida pelos alunos, que demonstraram alto nível de engajamento e satisfação com a vivência artística.

A literatura aponta que práticas corporais, como a dança, são capazes de gerar diversas alterações fisiológicas, relacionadas aos mecanismos de controle das funções corporais e aos processos metabólicos, incluindo níveis de autorregulação celular, hormonal e neural. Segundo Machado e Menezes (2020, p. 40), “[...] as atividades rítmicas, quando realizadas de forma contínua e orientada, promovem adaptações orgânicas que favorecem o equilíbrio corporal e o bem-estar físico e emocional”.

O funk, quando ressignificado no espaço escolar, pode se constituir como uma experiência artística e pedagógica potente, capaz de ir além da lógica midiática que frequentemente o reduz a estereótipos e preconceitos. A integração do jogo e das artes no

contexto educacional é um chamado para que os educadores assumam um papel ativo na formação de indivíduos críticos, sensíveis e engajados, fazendo do lúdico e do artístico poderosas metodologias de transformação cultural e social.

Com o objetivo de transformar essa experiência em atividade pedagógica, foi desenvolvido um jogo no qual cada grupo de estudantes recebiam fichas que indicavam partes do corpo a serem exploradas nos movimentos.A proposta estimulava a criação coletiva, a reflexão sobre a função de cada segmento corporal e, sobretudo, a liberdade de expressão, rompendo com os estigmas frequentemente associados ao gênero.

Nesse processo, os aportes de Spolin (1998) são fundamentais. Sua concepção dos Jogos Teatrais enfatiza o potencial criativo de todo indivíduo quando inserido em situações lúdicas e estruturadas, nas quais o "aqui e agora" liberta bloqueios e favorece a improvisação. A integração entre funk, jogo e artes no contexto escolar se revela como uma metodologia transformadora: ao mesmo tempo em que valoriza a cultura popular, promove a consciência crítica e combate estereótipos, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, engajados e capazes de atuar na construção de uma sociedade mais plural, justa e inclusiva.

Durante as aulas do Mestrado, na disciplina "Arte, Cultura e Educação", realizei uma atividade avaliativa, que contou com a participação de ex-alunas minhas, atualmente estudantes do curso de Dança da Universidade Federal. Essas alunas foram convidadas a integrar esta pesquisa e apresentaram uma performance de dança funk, ressignificando essa expressão cultural no espaço acadêmico.

Na disciplina eletiva, os estudantes foram organizados em grupos, cada qual com uma proposta voltada à ressignificação do funk como experiência artística e pedagógica. Um grupo ficou responsável pela elaboração e apresentação de uma performance de dança de funk; outro se dedicou à construção de uma maquete representando uma favela, problematizando os territórios onde o gênero emerge; e um terceiro grupo produziu um painel temático sobre a eletiva "Funk: Batidas do Saber".

Essa divisão de tarefas buscou integrar diferentes linguagens expressivas corporal, visual e reflexiva de modo a estimular a criatividade, o trabalho coletivo e a análise crítica.As atividades favorecem uma abordagem que vai além dos estereótipos midiáticos, valorizando o funk como manifestação cultural complexa, carregada de significados sociais, históricos e identitários.

A apresentação final do projeto contou com a presença da tia de uma das alunas, que compareceu acompanhada de seu grupo de dança Mania Funk para realizar uma performance artística. A inserção do grupo ampliou o alcance da proposta, fortalecendo o diálogo entre escola e comunidade e reafirmando o funk como prática cultural viva e socialmente situada.

Realizamos uma apresentação de dança funk com as alunas MC Bella, MC Yas, MC Juju e MC Beca no CEPI Buriti Sereno Garden, configurando-se como uma ação artístico-pedagógica vinculada à proposta da pesquisa. O MC Wag não pôde participar da atividade em razão de uma avaliação acadêmica previamente agendada em sua instituição de ensino superior. Além disso, um dos alunos que integra as performances escolares não participou da pesquisa, pois sua responsável legal não autorizou sua inclusão no estudo.

Ainda assim, a atividade evidenciou uma abordagem artística e educativa consistente, mobilizando a comunidade escolar em torno da valorização do funk como expressão cultural legítima. A apresentação contribuiu para a promoção de uma cultura inclusiva e para a problematização de estereótipos historicamente associados ao gênero, fortalecendo o protagonismo juvenil e o diálogo no contexto escolar.Contudo, a pesquisa contribui para a formação de professores de arte, propondo uma abordagem pedagógica inovadora para o ensino da dança e da cultura popular, servindo de referência para outros educadores.

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, propõe uma educação libertadora que se baseia no diálogo e na conscientização. Ele acredita que a educação deve ser um processo de transformação social, onde os alunos e professores aprendem juntos em um processo de construção de conhecimento. Nessa mesma direção, os aportes de Rios (2010) e Dayrell (2001) colaboram para consolidar uma visão crítica da prática docente, pautada pelo compromisso ético com a diversidade, a escuta ativa e a construção de saberes significativos. A arte na escola, nesse contexto, não se limita à reprodução técnica, mas se configura como prática de liberdade e de afirmação de identidades.

Considerações Finais

O estudo efetuado permitiu constatar que o funk, ao ser inserido no ambiente escolar de maneira reflexiva e inovadora, vai além da simples repetição de passos do que é veiculado na mídia. Ao ser explorado como forma de expressão artística e instrumento de ensino, mostrou-se capaz de estimular a reflexão sobre preconceitos sociais, combater estereótipos e abrir caminhos para a construção de identidades juvenis mais conscientes e emancipadas.

Os resultados evidenciaram que, embora a adesão inicial dos estudantes tenha enfrentado desafios em função de disputas com outras eletivas, a permanência e o interesse de parte significativa dos alunos revelam o potencial do funk para gerar engajamento, pertencimento e valorização cultural. A disciplina eletiva possibilitou não apenas práticas corporais e expressivas, mas também momentos de análise crítica, discussão coletiva e ressignificação de uma manifestação artística frequentemente estigmatizada.

Diante disso, o funk pode ser apropriado pelo contexto escolar como metodologia de educação crítica e prática emancipatória, desde que articulado a metodologias que privilegiam a escuta, a participação ativa dos estudantes e a integração entre arte, cultura e reflexão social. Dessa forma, a pesquisa confirma a pertinência da pergunta norteadora, apontando que o desafio não é apenas ensinar o funk na escola, mas transformá-lo em um instrumento de aprendizagem significativa e de construção coletiva de saberes, que dialogue com a realidade dos jovens e contribua para uma educação inclusiva, democrática e libertadora.

O Produto Educacional desta investigação consistirá na elaboração de um documentário que sistematize a proposta pedagógica, as experiências vivenciadas ao longo da disciplina eletiva. O material terá como finalidade oferecer subsídios a educadores interessados em trabalhar manifestações culturais populares de maneira crítica, criativa e inclusiva, ampliando as possibilidades de formação docente e de práticas pedagógicas contextualizadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Ensino Fundamental – Arte. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 out. 2025.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena*: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 409 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MACHADO, Caroline S.; MENEZES, Luana P. A dança e as alterações fisiológicas no organismo humano: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*, Brasília, v. 28, n. 2, p. 39-58, 2020.

MARIANO, Hugo Romano; SCHROEDER, Jorge Luiz. Pop, funk e rap como conteúdos musicais para os jovens na escola: reflexões sobre gênero, raça e classe. *Diversidade e Educação*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 165-189, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.17268. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/17268. Acesso em: 6 mar. 2026
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade*.* 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência.* São Paulo: Cortez, 2010.

SIQUEIRA, Flávia Conceição da Rocha. *A representação social de uma cultura funk e das favelas.* 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOUZA, Thiago Barbosa Alves de. *Canal do Thiagson*: olhar de artemídia musical sobre o Funk e a musicologia como entretenimento. 2019. 53 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2019.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro.* São Paulo: Perspectiva, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009.

VALENTIM, Fabiana Lúcia. *A dança como prática de bem-estar social e emocional*. 2024. 31 f. Monografia (Graduação em Dança) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.



A UTILIZAÇÃO DO QUADRINHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sula Stêfany Freitas Jacob Lima
Nayara Joyse Silva Monteles

Uma Breve Reflexão sobre os HQs

Esta pesquisa integra o desenvolvimento de uma investigação de mestrado em andamento no Mestrado Profissional em Artes – Rede PROFARTES do Instituto Federal de Goiás (IFG), situando-se no campo das relações entre arte, educação e inclusão. O estudo parte da compreensão das artes visuais como linguagem e como campo de produção de conhecimento, buscando refletir sobre suas potencialidades no contexto educacional contemporâneo. Nesse sentido, a pesquisa volta-se à análise das histórias em quadrinhos (HQs) enquanto recurso expressivo e pedagógico, considerando suas especificidades narrativas, visuais e simbólicas.

As histórias em quadrinhos constituem uma linguagem híbrida, que articula texto e imagem na construção de sentidos, possibilitando múltiplas formas de leitura e interpretação. Ao combinar elementos visuais e verbais, as HQs favorecem processos comunicativos mais dinâmicos e acessíveis, ampliando as possibilidades de compreensão e engajamento dos sujeitos. Dessa forma, sua inserção no contexto educacional pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas, especialmente ao contemplar diferentes modos de aprendizagem e expressão.

É fundamental observarmos a necessidade de capacitar-se constantemente, o mundo com tecnologia, com uso de redes sociais, dificulta aos poucos o ato de pensar, refletir e raciocinar, pois nos dias atuais, os conteúdos chegam de forma mais acessível e objetiva. Neste modo, o ato de raciocinar, muitas das vezes não vem acompanhado por completo de questionamentos ou de posicionamentos em relação a um determinado assunto, tornando então, um sujeito passivo.

Diante do contexto contemporâneo, marcado pela intensa circulação de informações mediadas pelas tecnologias e pelas redes sociais, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de uma formação contínua que valorize o pensamento crítico. A rapidez e a objetividade com que os conteúdos são apresentados, embora ampliem o acesso à informação, tendem a reduzir os espaços de reflexão mais aprofundada, o que pode contribuir para a formação de sujeitos mais passivos diante do que consomem. Nesse cenário, o exercício de questionar, problematizar e posicionar-se frente às múltiplas

mensagens que circulam socialmente configura-se como uma habilidade essencial a ser desenvolvida, especialmente no ambiente educacional.

Neste viés, o ato de ler está relacionado ao processo de se ter uma alfabetização visual adequada ao mundo contemporâneo, fomentando assim a perspectiva de Ana Mae Barbosa, que cita que, "...É preciso alfabetizar o olho, para que o indivíduo possa ler criticamente o mundo visual." (1991, p. 34). Então, se faz urgente a necessidade dos indivíduos de capacitar, decodificar, interpretar e analisar as mensagens visuais que os cercam, principalmente no envolver com a Arte.

> O ensino de arte é o único ensino capaz de desenvolver a leitura da imagem no indivíduo, capacitando-o a decodificar as mensagens que circulam no mundo saturado de imagens, a analisar a retórica visual e a criticar as formas como o poder e a ideologia são veiculados visualmente. Trata-se de uma alfabetização fundamental para a cidadania plena em nossa sociedade contemporânea. (BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991, p. 11, 34).

As palavras da autora, provoca o quão necessário se faz o uso deste gênero textual, pois as Histórias em Quadrinhos (HQs) permeiam como um recurso pedagógico com um valor essencial para ampliar os conhecimentos. Possuindo facilidade de se conectar com diversos tipos de público, além de conectar com as linguagens verbal e visual. Então, entende se que:

> As histórias em quadrinhos representam um recurso pedagógico de inestimável valor na sala de aula, pois sua natureza híbrida, que alia a linguagem verbal e a visual, demanda e desenvolve no leitor uma habilidade de decodificação simultânea e integrada. Ao engajar os alunos em narrativas que podem ser divertidas e complexas, as HQs promovem não apenas a leitura e a escrita, mas também o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e da capacidade de interpretar múltiplos códigos, tornando-se um instrumento eficaz para o letramento e a compreensão do mundo. (VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004, p. 9, 15)

As histórias em quadrinhos, ao articularem linguagem verbal e visual, instauram uma experiência de leitura que ultrapassa a linearidade do texto escrito e convoca o leitor a operar com múltiplos códigos simultaneamente. Essa característica não apenas amplia as possibilidades de compreensão, mas também exige uma postura ativa diante da narrativa, na qual interpretar imagens, inferir sentidos e estabelecer relações torna-se parte essencial do processo de leitura. Nesse sentido, as HQs tensionam práticas tradicionais de letramento ao propor uma alfabetização expandida, que considera a imagem como linguagem legítima e potente no processo de construção de sentido.

No contexto da sala de aula, esse potencial se desdobra em práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas, capazes de dialogar com repertórios culturais diversos e de

aproximar os estudantes do universo da leitura. Ao mobilizar humor, crítica social e elementos do cotidiano, as histórias em quadrinhos favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, ao mesmo tempo em que estimulam a autoria e a interpretação. Assim, mais do que um recurso complementar, as HQs se afirmam como ferramenta pedagógica estratégica, contribuindo para a formação de leitores capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, marcado pela convergência de linguagens e pela circulação intensa de imagens.

A citação estabelece uma relação entre as histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica e seu potencial para favorecer a aprendizagem de maneira lúdica e significativa. Nesse sentido, as HQs contribuem para o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento, promovendo um processo de aprendizagem mais fluido, acessível e conectado às experiências dos estudantes.

Além disso, ao mobilizarem linguagem visual e textual de forma integrada, as histórias em quadrinhos favorecem a construção do senso crítico e ampliam a capacidade interpretativa dos indivíduos. Dessa forma, colaboram para uma compreensão mais abrangente do mundo, estimulando o olhar atento, a reflexão e a autonomia diante das múltiplas informações que circulam na sociedade contemporânea.

A arte oferta além do que se imaginamos, o poder de entrelaçar todos os elementos disponíveis em nossa realidade faz criar uma arte invisível, fomentando a potência das Histórias em Quadrinhos para trazer um repertório cultural, sociopolítico, social. Observamos que as HQs preenchem não apenas um espaço de aprendizagem, mas as lacunas que somente é possível ser compreendida interligada com a arte.

> As histórias em quadrinhos, em sua essência, são uma arte invisível que se manifesta na capacidade do leitor de preencher as lacunas entre os quadros – a ‘sangria’ (closure) –, ativando um processo mental de construção de sentido. Essa interação dinâmica entre imagem e texto, onde a linguagem visual e verbal se complementam e se tensionam, revela a potência das HQs como um meio singular para a comunicação e a alfabetização visual, exigindo do leitor uma participação ativa na criação da narrativa. (McCLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos: a arte invisível. São Paulo: M. Books do Brasil, 1993, p. 27, 63).

Portanto, é fundamental compreender que a Arte promove uma interligação direta entre identidade social e realidade cultural, constituindo-se como um campo no qual diferentes histórias, experiências e saberes se entrelaçam. Nesse processo, assume um papel crucial no desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribui para o aprimoramento da leitura, da escrita e da criatividade. Ao possibilitar múltiplas formas de expressão e interpretação, o ensino de Arte amplia as

maneiras de compreender o mundo, favorecendo uma aprendizagem mais sensível, contextualizada e significativa.

Nesse sentido, a experiência artística também se configura como um espaço de elaboração simbólica, no qual os estudantes podem ressignificar suas vivências e construir novos sentidos para aquilo que os cerca. Ao dialogar com diferentes linguagens e repertórios culturais, a Arte estimula a autonomia intelectual e a capacidade de análise, incentivando os sujeitos a questionarem discursos naturalizados e a reconhecerem as camadas de significado presentes no mundo visual. Assim, fortalece-se a formação de indivíduos mais críticos e conscientes, capazes de ler e interpretar a realidade para além do que está explicitamente visível.

> Ao considerar a experiência como histórias vividas e narradas, ela nos permite compreender a complexidade da vida em seus contextos particulares, revelando as intrincadas relações entre indivíduos, culturas e sociedades na construção de seus sentidos e identidades. (CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 25-26, 48, 250).

Nessa perspectiva, a experiência não se limita ao acontecimento em si, mas envolve os modos como ele é significado, lembrado e compartilhado, constituindo-se como um processo contínuo de interpretação. Assim, ao narrar suas vivências, o sujeito não apenas descreve fatos, mas produz sentidos sobre si e sobre o mundo, articulando dimensões pessoais e coletivas.

No âmbito educacional, essa compreensão implica reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem são atravessados pelas histórias de vida dos estudantes e professores, pelas culturas que os constituem e pelos contextos nos quais estão inseridos. Desse modo, considerar a experiência como narrativa possibilita valorizar saberes situados, escutar diferentes vozes e compreender as múltiplas formas pelas quais os sujeitos constroem suas trajetórias. Trata-se, portanto, de uma abordagem que amplia o olhar sobre a educação, ao reconhecer que aprender e ensinar são processos profundamente humanos, marcados por encontros, afetos e significações em constante transformação.

Nesta perspectiva, Vergueiro e Rama (2024), citam que: “O uso das histórias em quadrinhos na sala de aula pode ser um excelente instrumento para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da criatividade e do senso crítico dos alunos.” É essencial conceituar que essa abordagem interliga todos os processos de ensino, até mesmo compreender o que vêm ser imagem.

> A imagem é qualquer um dos desenhos ou ícones que empregamos para representar pessoas, lugares, coisas e ideias. As palavras são o gênero usado para simbolizar sons e ideias. Em seu nível mais básico, ambas são linguagens simbólicas. (McCLOUD, 2005, p. 27).

A compreensão da imagem e da palavra como linguagens simbólicas, conforme propõe McCloud (1993), permite reconhecer que ambas operam na mediação entre o sujeito e o mundo, ainda que por vias distintas. Enquanto a palavra tende a organizar o pensamento de forma linear e discursiva, a imagem mobiliza percepções mais imediatas, sensoriais e, muitas vezes, não verbais. Nesse sentido, a linguagem visual não apenas complementa a linguagem escrita, mas amplia as possibilidades de significação, ao permitir que ideias, emoções e experiências sejam comunicadas de maneira mais aberta, ambígua e sensível. Tal característica torna a imagem um recurso potente nos processos educativos, sobretudo quando se busca contemplar a diversidade de modos de aprender e expressar.

É essencial que os alunos consigam vivenciar a experiência de se expressar através da arte, poder colocar seus pensamentos e reflexões de forma que se componha arte, designa uma ação prazerosa. Então, toda a construção de pensar em determinado tema, imagens para ser produzidas, o contexto, simboliza ideias que estão no subconsciente sendo resgatada no momento de criar.

Sendo assim, o presente projeto possui como pergunta norteadora “como o uso de HQs pode ser desenvolvido na perspectiva de aprendizagem no processo da alfabetização crítica com associação do contexto sócio-cultural/sócio-político...”, com alunos do 9º ano do CEPI Alto Paraíso.

Metodologia

A proposta desta investigação se equivale ao cunho qualitativo, onde prevalecem a observação, trabalho de campo, análise de dados e bibliográfica que permeiam o embasamento desta metodologia de pesquisa.

A pesquisa qualitativa segue o seguinte parâmetro de acordo com:

> A pesquisa qualitativa procura entender a vida a partir do ponto de vista daqueles que a vivem. Ela não busca leis universais, mas sim a compreensão do particular, do único, do contextualmente rico. O que nos interessa é como as pessoas interpretam o mundo, como suas experiências são moldadas e como elas atribuem significado às suas vidas cotidianas. (EISNER, Elliot W. O Olhar Iluminado: Compreendendo a Compreensão Qualitativa da Vida Cotidiana. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 48)

Utilizaremos também como parâmetro metodológico de pesquisa a Pesquisa Baseada em Arte com um viés da pesquisa narrativa conforme de acordo com CLANDININ, CONNELLY (2011):

> A pesquisa qualitativa, particularmente a narrativa, se centra na experiência humana, que é vista como um terreno rico para a investigação. Ela se desenrola em um processo de relação e interação, onde pesquisador e participantes co-constroem significados e compreensões sobre as histórias de

> vida e os fenômenos estudados. É um caminho para aprofundar o entendimento de como as pessoas navegam e dão sentido ao mundo. (CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 25-26)

Este projeto será realizado no CEPI Alto Paraíso com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Possibilitando o ensino de conceitos, histórias, culturas, reflexões e concepções significativas através da proposta. O projeto de pesquisa será apresentado ao Comitê de Ética como um pré-requisito para a continuação e desenvolvimento desta pesquisa.

O ensino de Histórias em Quadrinhos como forma de interligar a alfabetização visual é desafiador, mas provocante, pois direciona à exploração de diferentes linguagens. Neste modo, uma proposta de metodologia que pode ser utilizada para trabalhar este plano de pesquisa na escola com a turma apresentada:

Diagnóstica: Promover leituras de tirinhas, livretos, cartuns, charges, conversando sobre temas, assuntos, o que gostam de ler, já criam histórias, que tipo de repertório cultural gostam... Isso inclui identificar seus posicionamentos, conceitos e conhecimento de mundo.

HQs e Alfabetização Crítica: A Potência de Ler o Mundo pela Arte

Ensinar histórias em quadrinhos no Ensino Fundamental deixou de ser um recurso complementar e se tornou um caminho fundamental para desenvolver leitores críticos, criativos e conscientes de sua posição no mundo. No CEPI Alto Paraíso, onde esta pesquisa está sendo desenvolvida com alunos do 9º ano, as HQs emergem como uma ferramenta que articula arte, cultura, leitura de mundo e expressão subjetiva. Em um cenário em que as redes sociais e os fluxos de informação instantânea reduzem o tempo de reflexão, torna-se urgente formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o que veem. E a arte — especialmente as histórias em quadrinhos — tem papel central nessa formação.

A partir de referências como Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Scott McCloud, Elliot Eisner e Donald Schön, a proposta desta investigação se orienta pela convicção de que ler não é apenas decodificar palavras, mas compreender o mundo em sua complexidade. Os estudantes, porém, enfrentam dificuldades em estabelecer relações profundas entre texto, imagem e realidade social, produzindo respostas rápidas, superficiais e pouco reflexivas. É nesse ponto que as HQs se tornam uma ponte entre o universo juvenil e a construção da autonomia intelectual.

Freire já alertava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reafirmando que alfabetizar criticamente é permitir que o aluno compreenda a si, ao outro e ao contexto que habita. As HQs, enquanto linguagem híbrida, trabalham exatamente nessa

direção. Ao combinarem elementos verbais e visuais, permitem que os estudantes construam sentidos por meio da observação, imaginação, análise e interpretação. Ana Mae Barbosa reforça essa necessidade quando afirma que "é preciso alfabetizar o olhar", destacando que, diante de um mundo inundado de imagens, a leitura visual é indispensável para compreender criticamente o cenário contemporâneo.

Nesse processo, torna-se imprescindível refletir sobre o papel do professor e sua formação. A complexidade da alfabetização crítica exige educadores capacitados, especialmente na área de Artes, que dominem tanto os aspectos técnicos da linguagem visual quanto as dimensões teóricas que sustentam o ensino de HQs. Muitos profissionais chegam à sala de aula inseguros diante das múltiplas linguagens contemporâneas, o que evidencia a urgência da formação continuada. Capacitar-se não é um luxo: é uma necessidade que possibilita ao professor instigar o raciocínio, provocar o pensamento crítico e orientar os estudantes na construção de suas próprias narrativas visuais. Como destaca Donald Schön ao tratar do profissional reflexivo, o educador precisa aprender a aprender, revendo práticas, testando abordagens e desenvolvendo sensibilidade para perceber os potenciais criativos — muitas vezes ocultos — dos alunos.

Quando o professor de Arte assume essa postura investigativa e propositiva, a sala de aula se transforma em um espaço fértil para a criação autoral. Os estudantes passam a desenvolver confiança para desenhar, argumentar, simbolizar e narrar o mundo por meio das HQs. A produção de histórias próprias deixa de ser uma tarefa mecânica e se torna um exercício profundo de autoria, pertencimento e interpretação crítica.

A pesquisa realizada no CEPI Alto Paraíso evidencia que muitos jovens possuem senso crítico, mas não conseguem verbalizar suas percepções. A linguagem das HQs, contudo, abre caminhos para que eles expressem suas narrativas internas, dialoguem com suas vivências e interpretem fenômenos sociais de forma mais significativa. Produzir uma história em quadrinhos exige selecionar ideias, organizar narrativas, refletir sobre acontecimentos, compreender símbolos e expressar opiniões — competências essenciais no processo de alfabetização crítica.

Scott McCloud, em Desvendando os Quadrinhos, lembra que essa linguagem é uma "arte invisível" que se completa no espaço entre um quadro e outro, onde o leitor constrói o sentido. Essa construção ativa é, precisamente, o que falta em muitos processos educativos marcados pela memorização e pela passividade. Ao preencher lacunas, os estudantes aprendem a pensar além do explícito, a questionar e a significar aquilo que veem. Desenvolvem autonomia intelectual e uma postura reflexiva diante de temas como desigualdade social, política, cultura, identidade e relações humanas — aspectos presentes em seu cotidiano, mas muitas vezes silenciados na escola.

A proposta pedagógica envolve leitura, análise e produção de tirinhas, charges e histórias autorais. O trabalho parte de uma metodologia qualitativa, que valoriza as experiências dos sujeitos, seus repertórios socioculturais e suas formas particulares de ver o mundo. Elliot Eisner defende exatamente essa concepção: compreender a vida a partir daqueles que a vivem, sem buscar leis universais, mas sentidos singulares e contextuais. A escola, assim, torna-se espaço de escuta, investigação e criação.

Ao acompanhar os estudantes do CEPI Alto Paraíso, observa-se o quanto as HQs possibilitam a integração entre alfabetização visual, leitura crítica e produção artística. A criação de personagens, cenários e enredos estimula o repertório cultural e sociopolítico dos alunos, que passam a reconhecer suas próprias vivências como parte de uma narrativa social mais ampla. Conforme Schön descreve em seu conceito de profissional reflexivo, o educador também se reinventa nesse processo, aprendendo enquanto ensina, ajustando estratégias e ressignificando práticas.

As HQs, portanto, vão muito além de um recurso didático atrativo: constituem-se como uma linguagem capaz de devolver ao estudante sua capacidade de pensar, questionar, imaginar e se posicionar. Num tempo em que a avalanche de informações tende a criar sujeitos passivos, trabalhar com quadrinhos devolve a eles o protagonismo da leitura do mundo. Ensina-os a interpretar criticamente o que veem, a valorizar a própria história e a compreender o contexto social e histórico que os cerca.

A alfabetização crítica, nesse cenário, deixa de ser apenas um conceito pedagógico e se transforma em experiência viva: a experiência de criar, ler e interpretar o mundo pelas imagens, palavras e silêncios que compõem cada quadro. Assim, ensinar HQs é educar para a vida — uma vida mais plena, consciente e conectada à realidade social.

Algumas Considerações

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitem compreender que o ensino de histórias em quadrinhos no Ensino Fundamental ultrapassa a condição de recurso pedagógico complementar, configurando-se como uma estratégia potente para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu lugar no mundo. No contexto do CEPI Alto Paraíso, com estudantes do 9º ano, as HQs evidenciam sua capacidade de articular arte, cultura e leitura de mundo, promovendo práticas educativas que dialogam com o universo juvenil e com as demandas contemporâneas. Em um cenário marcado pela rapidez das informações e pela superficialidade das interações, torna-se cada vez mais necessário investir em propostas que ampliem o tempo de reflexão e aprofundem os processos de compreensão.

A partir do diálogo com autores como Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Scott McCloud, reafirma-se que a leitura não se restringe à decodificação de palavras, mas

envolve a interpretação crítica da realidade. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos, ao integrarem linguagem verbal e visual, possibilitam a construção de sentidos de maneira mais complexa e acessível, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização crítica. Ao mobilizarem o olhar, a imaginação e a interpretação, as HQs favorecem a leitura do mundo, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre suas vivências e os contextos sociais mais amplos.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa diz respeito ao papel do professor nesse processo. A mediação pedagógica exige não apenas o domínio técnico da linguagem das HQs, mas também uma postura reflexiva e investigativa, conforme propõe Donald Schön. A formação docente, nesse sentido, mostra-se elemento central para a efetivação de práticas significativas, sendo a formação continuada um caminho indispensável para que o educador se sinta seguro diante das múltiplas linguagens contemporâneas. Ao assumir essa postura, o professor potencializa o espaço da sala de aula como ambiente de criação, escuta e produção de conhecimento.

A experiência com os estudantes demonstra que as HQs favorecem a expressão de pensamentos, percepções e posicionamentos que, muitas vezes, não emergem por meio da linguagem exclusivamente verbal. A produção de narrativas visuais autorais mobiliza competências cognitivas, sensíveis e críticas, permitindo que os alunos organizem ideias, interpretem acontecimentos e expressem suas visões de mundo. Esse processo contribui para o fortalecimento da autonomia intelectual e para o reconhecimento dos estudantes como sujeitos produtores de sentido, capazes de dialogar com temas sociais, culturais e políticos presentes em seu cotidiano.

Por fim, conclui-se que as histórias em quadrinhos se constituem como uma linguagem artística e pedagógica capaz de promover a integração entre leitura, criação e reflexão crítica. Mais do que um recurso didático, as HQs se apresentam como um meio de devolver ao estudante o protagonismo na construção do conhecimento, estimulando-o a pensar, questionar e se posicionar diante da realidade. Assim, a alfabetização crítica se materializa como uma experiência viva, na qual ler e produzir quadrinhos torna-se também um modo de compreender e transformar o mundo, reafirmando o papel da educação como prática social comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

EISNER, Elliot W. O olhar iluminado: compreendendo a compreensão qualitativa da vida cotidiana. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EISNER, Elliot W. A cognição e o ensino da arte. São Paulo: Moderna, 2005.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

McCLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos: a arte invisível. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

SCHÖN, Donald A. O profissional reflexivo. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.



FORA DO CENTRO, PERTO DE MIM: NARRATIVAS DE SI E VISUALIDADES SOBRE ARTE/EDUCAÇÃO

Angélica Rodrigues Lima

Notas Iniciais

O ponto de partida deste ensaio constitui-se como um gesto de olhar. Trata-se de um olhar que se volta ao entorno, à escola, ao bairro, às margens da cidade e a fragmentos das minhas próprias histórias. Esse movimento não se limita à observação, pois envolve retorno, escuta e implicação. Nesse sentido, proponho um exercício de revisitação de materialidades que atravessam minhas memórias de formação e experiências docentes: imagens guardadas, percursos e visualidades que atravessam o cotidiano da escola e de seu entorno. Ao mobilizar esses elementos, busco construir outras formas de narrar e compreender o território em que essas experiências se inscrevem.

Fig. 1: Frame do filme 00:05/07:16: *Fora do centro, perto de mim.* 2025.



Fonte: acervo de imagens autora.

Ao aproximar passado e presente, procuro evidenciar como a arte/educação se entrelaçam na construção de sentidos sobre aquilo que somos e nos tornamos, bem como sobre o modo como habitamos os espaços que nos atravessam. Essa aproximação não ocorre de maneira linear, mas por meio de fragmentos que se articulam, se sobrepõem e se reconfiguram. Desse modo, olhar o próprio percurso deixa de ser um gesto introspectivo isolado e passa a constituir-se como prática política, na medida em que afirma existências e modos de vida que persistem, mesmo diante de forças que tentam negar sua existência.

É nesse entrelaçamento entre experiência, imagem e reflexão que se inscreve aquilo que, para mim, se afirma como potência da arte e das narrativas visuais (auto)biográficas enquanto práticas de investigação e criação no contexto da educação básica. A partir do filme-ensaio *Fora do centro, perto de mim* (2025)[1], uma produção audiovisual de caráter autobiográfico e experimental, compreendo o gesto de narrar-se por meio de imagens como modo de problematizar os lugares da docência e da arte em territórios historicamente situados fora dos centros hegemônicos. Ao considerar a imagem como campo de pensamento, passo a concebê-la não apenas como representação, mas como forma de produção de sentidos que desloca modos de ver e sustenta outras possibilidades de existência.

Ao retomar álbuns antigos, guardados com as marcas do tempo, como capas gastas, páginas encardidas e bordas amareladas, encontro um arquivo sensível onde guardo representações simbólicas, sentimentos e relações que envolvem presenças e ausências (Fig. 1). As fotografias, dispostas sobre uma superfície de fundo escuro, não organizam uma narrativa contínua, mas se apresentam como fragmentos de histórias que se revelam também nas lacunas entre a lembrança e esquecimento. Ao observá-las uma a uma, aproximo o olhar e investigo detalhes como as paisagens, ambientes, os gestos familiares, os enquadramentos, aquilo que não se mostra de imediato e aquilo que insiste em permanecer (Fig. 2). Nesse movimento, a imagem deixa de ser apenas registro e passa a constituir-se como espaço de reflexão, no qual ver implica também interpretar, relacionar e questionar.

Diante dessa compreensão, reconheço a força política dos vestigios no tempo presente: imagens que sobrevivem ao desgaste e que convocam outras leituras sobre o passado, mais próximas daquilo que Walter Benjamin (2012) toma como história em ruínas, uma montagem descontínua, feita de estilhaços e lampejos. Revisitar essas fotografias é, portanto, um exercício de “escovar a história a contrapelo”, como propõe Benjamin (2012), não para reconstruir uma origem perdida, mas para afirmar a

1 O filme Fora do centro, perto de mim foi produzido em 2025 no âmbito da disciplina Tópicos Especiais B – Autorrepresentação e autobiografia nos processos de criação: dimensões críticas e poéticas, do Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura Visual (PPGACV/FAV). Este texto constitui o primeiro espaço de reflexão sobre essa produção audiovisual autoral recente, reativando um percurso de criação artística anteriormente interrompido e contribuindo para o desenvolvimento e os rumos da pesquisa doutoral iniciada pela autora em 2025. O filme está disponível no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=WMg0I-utPd8&t=31s. Acesso em: 15/12/2025.

legitimidade das memórias marginalizadas, dos cotidianos periféricos e das narrativas que dificilmente ocupam o centro. É nesse território de fragmentos que reencontro modos de narrar e compreender a docência, a arte e as geografias que me atravessam.

Fig. 2: Frame do filme 00:57/07:16. *Fora do centro, perto de mim.* 2025.



Fonte: acervo de imagens da autora.

Contudo, ao adentrar o terreno das pedagogias e dos modos de aprender que emergem dos cotidianos periféricos, encontro nas formulações de Catherine Walsh (2009) um deslocamento necessário: a compreensão de que esses fragmentos não apenas revelam outras histórias, mas também sustentam práticas pedagógicas que valorizam as experiências situadas e a produção coletiva de sentidos. Como afirma a autora,

> "[...]En la práctica, proceso y continuidad se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos "muy otros". De hecho, esta siembra, este hacer-sembrar y sus cómo no están solamente em ni tampoco solamente son de la tierra. Tienen que ver con todas las esferas de la vida, de la re-existencia física, simbólica, social, cultural, cosmológicaespiritual, como también de saberes, sabidurías y conocimientos." (WALSH, 2009, p. 40).

Assim, em diálogo com Benjamin (2012) e Walsh (2009), percebo que as narrativas de vida, as memórias marginalizadas e as cenas ordinárias que compõem o filme-ensaio não apenas sobrevivem como ruínas, mas se convertem em matéria pedagógica que desafia a lógica escolar que tende a desconsiderá-las. É nesse entrelaçamento entre imagem, memória e experiência que se anunciam outras pedagogias, capazes de reconhecer a legitimidade dos saberes que nascem do cotidiano e de afirmar a potência formativa presente nos modos de existir que insistem em não caber nos modelos normativos de conhecimento.

Nessa perspectiva, bell hooks (1994) defende que a educação deve constituir-se como um espaço de transgressão, no qual corpo, afeto e experiência participam da construção do conhecimento. Para hooks, aprender não se limita à aquisição de conteúdos formais, mas envolve a experiência sensível e relacional, tornando a sala de aula um território de abertura, cuidado e afirmação de vidas muitas vezes marginalizadas. Essa concepção do ensino como prática de liberdade dialoga com Paulo Freire (1996), que em *Pedagogia da Autonomia* enfatiza a necessidade de uma postura docente ética e reflexiva, capaz de ouvir os educandos, reconhecer seus saberes e transformar a experiência educativa em um espaço de relação, diálogo e coaprendizagem. Como afirma Freire (1996, p. 69–70):

> "Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude."

Freire (1996) também destaca que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos", evidenciando que toda prática educativa se fundamenta na relação, na escuta e na abertura ao diálogo. Ao deslocar o ensino de um ato técnico para um gesto ético, político e relacional, o autor amplia a possibilidade de compreender a sala de aula e, por extensão, os espaços de arte/educação como territórios onde a experiência vivida não apenas compõe o aprendizado, mas o orienta e o transforma.

Estas notas iniciais não se organizam como síntese, mas como um campo de aproximações. Ao reunir imagens, memórias e fragmentos de experiência, sustento um modo de pensar que se constrói no próprio movimento da escrita, reconhecendo que lembrar e narrar o vivido também envolve fabular, deslocar e recriar sentidos. Narrar-se com e por meio de imagens, nesse contexto, implica acompanhar aquilo que emerge entre o que foi vivido e o que se torna possível dizer, assumindo que ver, lembrar e narrar não se separam, mas se constituem mutuamente.

É a partir dessa perspectiva que o ensaio se desdobra, não como explicação do vivido, mas como elaboração situada, em que arte e educação se apresentam como espaços de atravessamentos, onde experiências, visualidades e práticas se encontram e se transformam. O que segue, portanto, não busca responder de forma conclusiva às questões levantadas, mas acompanhar seus desdobramentos, sustentando a abertura necessária de

caminhos para pensar a arte/educação como um campo crítico, potente e comprometido com outras formas de vida e de mundo.

Capítulo I – Fora Do Centro: O Lugar E O Gesto

O filme *Fora do centro, perto de mim* inicia-se com um gesto simples e, ao mesmo tempo, profundamente político: espalho sobre uma superfície preta diversas fotografias impressas em papel 10x15 e, uma a uma, tomo-as entre as mãos para aproximá-las do olhar. Esse movimento de recolher, deslocar e observar constitui-se como um primeiro ato de escavação uma tentativa de acionar fragmentos de memórias que sobrevivem, como restos, ao desgaste do tempo. As imagens, retiradas dos álbuns familiares guardados por anos, revelam gestos, corpos, ausências e pequenas geografias afetivas que, tal como observa Walter Benjamin (2012), irrompem como lampejos capazes de reorganizar temporalidades e tensionar narrativas hegemônicas. Nesse primeiro enquadramento do filme, não se trata apenas de revisitar recordações, mas de reinscrever modos de existir que historicamente permaneceram fora do centro, à margem dos registros legitimados como história.

Esse exercício inicial de olhar convoca um tipo de gesto que Michel Foucault (2017) descreve como trabalho arqueológico: não uma busca pela origem, mas a investigação das condições de existência que fazem emergir certos discursos, visualidades e subjetividades. Ao retirar cada fotografia do conjunto, o filme materializa esse procedimento foucaultiano: evidencia que o que vemos é sempre atravessado por regimes de visibilidade, por enquadramentos que determinam o que aparece, o que permanece oculto e o que sequer chega a ser percebido. A superfície preta que sustenta as fotografias funciona, assim, como um campo em que o visível e o invisível se interpelam. A cada imagem levantada, instaura-se uma pausa uma pequena fricção entre aquilo que foi vivido e aquilo que a memória permite reencontrar. Como na noção de “arquivo” formulada por Foucault (2015), essas imagens não são apenas documentos do passado, mas operadores de pensamento; são aquilo que, ao emergirem, reorganizam o próprio campo do dizível e do visível que constitui este ensaio.

Em seguida, no segundo bloco de cenas, caminho em um espaço escuro, segurando uma vela acesa que ilumina livros, objetos e fotografias dispostas no chão. A luz mínima vacila, projeta sombras, revela e oculta ao mesmo tempo. Esse gesto de caminhar com uma chama entre as mãos convoca outro modo de procurar: aqui, trata-se de buscar aquilo que ficou velado, enterrado sob camadas de cotidiano, cansaço e esquecimento. A luz da vela não apenas ilumina, mas também cria uma atmosfera liminar, como se o próprio ato de conhecer exigisse mover-se no escuro, acolher a incerteza e assumir que nem tudo pode ser imediatamente visto. Tal gesto ecoa a afirmação de Walsh (2009), segundo a qual práticas

pedagógicas situadas, vivas, insurgentes que se constroem no fazer e no caminhar, nas pequenas emergências que brotam onde menos se espera. A procura iluminada pela chama revela que os objetos, as fotografias e os livros não são apenas materiais, mas extensões de uma trajetória que tenta compreender-se ao tocar suas próprias sombras.

A transição para o terceiro cenário desloca a narrativa para o espaço escolar. De roupa preta e com um livro nas mãos, posiciono-me diante do muro da escola, em uma tentativa de observar a instituição “de fora”, embora continue, inevitavelmente, atravessada por tudo aquilo que significa estar dentro do sistema. Em uma das cenas, cubro o rosto com o livro *Educação, poder, resistência e subjetividade*, de Michel Foucault (2017). Esse gesto performativo torna- se, ao mesmo tempo, metáfora e denúncia: o corpo que ensina é, frequentemente, silenciado pelas engrenagens institucionais; as subjetividades docentes são capturadas por dispositivos de controle que se organizam de forma difusa, contínua e quase imperceptível. Foucault (1999) lembra que o poder não é apenas repressivo, mas produtivo: ele fabrica modos de ser, legitima determinadas práticas e desqualifica outras. Ao colocar o livro diante do rosto, o filme evidencia essa tensão: busco pensar criticamente a escola, mas também reconheço como ela molda minha própria experiência. Olhar a escola por fora, portanto, não é um distanciamento, mas um modo de explicitar o emaranhado de forças que organiza a vida docente.

Fig. 3: Frame do filme 03:49/07:16: *Fora do centro, perto de mim.* 2025.



Fonte: acervo de imagens da autora.

O filme então se desloca para fora dos muros, alcançando o entorno da escola e as paisagens periféricas que a compõem. A câmera se detém na montanha de lixo do aterro

sanitário de Goiânia um acúmulo de restos, descartes e abandonos que se impõe como uma presença inescapável. A paisagem opera simultaneamente como metáfora e como realidade concreta: ali se acumulam não apenas resíduos materiais, mas também os sinais de um sistema educacional que, reiteradamente, descarta vidas, saberes e práticas que não se ajustam aos modelos normativos. Meu corpo aparece diminuto diante da montanha, assim como diante do muro da escola. Essa pequena escala evidencia a sensação de estar sempre à sombra de estruturas maiores, que atuam para controlar, ordenar e delimitar os possíveis. Nesse gesto de registrar o aterro, o filme cria uma articulação entre o lixo e aquilo que a escola frequentemente escolhe não ver: as histórias dos estudantes, os modos de aprender que escapam ao currículo, as visualidades que não cabem nos parâmetros oficiais.

É nesse ponto que retorno ao interior da escola e revisito meus próprios arquivos docentes: fotografias de processos criativos, diários de aula, registros de trabalhos produzidos pelos estudantes. Ao rever essas imagens, procuro entender não apenas o que ensino, mas o que se produz na presença: que olhares estão sendo formados? Que gestos têm sido possíveis? Em meio à precarização e ao cansaço, percebo a emergência de frestas, pequenos espaços em que a arte irrompe como possibilidade. Em uma das sequências, estudantes manipulam papel machê feito com materiais que iriam para o lixo. Aqueles restos, quando reconfigurados pelas mãos das crianças, ganham forma, textura e potência. A cena evidencia que a arte, quando atravessa o cotidiano, desloca funções e sentidos: o que era descarte passa a ser matéria de criação; o que era sobra transforma-se em narrativa. Como afirma Benjamin (2012), nos fragmentos reside a possibilidade de outro mundo.

O filme encerra-se com uma sobreposição: as fotografias do início são projetadas sobre meu corpo deitado sobre uma cama. Nesse cruzamento entre imagem e pele, o corpo torna-se suporte, tela e arquivo. As fotografias, antes dispersas, depois analisadas, agora projetadas retornam como sonho, como paisagem interior. Esse gesto final afirma que as imagens não apenas revisitam a memória, mas a transformam; permitem compreender que as histórias que recolho em mim encontram eco nos corpos e trajetórias dos estudantes com os quais convivo na escola pública. Habitar as margens é reconhecer que, fora do centro, crescem montanhas de abandonos, mas também brotam pequenas resistências, pequenos renascimentos. Entre terra, fogo, água e ar, os elementos naturais convocados nas cenas reiteram que o movimento do filme é também o movimento da própria vida, uma tentativa de reinventar formas de ver, sentir e existir no mundo.

Assim, o capítulo revela que o gesto inicial de olhar para as fotografias, para a vela, para a escola, para o entorno e para o próprio corpo constitui-se como método. É nesse gesto que se elabora um pensamento que articula memória, pedagogia e território; um pensamento que reconhece que, nas margens da cidade e nos interstícios da escola, erguem-se possibilidades de vida que “escapam”, “transbordam” e insistem em existir,

apesar de tudo. Foucault (1995), Benjamin (2012), Walsh (2009), hooks (1994) e Freire (1996), cada um à sua maneira, contribuem para pensar esse percurso, não como teoria aplicada ao filme, mas como vozes que o atravessam, revelando que a arte/educação produz outros modos de ver e que, fora do centro, há sempre algo que abre caminho para que a vida siga afirmando sua presença.

Capítulo II – O Que Nos Olha Quando Vemos: A Imagem E O Olhar

Fig. 4: Frame do filme 06:27/07:16: *Fora do centro, perto de mim.* 2025.



Fonte: acervo de imagens da autora.

Pensar a imagem no filme *Fora do centro, perto de mim* é reconhecer que o gesto de ver não se reduz à captura de formas, objetos ou cenas, mas envolve uma relação densa entre o sujeito, o mundo e aquilo que nos ultrapassa. O ato de olhar, aqui, não se apresenta como ato unilateral; é, antes, uma abertura ao que Georges Didi-Huberman (2010) chama de “o que nos olha”. Para o autor, a imagem nunca se entrega por completo ao olhar daquele que a observa; ao contrário, ela nos interpela, devolve algo, resiste à tentativa de controle e ordenação. Essa perspectiva funda o modo como o filme se constrói: quando a câmera percorre o lixão da cidade, entre urubus e poeira, não é apenas o registro documental de um espaço marginalizado que se produz, mas a irrupção de um olhar que vem do próprio território. O visível se transforma em interrogação.

A montanha de lixo, metáfora para o peso estrutural que recai sobre a escola pública e para o acúmulo de promessas não cumpridas, devolve um olhar que denuncia e, ao mesmo tempo, convoca à responsabilidade. O deslocamento aqui não é apenas estético;

é político. O que se vê: restos, sujeira, descartes. É justamente aquilo que a sociedade tenta ocultar para sustentar a ficção de normalidade. Nesse sentido, o filme opera com o que Didi-Huberman (2010) entende como uma política do olhar: ver o que nos olha significa aceitar o risco de ser afetado, de ser ferido, de ser modificado pela imagem.

Nicholas Mirzoeff (2016), ao propor o conceito de contravisualidade, amplia essa compreensão ao afirmar que vivemos sob regimes de visualidade que tentam controlar não apenas *o que* vemos, mas *como* vemos. A contravisualidade consiste, portanto, em criar modos de ver que resistam às formas de vigilância, classificação e hierarquização impostas pelo poder. No filme, essa prática aparece quando se recusa o enquadramento da denúncia explícita, tão comum em narrativas sobre periferia, e se aposta na poética da observação: a câmera não acusa, mas acompanha; não impõe, mas escuta; não define, mas se deixa afetar. Ver, aqui, é também desobedecer e deslocar o olhar do centro para aquilo que a lógica dominante considera resto, sobra ou insignificância.

Ao pensar o olhar como campo de disputa, Emmanuel Alloa (2018) lembra que ver é sempre ser atravessado já que o olhar não é neutro, mas se constitui na relação entre sujeito e mundo. Nesse sentido, as cenas que mostram as mãos que desenham na lousa, os corpos que cruzam o pátio ou o rosto que se aproxima de um espelho embaçado não são registros representacionais, mas presenças sensíveis que se oferecem ao encontro. O olhar que filma é também o olhar que se expõe. Na relação entre visível e invisível, cada imagem se torna uma superfície de afetação: não vemos apenas a escola, vemos também aquilo que ela produz em nós.

Entre o visível e o sensível, a arte opera como força de interrupção. Hernández (2007), ao discutir a cultura visual na educação, propõe que aprender a ver é aprender a narrar o mundo que nos constitui. A imagem, nesse contexto, não é objeto de contemplação, mas matéria pedagógica que permite aos sujeitos elaborar sentidos sobre sua existência. O filme, ao trazer cenas do cotidiano escolar e do entorno periférico, realiza essa pedagogia do olhar ao reconfigurar o modo como o espaço é percebido. O reconhecimento das pequenas ações como uma vela que ilumina livros e fotografias, estudantes moldando papel machê a partir dos descartes, um corpo que enfrenta o muro da escola com um livro de Foucault nas mãos, cenas que produzem deslocamentos simbólicos que interrogam tanto a estrutura escolar quanto as narrativas sobre quem habita esse território.

Entre o visível e o sensível, a arte acontece como força de interrupção. Hernández (2007), ao discutir a cultura visual na educação, propõe que aprender a ver é aprender a narrar o mundo que nos constitui. A imagem, nesse contexto, não é objeto de contemplação, mas matéria pedagógica que permite aos sujeitos elaborar sentidos sobre sua existência. O filme, ao trazer cenas do cotidiano escolar e do entorno periférico, realiza

essa pedagogia do olhar ao reconfigurar o modo como o espaço é percebido. O reconhecimento das pequenas ações como uma vela que ilumina livros e fotografias, estudantes moldando papel machê a partir dos descartes, um corpo que enfrenta o muro da escola com um livro de Foucault nas mãos, cenas que produzem deslocamentos simbólicos que interrogam tanto a estrutura escolar quanto as narrativas sobre quem habita esse território.

Nessa direção, Paulo Freire (1996) lembra que a educação não transforma o mundo de modo imediato, mas transforma as pessoas e elas, transformadas, modificam o mundo. Essa mediação torna-se visível no filme quando, mesmo diante de uma paisagem marcada pelo abandono, a voz de uma estudante enuncia o desejo de sonhar outros futuros, afirmando a imaginação como possibilidade e abertura. hooks (1994), por sua vez, afirma que ensinar é um ato de amor e resistência, sobretudo quando realizado em contextos onde a desumanização se torna regra. Assim, ao filmar e ser filmada em meio aos restos, você produz uma ética do sensível que resiste à lógica da indiferença.

O gesto artístico, portanto, não é neutro. Registrar, editar e exibir imagens que emergem das margens constitui sempre um ato político, capaz de redefinir as posições de quem vê e de quem é visto. Quem tem o direito ao olhar? Quem pode narrar? Quem pode aparecer? Como destaca Didi-Huberman (2017), “olhar é também resistir à catástrofe da indiferença”. No filme, cada imagem se configura como uma tentativa de sustentar a atenção, instaurando uma forma de cuidado que reconhece o outro em sua potência e em sua vulnerabilidade.

Assim, o olhar que se constrói ao longo da narrativa não é o de cima, distante, colonizador, mas um olhar situado, encarnado e atento às camadas de vida que habitam o território. Ao devolver visibilidade àquilo que foi descartado, seja o lixo, seja a memória, seja a experiência cotidiana da escola pública o filme reivindica uma política do olhar capaz de produzir novas formas de narrar, perceber e existir. O que nos olha, quando vemos, é justamente aquilo que insiste em permanecer, apesar de tudo: as vidas que resistem, os saberes que brotam do chão e os gestos que, mesmo pequenos, apontam para mundos ainda possíveis.

Conclusão – Nas Margens, O Que Ainda Resiste?

Fig. 5: Frame do filme 06:02/07:16: *Fora do centro, perto de mim.* 2025.



Fonte: acervo de imagens da autora.

Habitar as margens implica atravessar zonas de silêncio, mas também reconhecer nelas uma força que persiste. Entre gestos, imagens e olhares, o percurso do filme e da escrita evidencia que aquilo que se encontra fora do centro não corresponde à ausência, mas à potência. O centro, compreendido como lógica de ordenamento e regime hegemônico de visibilidade, opera por meio de deslocamentos, apagamentos e enquadramentos. Ainda assim, nos interstícios desse mesmo sistema, emergem fissuras que possibilitam outros modos de ver e de existir.

Ao aproximar fotografias, caminhar com a vela, confrontar os muros da escola ou posicionar-se diante da montanha de lixo, o gesto deixa de ser apenas performativo e passa a constituir-se como forma de pensamento. Trata-se de uma enunciação situada que, mesmo em condições de precariedade, reivindica presença e produz sentido. Em diálogo com Foucault (1995), é possível compreender que as relações de poder não se dão sem resistências; estas se manifestam, muitas vezes, em deslocamentos sutis, nos modos como os corpos se posicionam, recusando a naturalização das estruturas que os atravessam.

Nesse percurso, a imagem se apresenta não como superfície neutra, mas como espaço de disputa, afetação e interpelação, conforme apontam Didi-Huberman (2017), Mirzoeff (2016), Alloa (2018) e Hernández (2011). O filme, ao invés de oferecer respostas, sustenta um modo de olhar que devolve atenção ao ordinário e se contrapõe aos regimes de visibilidade que produzem invisibilidades. O que se apresenta nas imagens não é apenas a

paisagem que circunda a escola, mas a própria condição de estar no mundo, atravessada por vulnerabilidade e resistência.

A articulação entre gestos e olhares permite compreender a escola situada em regiões afastadas dos centros urbanos não como cenário, mas como território de produção de subjetividades, relações e possibilidades. Entre livros, paredes desgastadas, materiais reaproveitados, vozes de estudantes e paisagens marcadas por abandono, persiste uma aposta na vida que resiste. Nesse contexto, a educação não se estabiliza; reinventa-se nos encontros, nas práticas e nas brechas que se abrem no cotidiano. O gesto artístico, por sua vez, assume uma dimensão política ao tornar visível, deslocar sentidos e sustentar a imaginação.

Resistir, portanto, não se configura como um ato isolado, mas como um movimento contínuo de criação de frestas, de transformação de resíduos em matéria de elaboração e de sustentação do sensível em meio a contextos que tendem à indiferença. Trata-se de um exercício cotidiano que se inscreve nas práticas, nos olhares e nas relações que atravessam a experiência educativa.

O filme, nesse sentido, não se encerra, mas permanece em abertura. Retorna sobre si, como nas imagens projetadas sobre o corpo, e convoca a reconhecer que narrar, ver e sentir constituem modos de permanência diante das forças que tentam silenciar ou soterrar experiências. Mesmo diante do cansaço, da precarização e das estruturas que funcionam pela exclusão, há algo que persiste. É nessa persistência que se afirma a potência de habitar as margens, não como lugar de falta, mas como espaço de invenção e de produção de outros modos de existência.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. 1).

DIDI-HUBERMAN, Georges. ***O que vemos, o que nos olha *.** São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 54ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Educação, poder, resistência e subjetividade**. Organização de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

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. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 77-95.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.**

São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Cultura Fora da Lei**: representações de resistência.** Tradução Sandra Silva. Editora Elefante, 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivificar.** In: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter. Pensamento decolonial: práticas e perspectivas. São Paulo: Editora Vozes, 2013. p. 55–78.



TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Thais Carneiro Hamada
Nayara Joyse Silva Monteles

Este trabalho apresenta os delineamentos de pesquisa de mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto Federal de Goiás – IFG, tem por objetivo investigar as tecnologias assistivas já existentes para o ensino de artes visuais e, a partir delas, pensar em novas possibilidades pedagógicas que contribuam para os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pergunta norteadora do estudo é: de que modo as tecnologias assistivas podem ser utilizadas na mediação do conhecimento e na experiência estética de estudantes com TEA no ensino de artes visuais? Este questionamento surge dos enfrentamentos vivenciados por professores de artes visuais no atendimento a estudantes com espectro autista matriculados na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia e da experiência docente em escola de tempo integral dessa mesma rede.

Como professora efetiva de artes visuais na RME de Goiânia há sete anos, atuei no ensino fundamental I, II, e EAJA[1]. Em todos os níveis de ensino, tive a oportunidade de atuar como professora de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE's) e não obstante, em todas elas encontrei desafios. A oportunidade de ser professora desses estudantes se refere à chance de aprender com esses sujeitos que muitas vezes, diria que quase sempre, enfrentam enormes desafios para estarem em sala de aula. E o que eles ensinam sobre resiliência, esforço, paciência e cumplicidade é genuíno.

Por outro lado, em todas as experiências houve as dificuldades, principalmente por: falta de formação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes com necessidades educacionais específicas, falha na orientação de todos os profissionais da escola, no que se refere a protocolos organizacionais; ausência de conhecimento e, portanto, de aplicabilidade das legislações vigentes, falta de estrutura física das instituições, carência de profissionais previstos em lei para atendimento desses estudantes, além de uma grande quantidade de estudantes com necessidades educacionais específicas por turma.

A pesquisa, ora tratada neste artigo, tem como campo de estudo a Escola Municipal Jarbas Jayme, onde atuo há quatro anos, desde que ela se tornou de tempo integral,

atendendo do 1º ao 5º ano - crianças com idades entre seis e onze anos. Este é meu quinto ano na escola, e durante esses anos tenho visto um número crescente de estudantes com transtorno do espectro autista sendo matriculados nessa escola, porém sem garantia de qualidade de ensino e de permanência. Constata-se que a quantidade de estudantes diagnosticados com TEA matriculados na educação básica tem sido crescente nos últimos anos. De acordo com dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, em 2025, 96% dos estudantes com idades entre 4 e 17 anos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação estão "incluídos em classes comuns" (INEP, 2026, p. 51). Entende-se por classes comuns, o ensino regular.

A meta número 4 do Plano Nacional da Educação (PNE) objetiva:

> universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

No momento da elaboração desta lei o transtorno do espectro autista foi incluído dentro de transtornos globais do desenvolvimento, mesmo com publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2014, apresentando nova orientação para o TEA.

Ainda no PNE (Brasil, 2014), com plano para 2014-2024 – estendido até 2025, a meta 6, objetiva ampliar em 50% a oferta de escolas de tempo integral em todo o território nacional. Ou seja, uma quantidade cada vez maior de estudantes com NEE's estão sendo matriculados em escolas de tempo integral.

Diante disso há sempre o questionamento sobre se o espaço/lugar é adequado. Se a rotina de mais de dez horas, carga horária das escolas de tempo integral da RME de Goiânia, é humanamente saudável para essas crianças que necessitam de terapias e outros acompanhamentos que estão fora do espaço/lugar e tempo cronológico escolar. Há ainda a dúvida sobre o que esses estudantes precisam aprender, sobre o que ensinamos, o que deveríamos ensinar e como ensinar. Considerando que no transtorno do espectro autista, por exemplo, há diferentes níveis de suporte. E, portanto, diferentes tipos e níveis de dificuldades de higiene, locomoção, alimentação, socialização e aprendizagem. Um atendimento por semana na sala de recursos, atendimento educacional especializado (AEE) não consegue oferecer e atender às demandas de um estudante com TEA nível de suporte 3 não verbal, com dificuldade de higiene, locomoção, alimentação, socialização e

1 Educação de adolescentes, jovens e adultos.

aprendizagem. No chão da escola, como é comum chamarem o espaço educacional onde lutas e resiliências acontecem todos os dias, a legislação torna-se uma falácia ao não garantir a permanência com qualidade de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação.

Não há escassez de dispositivos legais que garantem a matrícula e permanência dos estudantes com TEA. A Constituição Brasileira de 1988, prescreve em seu capítulo III, artigo 205, que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família". Em seu artigo 208, prevê que:

> [...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um[...]. (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), orienta a educação inclusiva para os sistemas regulares de ensino em seu capítulo V, artigo 59 que diz "[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996).

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, tem buscado atender a proposta do PNE 2014-2024, meta 6, e por este motivo, muitas escolas têm se tornado EMTI's (Escolas Municipais de Tempo Integral), assumindo um papel muitas vezes assistencialista. Assegurar matrícula e permanência não é o suficiente para uma educação humana e integral. A título de exemplo, um breve relato, tivemos na escola Jarbas Jayme um estudante com TEA, nível de suporte 3, não verbal, com dificuldade de higiene, locomoção, alimentação, socialização e aprendizagem.

O estudante não tinha atendimento educacional especializado na escola, frequentava a Pestalozzi, duas vezes na semana. Quando ia para o atendimento nessa instituição, chegava na escola ainda antes do almoço, que acontece às 11:15h. Ele se alimentava com a ajuda de uma cuidadora e passava o tempo na escola deitado no corredor no chão ou em um colchonete que não cabia seu corpo todo. Às vezes ficava no ambiente informatizado assistindo tv ou ainda, às vezes ficava no parquinho. Ele nunca permaneceu durante uma aula em sala. Não ficava sentado na cadeira por muito tempo. Era intolerante aos sons altos. Ficou alguns anos conosco e não aprendeu a ler, nem a escrever. Mas antes disso, antes de pensar na alfabetização, o que ensinamos a ele? O que poderíamos ter ensinado? Era ali mesmo que ele deveria estar? Em uma escola com carga horária de dez horas e quinze minutos por dia? Que tem uma estrutura curricular a ser cumprida, salas com estudantes excedentes porque sim, há mais alunos matriculados do que deveria. O que

a escola de ensino regular faz com estudantes como este aluno? Diversas vezes brigamos porque não se trata um ser humano daquela forma. Nenhuma legislação deu conta de oferecer o mínimo para essa criança.

Sabendo que nem todo estudante com necessidades educacionais específicas, é TEA, é necessário ter ciência de que uma mesma pessoa pode ter outro ou outros transtornos associados. Por exemplo, uma pessoa pode ter Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e TEA. O transtorno do espectro autista pode ser encarado como uma descoberta recente, primeira metade do século XX. No entanto, hoje, o autismo é compreendido de forma mais ampla. Ainda não se sabe a causa ou possíveis tratamentos de intervenção curativa. No decorrer dos anos o tema tem sido bastante pesquisado e as suas compreensões têm sido amplamente discutidas. As mais recentes compreensões publicadas sobre o transtorno do espectro autista, foram reformuladas e passaram a integrar o DSM-5 de modo que "...engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV." (APA, 2014, p. 809). Este transtorno "é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades" (APA, 2014, p. 809). De acordo com a medicina psiquiátrica, os sintomas do TEA apresentam "prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos" (APA, 2014, xlii).

Todas as pessoas com TEA de acordo com a Política Nacional da Educação Especial (PNEE), na perspectiva da educação inclusiva, possuem direito a educação especial, que não é a mesma coisa que educação inclusiva. Educação especial é definida com um tipo de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Educação especial é diferente de ensino especial, que por sua vez, se refere a um tipo de ensino que é ofertado em instituições como APAE e Pestalozzi. Que fazem atendimentos multidisciplinares, terapêuticos e especializados. Já a educação inclusiva é uma proposta elaborada a partir de princípios filosóficos e socioculturais que objetiva a inserção, permanência e participação de todos os seres humanos em toda e qualquer unidade educacional, sob o entendimento de que a educação é para todos. Insta recordar que o ensino regular tem como objetivo ofertar um currículo estruturado que foi construído histórico e culturalmente enquanto ensino, pesquisa e ciência.

Os conceitos e as legislações parecem até interessantes e suficientes, mas se mostram limitados em sua prática, pois, segundo minha observação empírica, as mudanças

na organização das escolas não foram suficientes para atender os estudantes de forma eficiente. A educação especial ao longo do seu desenvolvimento prático e conceitual, passou por diferentes estágios que foram desde a organização de escolas especiais separadas das escolas regulares, cujo formato foi bastante criticado por manter a segregação dos estudantes com necessidades educacionais específicas, não favorecendo a inserção social desses educandos. Em outro momento, o modelo de integração surgiu na tentativa de inserir os estudantes com deficiência em escolas regulares.

No início dos anos 2000, surge a defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Se referindo à ideia de promoção da escola para todos, essa concepção é defendida por Mendes (2010), Miranda (2003) e Mantoan (2006). É resguardada por todo um arcabouço legal que dispõe sobre a educação inclusiva, especialmente a partir de 2008, quando da elaboração da Política Nacional da Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Para Susana Pimentel (2012, p. 145), a "ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos". Além disso, é necessário estabelecer vínculos afetivos para iniciar as propostas arte-educativas. Sobre isso, Thiciane Pieczarka e Tiago Veiga Valdivieso (2021, p. 75) afirmam que "o estabelecimento do vínculo com o professor é *sine qua non* no processo de ensino aprendizagem para o aluno autista."

Pensando em como planejar e propor aulas que alcancem todos os estudantes, os professores têm um desafio cotidiano de buscarem recursos metodológicos para tal. É natural nos rendermos aos recursos digitais e tecnológicos contemporâneos. E quando se fala em tecnologia é comum relacionar o termo diretamente com tais recursos. No entanto, tecnologia é tudo aquilo que vai "desde a escrita até a inteligência artificial. A fala, o gesto e o movimento são expressões humanas. A escrita, tal como a imagem são tecnologias, e entendemos que para produzir tais coisas, precisamos de recursos externos, sejam eles naturais ou não" (Hamada; Machado, 2024, p. 2).

Tecnologias assistivas, por sua vez, são recursos que colaboram para um melhor desenvolvimento das capacidades e habilidades de pessoas com necessidades educacionais específicas. Contudo, não são úteis somente para a área educacional. A função das tecnologias assistivas é de contribuir para a autonomia de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A cadeira de rodas, por exemplo, é uma tecnologia assistiva. Assim como a lupa, a audiodescrição, pranchas de comunicação com símbolos, rampa de acesso, piso tátil, escrita tátil, linguagem de sinais, dentre muitas outras. Logo, se tecnologia é aquilo que produzimos através de um conjunto de técnicas e elaboração do pensamento, recurso tecnológico é aquilo que utilizamos para produzir. E a tecnologia assistiva é um

recurso tecnológico que tem por objetivo oferecer, colaborar, contribuir para uma qualidade de vida melhor, em diversos espaços, para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Antes de compreender de maneira sistematizada as tecnologias assistivas, minhas experiências iniciais como professora já me colocavam diante do desafio de planejar e desenvolver aulas de arte orientadas pela equidade. Não posso afirmar que alcancei plenamente esse objetivo; no entanto, tenho me empenhado de forma contínua nesse processo de construção e aprimoramento pedagógico. É uma busca, um objetivo, são tentativas. Às vezes é possível. Mas muitas vezes não. A aula não alcança, a proposta não alcança, eu não alcanço. Fica a frustração. Poderia dizer que bate certa tristeza porque é direito daqueles estudantes terem a experiência estética nas artes visuais, experienciarem a arte enquanto expressão... E eu não fui capaz! Esse pensamento já me ocorreu muitíssimas vezes e ainda é recorrente. Ao mesmo tempo em que parece ser deprimente, também é desafiador. É o que gera perguntas que partem do: Como? De que jeito? Usando o quê? Fazendo o quê? O que é possível? O único lugar ou recurso no qual cheguei até o momento, foi no afeto e nos recursos materiais básicos: lápis, papel, tinta, massinha de modelar, tesoura, tecido, linha, agulha, cola e nossos corpos que, ora, também são instrumentos.

Que a arte é uma expressão humana, que a arte é importante para o desenvolvimento humano, disso muito já se falou e ainda se fala. Mas para além disso, como compreendemos e como podemos compreender a arte, sua manifestação, produção e significado para pessoas com transtorno do espectro autista em seus diferentes níveis de suporte? No que se refere ao ensino de artes visuais na educação especial e na educação inclusiva, há poucas pesquisas e publicações. Há muitas publicações sobre a arte-educação, a importância do ensino de arte nas escolas, a importância do ensino de arte para a formação humana, para o desenvolvimento da criança, sobre como a arte é importante para a expressão e criatividade na educação inclusiva, sobre como a arte inclui. Porém, há poucos livros e artigos discutindo profundamente sobre o ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva em escolas de ensino regular.

Sob o olhar sensível e atento da arte-educadora Ana Mae Barbosa (1998, p.16), “a arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica”. Nessa perspectiva, a arte se constitui como uma forma singular de conhecimento, que mobiliza dimensões sensíveis, perceptivas e subjetivas do sujeito, permitindo a construção de sentidos que escapam à lógica estritamente racional e verbal. Assim, no contexto educacional, o ensino de artes visuais assume um papel fundamental ao favorecer processos inclusivos, uma vez que possibilita diferentes formas

de participação, expressão e aprendizagem, respeitando as singularidades dos sujeitos e promovendo o acesso ao conhecimento por vias múltiplas e sensíveis.

Considerando as particularidades de pessoas com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldade na oralidade, pode-se pensar sobre a importância e relevância da educação a partir da imagem para a comunicação desses estudantes. Justamente por isso existem as placas de comunicação visual que é uma tecnologia assistiva já utilizada em espaços de AEE, por cuidadores em escolas de ensino regular e por familiares que se dispõe a aprender junto e a ensinar essa forma de comunicação.

Por essa via, parafraseando Barbosa (2010), a arte permite a tolerância, a ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações. A dubiedade da Arte a torna valiosa na educação, pois no fazer artístico não tem certo e nem errado. A arte transita entre o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo e o mais o menos adequado. Com este pensamento, na perspectiva da educação inclusiva, o ensino sensível da arte, das artes visuais, pode corroborar para que todos sejam afetados positivamente, se entendido que a arte-educação desempenha papel fundamental nos processos de inclusão e desenvolvimento cognitivo e, amplamente, humano.

Amplamente humano não se refere a apenas o integral de um sujeito, mas a ampla humanidade. A arte assim como a educação está ou ao menos deveria estar para todos. Através de diferentes metodologias, recursos metodológicos e propostas de ensino. No entanto, só é capaz de propor um ensino inclusivo aquele que está disposto a primeiro se deixar afetar por pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. É impossível compreender as necessidades do outro sem permitir que esse outro nos afete. A compreensão se dá através do afeto. Que por sua vez tem como uma resultante a troca.

Nesse sentido, a proposta metodológica dessa pesquisa se baseia na pesquisa bibliográfica, ponto de partida para compreensão daquilo que já tem sido experienciado, estudado e pesquisado. Para Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica é ponto de partida para qualquer investigação, assim como é a “seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa [...] e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas”.

Certa de que a observação é elemento fundamental para a pesquisa, em se tratando de contextos educacionais, a observação é considerada um recurso muito peculiar do diagnóstico psicopedagógico (Bassedas *et al*, 1996), podendo contribuir para o mapeamento, conhecimento e entendimento do público e contexto observados. A pesquisa bibliográfica concomitante às observações que antecedem a pesquisa e por isso, o tema tornou-se objeto de investigação, são recursos indispensáveis para se pensar e propor uma pesquisa, afinal não há caminho que se abra sem que antes alguém o almeje.

As entrevistas também são instrumentos de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa. Essas têm a finalidade de fornecer dados referentes ao objeto investigado, a partir do olhar, experiência e compreensão dos sujeitos envolvidos. Sobre isso, Gil (2008) afirma que:

> Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 119)

A pesquisa tem se desenvolvido através da metodologia qualitativa do tipo pesquisa-ação sob as compreensões de Thiollent (1986). Para o autor, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p. 14)

Thiollent (1986, p. 16) ao discorrer sobre os principais aspectos da pesquisa-ação, afirma que “o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação”. Ao lançar o olhar para a realidade de pessoas com necessidades específicas, na sociedade, percebe-se a evidente vulnerabilidade a que estão expostos em diversos, senão em todos, os espaços sociais aos quais pertencem e frequentem. Sejam eles micros ou macros. Na escola não é diferente. Garante-se a inclusão – no sentido de adentrar, mas não ou nem sempre a permanência com qualidade.

Qualidade aqui consiste em oferecer condições de estrutura física, recursos humanos e pedagógicos, atendimento educacional especializado, quantidade adequada de estudantes por turma, flexibilidade de tempo para aprendizagem e formação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, formativo das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação.

Essa pesquisa tem por critério incluir na investigação apenas crianças que estão matriculadas e que são frequentes na Escola Municipal Jarbas Jayme, cujos responsáveis tenham apresentado, na escola, relatório e laudo médico especificando que o estudante tem transtorno do espectro autista. Este critério é indispensável e inegociável porque é impossível avaliar, diagnosticar e compreender as habilidades, necessidades e condições de uma pessoa, sendo professora de artes visuais. Tal feito cabe à neuropediatras, psiquiatras, neuropsicólogos e em alguns casos são necessárias avaliações de outras especialidades médicas ou terapêuticas. Há de se ter enorme cuidado e responsabilidade com a pesquisa, com o método, metodologia, resultados, divulgação, mas antes de tudo, com os sujeitos

envolvidos. E isso inclui os responsáveis pela pesquisa. Reconhecer os limites de si, dos outros e dos espaços requer sensibilidade, atenção e resiliência. Uma pesquisa ética com resultados seguros não se garante pelo empírico, mas pelo princípio da honestidade e do respeito ao todo que envolve a pesquisa.

Considerando os princípios éticos, a proposta metodológica da pesquisa o público heterogêneo de estudantes envolvidos, ao pensar e buscar recursos nas tecnologias assistivas para elaborar planos de aula e utilizá-los nas aulas de artes visuais, tenho me deparado com a angústia. Quanto mais leio, penso, estudo, tento fazer uso de tecnologias assistivas já utilizadas nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou ainda por profissionais pedagogos ou nas instituições de ensino especial, mais eu me deparo com o básico, o comum, o simples, o quase banal – o afeto. Por hora ainda pareço avançar quando na verdade pareço mais ainda retroagir. Há de se descobrir e compreender o que ainda não foi alcançado nessa pesquisa em curso. Talvez as respostas sejam encontradas, descobertas ou apenas percebidas, estando já diante dos olhos que não as veem.

Por hora, temo não conseguir propor nada novo e quem sabe quiçá apresentar propostas efetivas utilizando tecnologias assistivas já existentes. Se tecnologias assistivas são recursos viáveis, elas colaboram para a aprendizagem, pois esta requer instrumentos mecânicos, concretos. Mas a aprendizagem é subjetiva e demanda também afetividade. No decorrer da práxis docente tornou-se perceptível que os estudantes com TEA experienciam as práticas artísticas com peculiaridades que podem ser, a princípio, explicadas por seus diagnósticos. A exemplo, alguns estudantes são sensíveis à algumas texturas. Outros são mais sensíveis aos sons. Mas essa percepção só é possível quando se olha para o estudante. Compreender o que afeta o estudante com TEA requer olhar atento, cuidadoso e generoso. É preciso primeiro sentir a criança para depois propor, elaborar, executar. O vínculo vem antes do aprendizado. E no vínculo uma educação amorosa, respeitosa e inclusiva se faz.

Referências

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 27/10/2024.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: editora c/arte, 1998.

_____. **Uma introdução à Arte/Educação contemporânea.** In: BARBOSA, A. M. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 27/10/2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025:** resumo técnico [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2026. 89 p.: il. ISBN 978-65-5801-132-3.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 27/10/2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 27/10/2024.

BRASIL. **Lei n° 13.005/2014, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, [2014]. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 25/03/2026.

BASSEDAS et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico.** Tradução: Neves BA. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HAMADA, Thais Carneiro; MACHADO, Gustavo Chaves. Tecnologia na arte-educação: modos de fazer e pertencer. In: **Anais do 33º Encontro Nacional da ANPAP - Vidas**. Anais...João Pessoa (PB) UFPB, 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/33-encontro-nacional-da-anpap-vidas-421945/842231-TECNOLOGIA-NA-ARTE-EDUCACAO--MODOS-DE-FAZER-E-PERTENCER. Acesso em: 24/03/2026.

MACEDO, N. D. de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia dos estudantes para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyol, 1994.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

MENDES, Rodrigo H.; CAVALHERO, José: GITAHY, Ana Maria Caira. **Artes visuais na educação inclusiva:** metodologias e práticas do Instituto Rodrigues Mendes. São Paulo: Editora Peirópolis, 2010.

MIRANDA A. A. B. A. **Prática Pedagógica do Professor de alunos com Deficiência Mental.** 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

PIECZARKA, T; VALDIVIESO, T. V. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. In: **Rev. Cógnito**, Curitiba, v. 3:1, pág. 59 - 77, Ago/2021.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354180566_VINCULO_AFETIVO_APRENDIZAGEM_E_AUTISMO_REFLEXOES_SOBRE_A_RELACAO_PROFESSOR-ALUNO. Acesso em: 27/10/2024.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: Edufba, 2012. p. 139-155.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.



ARGILA NA ARTE-EDUCAÇÃO: OFICINA DE ARGILA COMO PRÁTICA INCLUSIVA E TERAPÊUTICA NA ESCOLA

Valquíria Xavier Oliveira

Introdução

Este trabalho apresenta como objeto de estudo uma oficina de modelagem em argila realizada com estudantes do Ensino Médio, desenvolvida no contexto da Semana de Cuidado e Saúde Mental no ambiente escolar. A experiência é analisada a partir do campo da arte-educação, compreendida como prática pedagógica que articula processos de criação artística, expressão subjetiva e cuidado, reconhecendo a escola como espaço legítimo para a elaboração de experiências emocionais e simbólicas.

A problematização que orienta este trabalho parte do seguinte questionamento: de que maneira as práticas artísticas, em especial o ensino e a experimentação com a argila, podem contribuir para a expressão de sentimentos, o acolhimento emocional e a construção de experiências educativas mais sensíveis no contexto do Ensino Médio? Tal questão emerge da constatação de que, apesar do reconhecimento da formação integral como princípio educacional, ainda predominam práticas escolares centradas na racionalidade técnica, que limitam a vivência do corpo, das emoções e da experiência estética.

No que se refere à fundamentação teórica, o estudo apoia-se nas contribuições de Lev Vygotsky, que compreende a arte como uma “técnica social do sentimento”, capaz de mediar processos de catarse, elaboração emocional e desenvolvimento humano em suas dimensões individual e social. Para o autor, a experiência estética possibilita a reorganização simbólica das emoções, desempenhando papel fundamental na constituição do sujeito. Dialoga-se, ainda, com Maurice Merleau-Ponty, cuja perspectiva fenomenológica enfatiza o corpo como condição primeira da percepção e da aprendizagem, compreendendo o conhecimento como algo que se constrói a partir da experiência vivida e sensível no mundo.

Complementarmente, o trabalho incorpora a tese de Diehl (2015), que defende que o ensino da argila na escola deve ser compreendido como um processo sensível, no qual o corpo, o gesto e a experiência estética ocupam lugar central. Segundo a autora, a modelagem em argila possibilita uma relação direta entre sujeito e material, favorecendo a escuta do corpo, a atenção ao tempo do fazer e a produção de sentidos que ultrapassam a dimensão técnica do ensino artístico. Essa abordagem reforça a compreensão da argila

como linguagem expressiva e formativa, alinhada a práticas educativas que valorizam a experiência, a subjetividade e a integralidade do sujeito.

Ao apresentar essa experiência, o trabalho propõe refletir sobre o potencial das práticas artísticas no ambiente escolar, evidenciando a arte-educação como um campo capaz de articular aprendizagem estética, cuidado em saúde mental e processos educativos mais humanos, inclusivos e sensíveis.

Do Instinto à Criação Simbólica: Arte, Cultura e Produção de Significados

A atividade humana é marcada pela capacidade de transformar o mundo e criar produtos que carregam, em sua estrutura e significado, elementos sociais e históricos. Por meio da produção cultural, os indivíduos não apenas satisfazem necessidades imediatas, mas também geram novas formas de expressão, interação e reflexão. Nesse contexto, a arte se configura como um espaço privilegiado de mediação entre o ser humano e o mundo, permitindo a expressão de sentimentos, a construção de sentidos e o desenvolvimento da autonomia.

Essa produção humana contrasta com comportamentos instintivos encontrados na natureza, como o do joão-de-barro (*Furnarius rufus*), que constrói seu ninho de barro seguindo uma programação instintiva adaptativa. Enquanto o ninho do João-de-barro garante proteção e reprodução da espécie de forma inata e previsível, a produção humana, como a criação artística, envolve decisão, experimentação e atribuição de significados, refletindo contextos sociais e históricos. Assim, a atividade artística não apenas atende a necessidades emocionais, mas também possibilita a geração de novos sentidos, relações e aprendizagens.

Partindo dessa perspectiva, este relato descreve a experiência de uma oficina de argila realizada com estudantes do Ensino Médio durante a Semana de Cuidado e Saúde Mental na escola. A atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de explorar a criação artística como meio de expressar sentimentos, favorecendo processos de catarse, interação e desenvolvimento de competências socioemocionais.

A oficina dialoga com as ideias de Vygotsky (1999) sobre a aprendizagem mediada socialmente e evidencia sua função terapêutica, demonstrando como a arte pode integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais no contexto escolar. Isso porque, ao compreender a arte como uma necessidade psíquica e como um espaço de “compensação criativa”, Vygotsky reconhece que o fazer artístico possibilita a reorganização interna do sujeito, permitindo que sentimentos reprimidos encontrem vias simbólicas de expressão e elaboração. Assim, ao manipular a argila, os estudantes não apenas desenvolvem habilidades perceptivas e motoras, mas também acessam um campo de vivências subjetivas que contribui para o autoconhecimento e para o fortalecimento emocional. Nesse sentido, a

oficina se configura como um ambiente de desenvolvimento integral, no qual a criação estética atua como mediadora de processos afetivos e cognitivos, preparando o aluno para enfrentar desafios futuros e favorecendo a construção de novas formas de existir no mundo — exatamente como propõe Vygotsky ao afirmar que “sem a nova arte, não haverá o novo homem” (VYGOTSKY, 1999, p.329).

O ensino da argila na escola pode ser compreendido à luz dos estudos de Viviane Diehl (2015), que discute a cerâmica como uma prática artística que ativa o sensível, o corpo e a experiência estética. Para a autora, o trabalho com o barro envolve uma materialidade viva, marcada por textura, umidade, peso e sonoridades, o que desperta percepções táteis, visuais e corporais que dificilmente emergem em outras linguagens artísticas. A modelagem não é apenas técnica: ela convida o estudante a estabelecer uma relação íntima com o material, mobilizando gestos, memórias e emoções.

Para Diehl (2015), o ensino da argila na escola deve ser compreendido como um processo sensível que envolve corpo e experiência estética. A autora ressalta que trabalhar com cerâmica não se limita a aprender técnicas, mas exige vivenciar etapas que possuem ritmos próprios — preparar o barro, modelar, esperar a secagem, retomar a peça e queimar — etapas que cultivam atenção, paciência e cuidado. Essa temporalidade faz com que o estudante se envolva profundamente com o material, desenvolvendo percepções que ultrapassam o fazer manual. Diehl também sublinha o valor do atelier como espaço de criação e liberdade, onde o aluno pode experimentar, inventar e descobrir possibilidades expressivas fora da rigidez da sala de aula tradicional. É nesse contexto que ela propõe a ideia de “*ceramicar*”, entendida como uma prática artística integral em que corpo, pensamento, imaginação e sensibilidade se articulam no processo de aprender e criar.

> O diálogo do processo criativo com a produção plástica proporciona relações que se inscrevem na materialidade da argila, na potencialidade expressiva da linguagem cerâmica. Reflexões a partir do tempo e do espaço habitado, dos ciclos, do vivido, do encontro, corroboram o entendimento das relações cotidianas que se estabelecem no entorno cultural e são produzidas artisticamente (Diehl, 2015, p.35).

Sob essa perspectiva, o trabalho com argila no Ensino Médio não se limita à produção de objetos, mas constitui um processo estético que educa o sensível, ampliando a percepção, favorecendo a expressão simbólica e promovendo envolvimento afetivo com a experiência artística. Assim, a oficina realizada na escola aproxima-se do que Diehl propõe ao valorizar o gesto, o contato direto com a matéria e a descoberta de possibilidades expressivas, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Lugar da Arte na Experiência Humana

Esta experiência prática foi oferecida aos estudantes do Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga que é uma instituição de ensino pública brasileira, com sede em Taguatinga, no Distrito Federal, considerada patrimônio material do Distrito Federal. A oficina de argila denominada: “Criar para se escutar”, foi uma atividade pensada como estratégia de promoção do bem-estar e de valorização da Arte como espaço de expressão e elaboração de sentimentos. O objetivo central é refletir sobre os benefícios da prática artística na formação integral dos alunos, relacionando a experiência à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1999) e à função catártica da Arte como terapia.

A oficina teve duração aproximada de duas horas e meia, onde os estudantes que foram convidados a explorar a argila de forma livre, sem modelos pré-definidos, estimulando a criação individual e a troca coletiva.

A atividade iniciou-se com a apresentação do material e da proposta: moldar, com argila, formas que representassem sentimentos, experiências ou ideias, de modo a favorecer a expressão subjetiva dos alunos. Em seguida, os estudantes foram convidados a uma exploração sensorial da argila — sentindo o material pelas mãos, aplicando pressão, modelando e manipulando-o livremente — valorizando o corpo e o tato como partes essenciais do processo criativo. Essa vivência se aproxima do que afirmam Oliveira et al. (2021), que, ao manipular o barro, o criador investe nele seu corpo, suas memórias e suas emoções, de modo que a peça passa a carregar algo de sua própria vida, tornando-se uma extensão simbólica de quem a produz.

> “Corpo e alma, mãos e memória dedicados ao objeto que cria, por isso, o objeto “têm” uma vida própria, uma alma que lhe foi dada, e é uma espécie de continuação do artesão”. Está inserido na relação do artesão com a produção das peças em cerâmica em todas as culturas (OLIVEIRA et al., 2021, p. 3874).

Essa experiência inicial de contato sensorial com a argila também abriu espaço para que os estudantes percebessem a relação entre corpo, gesto e criação, permitindo que emergissem sensações, emoções e impressões próprias do fazer artístico. A partir dessa vivência, as percepções relatadas pelos estudantes — que destacaram o toque, a textura, a calma, a liberdade criativa e a sensação de transformar a matéria com as próprias mãos — dialogam diretamente com a perspectiva apresentada por Diehl (2008), que compreende o trabalho cerâmico como uma experiência estética que envolve corpo, gesto e sensorialidade. Ao comentar o ensino da cerâmica, a autora recorre às ideias de Hélio Oiticica (1972) para reforçar que a arte deve ser vivida como experiência e não apenas observada. Assim como nos Parangolés e Penetráveis de Oiticica, em que o corpo do participante é convocado a mover-se, tocar e habitar a obra, a prática com argila coloca o

estudante em relação íntima com a materialidade, despertando percepções táteis, sonoras, visuais e afetivas. Nesse sentido, o fazer cerâmico aproxima-se do que Oiticica (1972) denomina "arte como vivência", pois mobiliza sensações, memórias, improvisações e descobertas que só emergem no encontro direto entre corpo e material. Essa integração entre gesto, matéria e sensível confirma o que Diehl denomina *ceramicar*: um processo criativo que forma, transforma e educa o sensível, permitindo que o estudante experimente a arte como experiência integral — estética, subjetiva, corpórea e inventiva.

Figuras 1 e 2 Alunos do Ensino Médio CEMEIT- Taguatinga-DF





Fonte: acervo da autora.

No decorrer da prática, incentivou-se a troca verbal entre os participantes, permitindo que compartilhassem suas ideias, percepções e comentários sobre o processo artístico, ampliando o diálogo e a socialização no grupo. Ao final, o professor propôs a confecção de um "gatinho", porém muitos já estavam modelando a argila com toda a liberdade de expressão que a arte proporciona. O papel do mediador foi de extrema importância nesse contexto, atuando de forma a orientar sem impor, lançando desafios criativos, propondo perguntas reflexivas e incentivando a observação crítica do próprio processo, para que cada estudante pudesse reconhecer suas escolhas, dificuldades e descobertas ao longo da experiência.

Dando continuidade às reflexões sobre o processo vivido na oficina, é possível aprofundar a compreensão sobre o papel do educador e sobre as dimensões sensíveis mobilizadas durante o trabalho com argila no Ensino Médio. Esse papel do mediador aproxima-se da concepção de *educadorartista* discutida por Diehl (2015), segundo a qual o professor de artes não atua como mero transmissor de técnicas, mas como alguém que cria condições de experimentação, provoca o sensível e compartilha o processo criativo com os estudantes. Para a autora, ensinar cerâmica implica *ceramicar* junto, ou seja, envolver-se no fazer, acolher imprevistos, lançar desafios e estimular que cada aluno reconheça sua própria poética no contato com a argila. Dessa forma, a postura mediadora — que orienta

sem impor, questiona sem direcionar e incentiva a autonomia perceptiva e expressiva — traduz o que Diehl (2015) entende como uma docência artística viva, em que educador e estudante se tornam coautores da experiência estética.

A oficina de argila realizada com os estudantes do Ensino Médio também revela forte aproximação com as contribuições de Villa (2013), ao compreender a modelagem em argila como processo de educação do sensível e de desenvolvimento do autoconhecimento. Assim como aponta a autora, o contato direto com o barro permite que os alunos acionem percepções corporais, emoções e memórias que dificilmente emergem em atividades exclusivamente cognitivas. A proposta da oficina — explorar a argila livremente, sem modelos pré-definidos e inspirando-se em vivências e sentimentos — reforça o que a autora descreve ao propor a modelagem com as mãos como caminho para que o estudante perceba o mundo a partir do "saber sensível", ampliando sua capacidade perceptiva e reflexiva, Diehl (2006, p. 15, apud DE VILLA, 2013). Nesse sentido, o trabalho desenvolvido incorpora diretamente essa perspectiva ao reconhecer a argila não apenas como linguagem artística, mas como instrumento pedagógico que acolhe tensões, afetos e experiências internas.

> A proposta lançada aos alunos foi a representação por meio da modelagem com as mãos, um dos órgãos sensitivos mais utilizados e que nem nos damos conta do que elas são capazes de fazer e como sente a fim de que pudessem refletir e vivenciar no seu sensível para que percebessem e compreendessem melhor o que os rodeia a partir do saber sensível (Villa 2013, p.117).

A partir desses fundamentos, o diálogo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1999) torna-se evidente. Para o autor, a aprendizagem ocorre em interação social e cultural e a arte atua como mediadora essencial, integrando dimensões cognitivas, emocionais e simbólicas. Sua concepção de catarse, entendida como reorganização interna dos afetos por meio da experiência artística, manifesta-se claramente nos relatos dos alunos: muitos afirmaram conseguir expressar na argila sentimentos que não conseguiam verbalizar. A oficina, portanto, funcionou como espaço de elaboração emocional e de desenvolvimento humano, confirmando a potência da arte na constituição da subjetividade.

Em Psicologia da Arte, Vygotsky (1999) ressalta que a arte representa o social em nós, pois traduz sentimentos e experiências coletivas que são "levados para fora de nós, materializados e fixados nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade" (p. 315). A arte é um fenômeno humano complexo, profundamente ligado ao desenvolvimento psicológico, à saúde mental e à vida social e cultural.

Os resultados apontaram alto engajamento dos estudantes, que demonstraram entusiasmo e prazer no contato com o material. Muitos relataram que a argila possibilitou a expressão de sentimentos difíceis de verbalizar, funcionando como espaço de catarse.

Observou-se também que a interação entre os colegas potencializou a aprendizagem e a criatividade. Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da autonomia: ao perceberem que suas criações tinham valor próprio, os estudantes reforçaram a autoestima e a confiança na produção artística favorecendo o protagonismo discente.

A experiência com a argila pode ser fundamentada a partir das reflexões fenomenológicas de Merleau-Ponty (1992), para quem a percepção não se reduz a um simples processamento de estímulos externos, mas emerge da relação entre corpo e mundo. Nesse sentido, o filósofo afirma que "o estímulo adequado não pode se definir em si e independente do organismo; não é uma realidade física, é uma realidade fisiológica ou biológica" (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 57). Isso significa que a percepção é vivida corporalmente, na circularidade entre sujeito e ambiente, e não apenas como resposta a causas físico-químicas. Quando os alunos manipulam a argila, não estão apenas executando uma atividade manual, mas experienciando o contato sensorial com a matéria, ativando percepções, gestos e motricidade que se transformam em expressão criativa.

O ato de moldar a argila ilustra a concepção de Merleau-Ponty sobre o corpo como locus de conhecimento e experiência. Ao pressionar, modelar e dar forma à massa, os estudantes constroem sentidos que transcendem o intelectual, integrando percepção e ação. Dessa forma, a aprendizagem pela arte se configura como vivência integral, em que pensamento, gesto e sensibilidade se entrelaçam, evidenciando que o processo criativo é tão importante quanto o produto final. A manipulação da argila reforça a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1992), para quem o estímulo não é apenas físico, mas uma experiência corporal e perceptiva. E esta interação desperta respostas que envolvem corpo e emoção, permitindo que os alunos sintam e compreendam a arte de maneira ativa.



Imagem retirada da reportagem do G1 Campanha 'Setembro Amarelo'

A partir dessa compreensão, os relatos dos estudantes tornam-se ainda mais significativos, pois revelam como a experiência com a argila ultrapassou a execução de uma simples atividade manual e se constituiu como um encontro sensível com a matéria. Durante a oficina, a escola recebeu a visita de uma equipe de mídia televisiva, que buscava

registrar práticas que a escola estava promovendo para discutir sobre saúde mental. Nesse momento, um dos estudantes, ao ser entrevistado, expressou de forma espontânea como se sentia ao participar da atividade: *"Ela pode trazer tranquilidade, um pouco de nostalgia, ajudar a pessoa a se desestressar, querendo ou não a gente desestressa..."*.

Esse depoimento sintetiza de maneira clara os efeitos subjetivos que a prática despertou nos participantes, confirmando o que Diehl (2008) descreve sobre o trabalho com cerâmica como um processo que envolve corpo, gesto e sensorialidade. A tranquilidade e o desestresse mencionados pelo aluno evidenciam que o contato direto com o barro atua também no campo emocional, favorecendo o que a autora denomina "educação do sensível". Já a sensação de nostalgia revela como a argila mobiliza memórias e afetos, aproximando-se da noção de "arte como vivência" proposta por Oiticica (1937-1980), em que o fazer artístico convoca lembranças, percepções e estados internos que emergem no encontro entre corpo e material.

Outros estudantes, igualmente, relataram sentir calma, concentração, curiosidade e surpresa ao perceberem que podiam moldar a matéria de acordo com suas intenções. Essas declarações reforçam que a oficina não apenas proporcionou um momento criativo, mas permitiu aos alunos reconhecerem suas próprias emoções, explorarem sua sensorialidade e compartilharem percepções com o grupo. À medida que comentavam suas impressões e observavam o fazer dos colegas, construíam sentidos coletivos para a experiência, fortalecendo a dimensão educativa da arte como espaço de convivência e expressão.

Assim, tanto os relatos espontâneos — incluindo aquele registrado pela mídia — quanto as observações feitas ao longo da oficina demonstram que a prática com argila se constituiu como uma experiência integral: estética, subjetiva e relacional. Esses elementos permitem concluir que a atividade atendeu plenamente à proposta de mobilizar o sensível, promover o aprendizado pela experiência e ampliar a vivência artística dos estudantes.

O olhar do educadorartista

A experiência artística, portanto, estabelece um diálogo dinâmico entre corpo e material, no qual percepção, imaginação e ação coordenada se articulam. A mediação pedagógica deve valorizar essa exploração sensorial e a liberdade de expressão, promovendo a construção de sentidos, singularidade e criatividade. A oficina indicou que a aprendizagem artística se fundamenta na relação entre corpo, mundo e material, e não apenas na manipulação física de objetos.

A vivência realizada com os estudantes colabora para o entendimento de que o ensino de Arte, quando fundamentado na percepção, na sensorialidade e na expressão subjetiva, constitui-se como um relevante instrumento de desenvolvimento integral. O trabalho com a argila revelou que processos criativos mediados pelo corpo ampliam a

aprendizagem ao articular dimensões cognitivas, emocionais e sociais, reafirmando a concepção de Vygotsky (1999) de que a Arte atua como mediação simbólica capaz de reorganizar afetos e favorecer a elaboração emocional.

O uso da argila demonstrou particularmente significativo por mobilizar sensações táteis e visuais, memórias, gestos e estados internos, o que se alinha às contribuições de Diehl (2008) e De Villa (2013) ao compreenderem a cerâmica como espaço de educação do sensível, de autoconhecimento e de expressão espontânea. Sob esse olhar, o *educadorartista* torna-se essencial ao proporcionar experiências abertas e orientar de forma não diretiva, permitindo que cada estudante reconheça sua poética singular no diálogo sensível com a matéria.

Esse movimento encontra ressonância também na fenomenologia de Merleau-Ponty, para quem a percepção nasce da relação dinâmica entre corpo e mundo, tornando o ato de moldar a argila uma vivência integral que articula gesto, pensamento e sensibilidade.

A força expressiva dessas experiências pode ser compreendida à luz das reflexões de Ana Mae Barbosa, segundo a qual “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica” (BARBOSA, 2014, p. 99). A oficina confirmou essa perspectiva ao mostrar que muitos dos sentimentos expressos pelos alunos — tranquilidade, regulação emocional e alívio do estresse — não seriam facilmente comunicados por meios exclusivamente verbais. A argila possibilitou que tais significados emergissem pela via sensível, revelando aspectos que a linguagem discursiva não captura com a mesma profundidade.

Em conjunto, esses resultados indicam que a experiência estética favorece autonomia, autoestima, protagonismo e fortalecimento do vínculo grupal, especialmente na adolescência. A etapa final — a modelagem de um bichinho representando afetos ou elementos da identidade — sintetizou de forma lúdica e simbólica as vivências do processo, mostrando que a arte permite transformar emoções em formas concretas, promovendo integração entre sentir, perceber, imaginar e agir.

Conclui-se, assim, que práticas artísticas corporais e sensoriais, como a modelagem em argila, devem ocupar espaço privilegiado nas ações educativas, por promoverem bem-estar emocional, desenvolvimento cognitivo e formação do sensível. Ao integrar as contribuições de Vygotsky (1999), Diehl (2015), De Villa (2013), Merleau-Ponty (1992) e Ana Mae Barbosa (2014), reafirma-se que a escola pode — e deve — constituir-se como espaço de cuidado integral, criação compartilhada e humanização por meio da arte. A continuidade de propostas dessa natureza fortalece o papel da Arte como linguagem singular e insubstituível na formação de sujeitos sensíveis, críticos e expressivos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARROCO, Sônia M.S. **Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano**. Psicologia & Sociedade, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpFznNZRsVTMJFxVqN/?lang=pt. Acesso em: 25 set. 2025.

CIORNAI, S. (1995). **Arte-terapia: o resgate da criatividade na vida**. In M. M. M. J Carvalho (Org.), A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia (pp. 59-63). Campinas, SP: Editorial Psy II.

DE VILLA, D. C. **O corpo em contato com o barro: a educação do sensível no ensino das artes visuais**. Unoesc & Ciência - ACHS, 4(1), 113–122. 2013. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/2680 Acesso em:20/11/2025

DIEHL, Maria Cristina. **Educadorartista: encontros da educação, artes visuais e intercultura**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DIEHL, Viviane. **Educação sensível: Modelando o Barro e (re) significando o corpo**. Anpap, Florianópolis, n. 17, ago. 2008. Disponível em: <http://www.anpap.org. br/anais/2008/artigos/137.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

MOURÃO, Nadja Maria**. Cerâmica: um patrimônio cultural do vale do Jequitinhonha.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 2, p. –, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-436. Recebido em: 10 jan. 2021. Aceito em: 22 fev. 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25061

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha P. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 13, n. 2, p. 211-218, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/4WhJkzJ77wqK6XCvHFwsqSD/. Acesso em: 25 set. 2025.

OLIVEIRA, Ana Célia C.; ENGLER, Rita de Castro; MOURÃO, Nadja M.; MACIEL, Rosilene Conceição. **Objetos de memória: um estudo dos brinquedos como referência da diversidade cultural**. Revista Brazilian Journal of Development, v.7, n.1, p.3870-3884, 2021. DOI:https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-262. Acesso em 21/11/2025.

OITICICA Helio. **Projeto HO – Hélio Oiticica**. [S.l.], c2025. Disponível em: https://projetoho.com.br/pt/home/. Acesso em: 21 nov. 2025.

REIS, Alice C. **Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do Psicólogo**. Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo, v. 34, n. 1, mar. 2014.Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/5vdgTHLvfkzynKFHnR84jqP/?

lang=pt#:~:text=Na%20vis%C3%A3o%20de%20Ciornai%2C%20o,em%20artista%20da%20pr%C3%B3pria%20vida. Acesso em:13 de setembro 2025.

VIGOTSKI, L. S. (1999). **Psicologia da Arte** São Paulo: Martins Fontes.

G1. **Campanha 'Setembro Amarelo' é tema nas escolas públicas**. G1 – Distrito Federal, 20 set. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/df2/video/campanha-setembro-amarelo-e-tema-nas-escolas-publicas-13938270.ghtml. Acesso em: 21 nov. 2025.



RESPIRAÇÃO FUNDAMENTO BÁSICO NO ENSINO DO TROMPETE COMO APOIO NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE BANDAS ESCOLARES

Rogério Rosembergue Garcia
Aurelio Nogueira De Sousa

Este Artigo propõe o uso de exercícios respiratórios como recurso didático no ensino de trompete para alunos iniciantes em bandas escolares, especialmente em contextos que os mesmos não contam com professores especializados no instrumento. Parte-se da constatação de que a respiração é um dos fundamentos técnicos mais relevantes para instrumentistas de sopro, sendo frequentemente negligenciada nos estágios iniciais da aprendizagem musical. Com base em estudos de Nascimento (2015) e em métodos pedagógicos consagrados, a pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, estruturando-se em revisão de literatura e análise de materiais didáticos como os métodos *Tocar Junto*, *Da Capo* e o *Livro do Aluno do Projeto Guri*. O objetivo é desenvolver e disponibilizar exercícios que favoreçam o domínio da respiração, contribuindo para a formação técnica, autonomia e permanência dos estudantes em práticas musicais coletivas.

O avanço de estudos e pesquisas sobre a respiração aplicada ao trompete tem resultado na criação de novas técnicas e materiais que contribuem para o processo de ensino- aprendizagem em bandas escolares. A crescente busca por estratégias de aprimoramento técnico revela a relevância da respiração como fundamento essencial para o desenvolvimento musical do aluno. No campo da educação musical, essa demanda se reflete na procura por alternativas que ampliem o acesso ao conhecimento, sobretudo em contextos em que a ausência de professores especializados exige soluções didáticas eficazes e acessíveis.

Partindo dessa constatação, este artigo propõe o desenvolvimento e a aplicação de exercícios respiratórios como ferramenta de apoio ao ensino do trompete em ambientes escolares. Dessa forma, o presente artigo busca contribuir com a atuação também do maestro professor no ensino de estudos de respiração para o trompete em nível iniciante, ao disponibilizar aos alunos de bandas escolares um material de apoio acessível e específico. Muitos jovens trompetistas demonstram interesse em se desenvolver musicalmente e tecnicamente, mas encontram obstáculos relacionados à escassez de professores especializados e à ausência de materiais didáticos adequados, fatores que

podem gerar desmotivação e até o abandono da prática musical.A escolha desse foco justifica-se pela importância de ampliar tanto a capacidade respiratória quanto o entendimento do funcionamento do sistema respiratório, uma vez que o trompete, sendo um instrumento de sopro, exige domínio consciente do ar como matéria- prima sonora.

No ambiente das bandas escolares, é comum encontrar alunos com pouca ou nenhuma experiência musical prévia. Nesse sentido, o ensino da respiração deve ser abordado de forma didática, progressiva e contextualizada. Exercícios simples, como inspirações profundas, controle da expiração e práticas sem o instrumento (como sopro com resistência ou emissão de ar contínua), podem ser utilizados como estratégias iniciais para desenvolver a consciência corporal e o controle respiratório ou ate mesmo se utilizar de video aulas como tema respiração para auxiliar esse aluno pois o acesso a tecnologia hoje esta na palma da mão de todos.

Outro ponto relevante é o papel da respiração no controle da ansiedade e na concentração dos alunos. Ao desenvolver uma respiração consciente, o estudante aprende a controlar melhor seu corpo e suas emoções, o que é especialmente importante em apresentações públicas e ensaios coletivos.

Portanto, a respiração deve ser tratada como um conteúdo essencial no ensino do trompete em bandas escolares, sendo integrada de forma contínua às práticas pedagógicas. O professor desempenha um papel fundamental nesse processo, orientando, corrigindo e propondo atividades que estimulem o desenvolvimento respiratório dos alunos. Assim, ao fortalecer esse fundamento, contribui-se para a formação de músicos mais conscientes, preparados e capazes de explorar plenamente suas potencialidades musicais.

Segundo Nascimento (2006), desde os primeiros instrumentos de sopro concebidos pelo homem pré-histórico até os dias atuais, a técnica de execução passou por uma notável evolução. No entanto, as leis da física que possibilitam a produção sonora, bem como os limites fisiológicos do corpo humano, permanecem inalterados. O que se transformou foi a forma como compreendemos esses fenômenos e como os aplicamos na prática musical. É importante ressaltar que o desenvolvimento técnico no trompete exige prática diária, sistematizada e realizada da forma correta.

Para Nascimento (2006), antes mesmo de tentar produzir qualquer som em um instrumento de sopro, é essencial compreender o funcionamento da emissão sonora, o que envolve, sobretudo, a respiração, considerada a etapa inicial e uma das mais importantes no processo de aprendizagem. Em muitas bandas escolares, observa-se a negligência dessa etapa preparatória, o que compromete a formação técnica inicial dos estudantes. Ao incorporar exercícios respiratórios de forma sistematizada, busca-se suprir essas lacunas, além de valorizar a dimensão estética e expressiva da prática musical desde os primeiros contatos com o instrumento.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é propor exercícios de respiração voltados ao trompete como recurso didático aplicável a contextos escolares, especialmente aqueles com recursos pedagógicos limitados. Para isso, pretende-se analisar metodologias e materiais didáticos voltados ao ensino de trompete para iniciantes,podendo ser utilizado ate mesmo videoaulas como ferramenta de apoio pois a tecnologia hoje esta presente de forma eficaz nos ambiantes escolares, com ênfase em obras que dialoguem com o contexto escolar; selecionar e adaptar exercícios técnicos fundamentais, como o exercício de respiração para a criação de materiais que ajudem na didática; e, por fim, produzir e disponibilizar esses exercícios respiratórios, visando ampliar o acesso ao ensino de trompete em ambientes escolares com recursos limitados.

Podemos abordar a respiração como um dos pilares fundamentais da execução nos instrumentos de sopro. Sob a perspectiva pedagógica, Lopes et al. (2024) destacam a respiração consciente como base para a autonomia do aprendiz, ao estimular a percepção corporal e o controle do fluxo de ar. Além disso, a respiração é tratada como suporte da sonoridade, da sustentação das notas e da estabilidade rítmica.

Para tanto, é preciso compreender o funcionamento do sistema respiratório. Conforme explica Nascimento (2024), a respiração ocorre em dois atos principais: inspirar (inalar o ar para os pulmões) e expirar (exalar o ar dos pulmões). No entanto, para que esse processo aconteça, o ar percorre um longo trajeto por meio do que se denomina sistema respiratório, responsável pela condução e regulação da respiração.

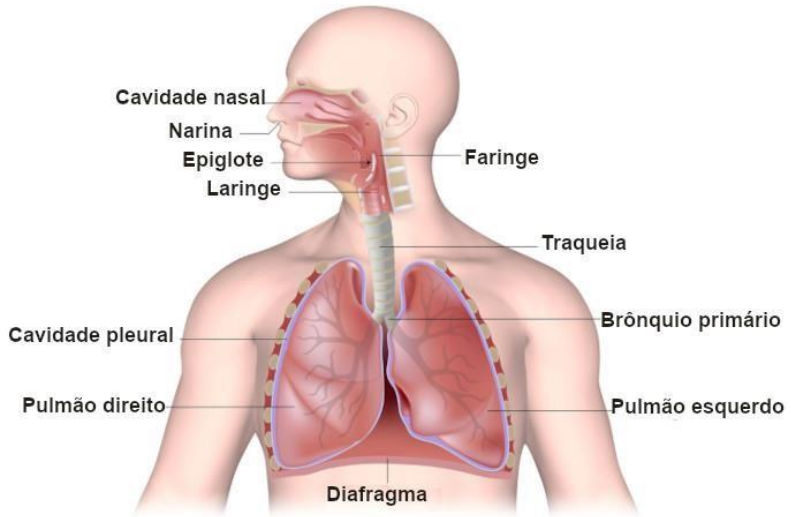
> Para um trompetista ter uma boa projeção e sustentabilidade sonora é preciso inspirar bem a ponto de encher os pulmões por completo e de forma agradável. Por mais simples que essa informação possa ser, é nessa área que diversos estudantes erram regularmente. Vários trompetistas enfatizam a importância da prática de uma respiração profunda e do controle de ar (Lima, 2019, p.61).

Esse conhecimento anatômico é fundamental para instrumentistas de sopro, uma vez que a respiração controlada influencia diretamente a qualidade do som produzido, o controle da emissão e a resistência física durante a execução musical.

Do ponto de vista técnico, Serafim (2019) aponta que os exercícios respiratórios (inspiração e expiração), auxiliam o aluno a evitar padrões respiratórios inadequados, como o levantamento dos ombros e o uso excessivo de tensão. Dessa forma, Lima 31 (2019) demonstra que a mediação por videoaula possibilita a repetição dos exercícios quantas vezes forem necessárias, respeitando o ritmo individual de aprendizagem, o que se mostra especialmente relevante para alunos iniciantes. Uma respiração bem orientada proporciona diversos benefícios ao instrumentista, como: iniciar corretamente uma nota, sustentar frases musicais longas com controle, aumentar a resistência muscular e aprimorar a técnica, especialmente nos aspectos de flexibilidade e articulação.

Simões (1997, p.7) defende que “a falta de ar influencia negativamente a embocadura, resistência, tessitura, dinâmica, articulação, flexibilidade, som, timbre, fraseado, projeção do som, afinação e, principalmente o nosso ânimo, bem-estar físico emocional e modo de pensar”. De modo semelhante Monte (2025), aponta em seu estudo que uma respiração inadequada tende a provocar maior fadiga durante a execução instrumental, além de comprometer a expressividade musical e a comunicação das intenções emocionais do intérprete.

Figura 1 – Sistema respiratório humano com destaque para estruturas fundamentais na produção sonora em instrumentos de sopro.



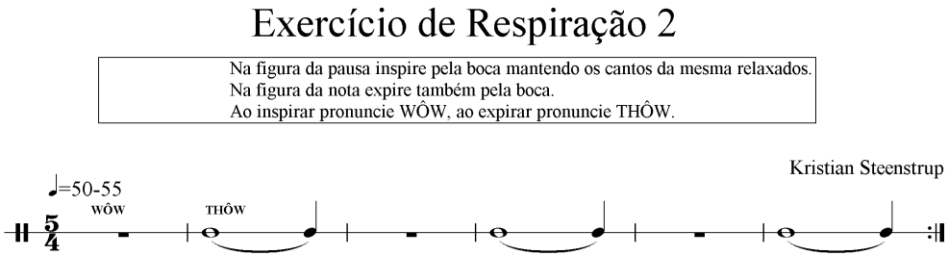
Fonte: SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Sistema Respiratório. Mundo Educação. 2022. Disponível em:https://mundoeducacao.uol.com.br/. Acesso em: 26/10/2025.

Conforme mostra a Figura 1, o sistema respiratório é composto pelo nariz, faringe (garganta), laringe (caixa de voz), traqueia, brônquios e pulmões. Respirar de forma eficiente é, portanto, um dos aspectos mais importantes para quem toca ou deseja iniciar os estudos no trompete ou em qualquer outro instrumento de sopro. Considerando que o ar é a matéria- prima responsável por fazer os lábios ou as palhetas vibrarem e produzirem som nos instrumentos de sopro, como destaca o Nascimento (2015, p. 27), “entende-se que, ao praticar exercícios de respiração que possibilitem o controle total do fluxo de ar até os lábios ou à palheta, a vibração, princípio do som, estará garantida”.

Para adentrar mais profundamente nesses conhecimentos, para esta pesquisa, adota-se a metodologia qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, estruturada em duas etapas. A primeira consiste em revisão de literatura sobre o uso de exercícios respiratórios na educação musical, com destaque para autores que relacionam a técnica à aprendizagem inicial de instrumentos de sopro. A segunda etapa envolve a análise de métodos didáticos voltados ao trompete, como Tocar Junto (Alves et al., 2014), Da Capo (Barbosa, 2004) e o

Livro do Aluno do Projeto Guri (Scheffer, 2011), a partir dos quais serão selecionados e adaptados exercícios adequados ao contexto escolar. A proposta se insere numa perspectiva pedagógica que reconhece a respiração como um pilar técnico e expressivo, cuja prática bem orientada pode ampliar significativamente o acesso ao conhecimento musical.

STEENSTRUP, (2007), explica neste exercício de respiração que devemos encostar o dedo indicador nos lábios mantendo os cantos da boca relaxados. Agora, pela boca, faça uma inspiração de 5 tempos seguida de uma expiração de 5 tempos. Ao inspirar, pronuncie a palavra WÔW. Ao expirar pronuncie a palavra THÔW. (Veja o exercício na figura abaixo)



STEENSTRUP, (2007, p.130) diz que este exercício é “baseado em longa inalação e exalação”. Tendo em vista que, já foi chamada a atenção no primeiro exercício para que se realize a respiração completa, o foco, durante a execução deste exercício, deve estar apenas no ar entrando e saindo. Baseado em experiências próprias ao iniciar alunos de bandas escolares ou praticando o ensino do tro mpete com alunos que ja tocam esse respectivo instrumento, fica comprovado que, realmente, a prática diária de exercícios de respiração melhora a capacidade vital além de fazer com que o músico se sinta mais relaxado para tocar e, consequentemente, facilita a emissão de ar no instrumento causando uma melhora significativa na qualidade sonora desse instrumentista.

A sistematização desses exercícios surge como resposta prática à carência de materiais acessíveis para estudantes em início de formação. Considerando o ar como elemento essencial à produção sonora nos instrumentos de sopro, seu domínio favorece uma execução mais segura, expressiva e consciente. Assim, ao disponibilizar um material direcionado e adaptado às realidades das bandas escolares, espera-se contribuir para a democratização da educação musical, promovendo o desenvolvimento técnico, a autonomia dos alunos e a permanência nas práticas coletivas. Por fim, este trabalho reafirma a importância de pensar o ensino da música como um processo vivo e inclusivo, capaz de transformar a experiência educativa em algo mais justo, significativo e sensível às singularidades de cada estudante.

Assim este artigo caracterizou-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica e aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, tendo como intuito de citar a respiração como recurso pedagógico para alunos iniciantes de trompete em bandas escolares.

A pesquisa aplicada justificou-se por buscar a produção de um material técnico-artístico-pedagógico voltado à resolução de demandas reais do campo educacional, enquanto a pesquisa bibliográfica fundamentou-se na análise de produções acadêmicas já consolidadas sobre o tema. Além disso, optou-se pelo caráter exploratório e pela abordagem qualitativa, uma vez que tal delineamento metodológico possibilita compreender, de maneira aprofundada, o processo de ensino aprendizagem no contexto das bandas escolares com o propósito de valorizar a análise das práticas musicais, das experiências formativas e dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, especialmente em áreas nas quais ainda há poucos estudos publicados. Para garantir que os exercícios e a pesquisa atenda às necessidades do público-alvo, foi utilizada uma bibliografia especializada, contemplando métodos técnicos clássicos e metodologias consolidadas no ensino da respiração para o trompete. Em relação a esse aspectos técnicos fundamental sobre respiração, que e considerados essenciais à iniciação instrumental.

A partir de se perceber a necessidade de trabalhar exercícios específicos de respiração para alunos iniciantes de bandas escolares, foram selecionados exercícios e temas relevantes de pesquisas acadêmicas que auxiliaram esses alunos a soprar melhor seus instrumentos após a pratica desses exercícios respiratórios. Podemos também citar materiais de apoio ao ensino do trompete em bandas escolares como por exemplo materiais audiovisual como video aulas para alunos iniciantes com o tema respiraçã em contextos reais de ensino, considerando sua utilização tanto como recurso complementar ao trabalho do maestro-professor quanto como instrumento de apoio ao estudo autônomo dos alunos.

Podemos citar por exemplo material didáticos de apoio que visam incentivar e ampliar as possibilidades enriquecendo o aprendizado da respiração para trompetistas de bandas escolares através do Link: https://youtu.be/Klysr-SAIXE



Os resultados dessa avaliação contribuíram para ajustes no material e para a reflexão sobre as contribuições e limitações da proposta apresentada.. Essa abordagem fortaleceu o papel das bandas escolares como espaços de formação musical e cultural, contribuindo para a promoção da equidade no acesso à educação musical e valorizando o ensino da música como instrumento de transformação e cidadania.

A respiração, enquanto fundamento básico no ensino do trompete, revela-se um elemento indispensável para a consolidação da aprendizagem de alunos em bandas escolares. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o domínio da respiração não se limita a um aspecto fisiológico, mas constitui um recurso técnico e expressivo que sustenta a produção sonora, a afinação, a articulação e a musicalidade do estudante.

No contexto das bandas escolares, onde o ensino coletivo e a iniciação musical caminham lado a lado, a abordagem sistematizada da respiração torna-se ainda mais relevante. Ao ser trabalhada de forma consciente, progressiva e integrada às práticas pedagógicas, contribui significativamente para o desenvolvimento técnico dos alunos, além de favorecer a autonomia, a segurança e o engajamento nas atividades musicais.

Destaca-se, também, que a respiração exerce influência direta no controle emocional e na concentração, aspectos fundamentais para o desempenho em ensaios e apresentações. Assim, seu ensino ultrapassa a dimensão instrumental, promovendo benefícios que impactam o desenvolvimento global do estudante.

Dessa forma, conclui-se que a valorização da respiração no ensino do trompete deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas em bandas escolares. Cabe ao professor orientar, estimular e acompanhar esse processo, criando estratégias que possibilitem aos alunos compreender e aplicar corretamente os princípios respiratórios. Ao fortalecer esse fundamento, amplia-se não apenas a qualidade da execução musical, mas também as possibilidades de formação integral dos estudantes no contexto da educação musical.

Referências

ALVES, Marcelo Eterno; CRUVINEL, Flávia Maria (org); ALCANTARA, Luz Marina (org). **TOCAR JUNTO:** Ensino Coletivo de Banda Marcial. Pronto Editora e Gráfica: Goiânia, 2014.

BARBOSA, Joel L. **DA CAPO:** método para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopro e percussão. Ed. Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Wellington Dino de. **Contribuição para o ensino não presencial de fundamentos técnico-práticos do trompete:** videoaulas. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LOPES, Fabrício de Olivira et al. **O Ensino Coletivo De Música Para Formação De Bandas Escolares.** EDUCERE-Revista da Educação da UNIPAR, v. 24, n. 1, p. 114- 137, 2024.Disponívelem:https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/8682 Acesso em: 10 jan 2026.

MONTE, Ana Carolina Rogado. **A influência da técnica vocal na aprendizagem do trompete no ensino artístico especializado de música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Évora, Évora, 2025. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/39950 Acesso em: 20 jan 2026.

NASCIMENTO, Amarildo. **Fundamentos para tocar trompete.** Disponível em: https://www.amarildonascimento.com.br/artigos/Fundamentos%20Para%20Tocar%20Trompete%20-%20Amarildo%20Nascimento.pdf. Acesso em: 20 out 2025.

NASCIMENTO, Amarildo Coelho do. **A Respiração para tocar instrumentos de sopro**. Monografia (Pós-Graduação em Educação Musical) – Faculdade Cantareira, São Paulo, 2015.

ROSEMBERGUE, Rogério. **Trompete com Rogério Rosembergue: aula 2 - respiração.** YouTube, [s.d.]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Klysr-SAIXE. Acesso em: 31 mar. 2026.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Sistema Respiratório**. Mundo Educação, 2022. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/. Acesso em: 26 out. 2025.

SCHEFFER, Jorge Augusto. Metais - Básico 1 - **Livro Didático do Projeto GURI**. ISBN 9788563941107. 1. ed. São Paulo: AAPG, 2011. v. 1. 238p.

SERAFIM, Leandro Libardi**. Metacognição como estratégia pedagógica para o ensino coletivo de instrumentos de sopro da família dos metais no âmbito de um curso de licenciatura em música.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará; Faculté de Musique, Université Laval, Fortaleza/Québec, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58008. Acesso em: 10 jan. 2026.

SIMÕES, Naílson de A. **Uma abordagem técnico-interpretativa e histórica da escola de trompete de Boston e sua influência no Brasil**. 1997. 111f. Tese (Professor Titular). Instituto Villa-Lobos – Centro de Letras e Artes – UNIRIO, Rio de Janeiro, 1997

STEENSTRUP, Kristian. Teaching brass. Gylling: The Royal Academy of Music, Aarhus, 2007. 57



ESPAÇOS ESCOLARES QUE TAMBÉM ENSINAM: EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NO 1O ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Zeni Alzira da Silva
Mônica Mitchell de Morais Braga

Introdução

O ensino de arte na educação básica tem passado por transformações significativas, deixando de ser compreendido apenas como um espaço voltado à reprodução de técnicas para se constituir como um campo de experiências, criação e construção de sentidos. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdos e passa a ser entendida como um espaço onde os sujeitos vivem, sentem e produzem significados a partir de suas relações com o mundo.

O problema que impulsionou esta pesquisa reside na percepção de que, muitas vezes, o planejamento pedagógico e a estrutura escolar limitam as vivências artísticas ao espaço restrito da sala de aula e ao uso de materiais tradicionais, desconsiderando a potência estética do cotidiano e dos espaços ordinários da instituição. Diante disso, questiono: quais experiências e sentidos são produzidos quando as práticas de arte contemporânea ocupam e ressignificam diferentes ambientes da escola?

Para responder a essa questão, esta pesquisa estabelece como objetivo geral compreender de quais maneiras as práticas inspiradas na arte contemporânea podem provocar a ocupação e a ressignificação dos espaços escolares, transformando o cotidiano em território sensível de aprendizagem para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para fundamentar essa discussão, o trabalho dialoga com autores como Fayga Ostrower (1998), que compreende o criar como um processo de organização da experiência e sensibilidade, e Nicolas Bourriaud (2009), que define a arte contemporânea como relacional centrada no encontro e nas interações humanas. Além disso, recorre-se a Rosalind Krauss (2008) para discutir o “campo expandido”, onde a arte ultrapassa suportes tradicionais e ocupa o espaço e o corpo.

A partir desses referenciais, compreende-se que a integração entre corpo, espaço e criação é o que dá sentido à docência, ampliando a visão de que a arte pode ocorrer em qualquer lugar, desde que haja intencionalidade poética e abertura para o sensível. Ao pensar as relações entre arte e educação a partir da linguagem, abordamos o espaço ocupado pela arte dentro e fora da escola, focando nas práticas cotidianas e nos espaços ordinários. Nesse sentido, a presença da arte no universo educativo, para além dos limites

disciplinares, deve ser entendida como uma prática de produção de cultura e conhecimento que promove uma ecologia de saberes estéticos (BARBOSA, 2010). Nessa perspectiva, ao permitir que o aluno experimente o espaço como matéria artística, o professor cria condições para o encontro entre o estético e o educativo.

As interferências produzidas nos cotidianos e nos espaços disciplinares contemplados às artes, entendidas como produção estética e poética e imbuídas dos sentidos de desejo e de presença, são abordadas como práticas nas quais ocorre, por meio da criação e da fruição estéticas, a tessitura de conhecimentos outros, em direção à ecologia de saberes.

Nessa perspectiva, ao permitir que o aluno experimente o espaço como matéria artística, o professor cria condições para o encontro entre o estético e o educativo, entre o sensível e o político. Assim, cada canto da escola pode se tornar cenário de invenção, cada gesto, uma poética, e cada aula, um acontecimento

A problemática central busca observar como o deslocamento das práticas artísticas para além dos limites da sala de aula (ocupando o pátio, o jardim e os corredores) revela a potência pedagógica de uma escola que aprende com o próprio espaço. Ao transformar o cotidiano em território sensível e criador, a arte deixa de ser apenas um produto final para tornar-se processo, gesto e presença.

Fundamentada na pesquisa educacional baseada em arte, esta investigação utiliza a observação participante e registros sensíveis para analisar como o espaço escolar atua como elemento ativo no processo educativo. A proposta é olhar para o ensino de arte como um campo de experiência sensível, capaz de interferir diretamente na forma como as crianças percebem, habita e constrói suas aprendizagens no ambiente escolar.

Arte, experiência e espaço: práticas no cotidiano

Pensar o ensino de arte na escola exige reconhecer que a aprendizagem não se resume à assimilação de conteúdos organizados previamente, nem se esgota em resultados visíveis ou avaliáveis por critérios rígidos. Ensinar arte implica lidar com processos que envolvem o sensível, o corpo, o tempo, o espaço, a memória, a imaginação e as relações que os sujeitos estabelecem com aquilo que vivem. Nesse sentido, a arte se aproxima da noção de experiência porque mobiliza dimensões que extrapolam a ordem estritamente cognitiva e colocam o sujeito em relação viva com o mundo.

Ao observar a prática docente, percebo que o espaço escolar interfere diretamente na forma como as crianças participam das experiências, se expressam e constroem sentidos. Quando as vivências permanecem restritas à sala de aula, muitas vezes se observa uma participação mais contida, atravessada por uma lógica de disciplina e organização que limita certos gestos, modos de circulação e possibilidades de experimentação. Em

contrapartida, quando as práticas se deslocam para outros ambientes da escola, ocorre uma mudança importante: os alunos se movimentam de outro modo, observam mais, interagem mais e parecem habitar a atividade com maior disponibilidade.

Esse deslocamento modifica o modo como se entende a aprendizagem em arte. O foco deixa de recair exclusivamente sobre o resultado final e passa a se concentrar no processo vivido. Criar, nesse contexto, não significa apenas produzir algo para mostrar, mas organizar experiências, percepções e afetos, dando forma a algo que emerge do encontro entre o sujeito, o ambiente e a ação criadora. Por isso, o ensino de arte precisa ser pensado como um campo aberto, no qual não se busca uma resposta única ou correta, mas a construção de sentidos em meio ao percurso.

Essa compreensão se fortalece quando se considera que o processo criativo é atravessado pelas características próprias de cada sujeito. As crianças não criam todas do mesmo modo, nem precisam ser conduzidas a um mesmo resultado. Ao contrário, quanto mais a prática pedagógica reconhece a variedade de referências, percepções e modos de se expressar, mais o ensino de arte se aproxima de uma educação sensível e significativa. Nessa perspectiva, o ato de criar é inseparável da possibilidade de elaborar o vivido, atribuindo sentido às próprias experiências.

Como afirma Fayga Ostrower:

> Criar é, fundamentalmente, integrar. É dar forma a um todo. No processo de criação, a sensibilidade e o intelecto se fundem, e o que era percepção isolada torna-se configuração simbólica. A criação não é um ato isolado, mas um processo contínuo de organização da experiência, no qual o sujeito atribui sentido ao mundo a partir de suas vivências. (OSTROWER, 1998, p. 24).

A reflexão de Ostrower é decisiva para compreender o ensino de arte para além da execução técnica. Quando a autora afirma que criar é integrar, ela aponta para a dimensão complexa do processo criativo, no qual sentir, pensar, perceber e agir não aparecem de maneira fragmentada, mas articulada. No contexto escolar, essa ideia desloca a compreensão da arte como mero fazer para uma noção de criação como experiência de elaboração do vivido. A criança não cria apenas porque domina um procedimento, mas porque, ao entrar em contato com materiais, espaços, tempos e proposições, reorganiza internamente suas percepções e lhes dá forma.

A partir dessa compreensão de Ostrower, em que criar é integrar e organizar a experiência, as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar buscaram romper com a neutralidade dos ambientes. Ao propormos, por exemplo, o desenho efêmero com água sobre o solo quente do pátio, a criança é convocada a lidar com a impermanência e com a resposta física do espaço ao seu gesto. Aqui, o suporte não é o papel estático, mas o chão que respira, que evapora o traço e que exige do corpo um novo ritmo. Essa ação

exemplifica o que Yi-Fu Tuan (1983) define como a transformação do espaço em lugar: o pátio, antes um local de passagem ou recreação indiferenciada, torna-se "lugar" à medida que é dotado de valor e sentido através da marca artística, ainda que temporária.

Da mesma forma, a experiência de coleta e composição de mandalas com elementos da natureza (folhas, gravetos, sementes) nos jardins da escola, desloca o eixo da criação para a observação sensível do entorno. Nessas ocasiões, percebe-se que a escuta sensível do professor não se dá apenas pelo ouvido, mas pela oferta de um tempo-espaço onde o aluno possa "habitar" a atividade. Como afirma Tuan (1983, p. 6), "o que começa como espaço indiferenciado torna-se lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor". Ao permitir que a criança manipule a matéria orgânica do próprio ambiente escolar, estamos permitindo que ela crie vínculos de pertencimento e memória com aquele território. Essa transformação do espaço em lugar, por meio da atribuição de valor e afeto, é materializada na (Figura 1), que apresenta uma composição realizada com elementos coletados nos jardins da própria escola.

Figura 1 – mandala feita com materiais da natureza



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Essas ações "o traço que some no calor do cimento ou a organização geométrica de folhas sobre a terra" não são apenas "atividades de artes", mas sim proposições de habitar o lugar. Elas confirmam a tese de Ostrower (1998) de que o espaço da criação é um território de significados onde o indivíduo se projeta e se reconhece. Ao transformar o corredor em uma galeria de sombras ou o jardim em um ateliê aberto, a rigidez funcional da escola sofre uma "fissura poética", permitindo que a criança deixe de ser apenas um usuário do prédio para se tornar um habitante do lugar sensível.

Aos poucos, fui compreendendo que o uso dos espaços escolares como suporte para experiências artísticas não dependia apenas de materiais sofisticados ou intervenções

permanentes. Muitas vezes, bastava a intencionalidade pedagógica e a escuta atenta para que uma simples proposição se transformasse em experiência estética. Ações, embora simples, evidenciava princípios da arte contemporânea, como a efemeridade, a valorização do processo e o diálogo com o ambiente. Como exemplifica a (figura 2);

Figura 2- fazendo arte efêmera no solo quente



Arquivo pessoal (2023)

A partir dessa compreensão, o ensino de arte passa a valorizar o percurso, as escolhas, as dúvidas, os desvios e os descobrimentos que acontecem durante o processo. O erro, por exemplo, deixa de ocupar o lugar de falha e passa a ser entendido como parte constitutiva da criação. Em vez de bloquear o gesto criador, ele pode abrir novas possibilidades, levar a soluções inesperadas e ampliar a autonomia do aluno. Isso é especialmente importante na escola, onde ainda persiste, muitas vezes, a expectativa de

que as proposições artísticas conduzam a produtos padronizados, visualmente corretos ou semelhantes entre si.

Outro aspecto relevante dessa perspectiva se permeia na aproximação entre arte e cotidiano. Quando o ensino de arte se ancora na experiência, ele deixa de se apresentar como algo distante da vida dos alunos e passa a dialogar com suas referências, memórias, afetos e modos de perceber o mundo. Nesse movimento, os elementos disponíveis no ambiente escolar (a luz, o chão, os sons, o vento, os objetos, os trajetos, os cantos da escola) deixam de ser neutros e passam a integrar o processo criativo. A arte, então, não depende exclusivamente de materiais especializados para acontecer; ela pode emergir das relações que os sujeitos constroem com o que os cerca.

É nesse ponto que a reflexão sobre o espaço se torna central. O espaço escolar não é apenas o lugar onde a aprendizagem ocorre, mas uma dimensão ativa da própria experiência educativa. Ele condiciona movimentos, produz atmosferas, estimula ou inibe relações, oferece possibilidades e impõe limites. Quando o ensino de arte considera o espaço como parte do processo, ele amplia suas potências pedagógicas, porque reconhece que aprender também é habitar, percorrer, sentir e ressignificar o ambiente.

A partir dessa compreensão, as práticas desenvolvidas buscaram romper com a neutralidade dos ambientes. Ao propormos o desenho efêmero com água sobre o solo quente do pátio, a criança lida com a impermanência. O suporte não é o papel, mas o chão que respira. Como afirma Yi-Fu Tuan (1983), o pátio torna-se ‘lugar’ à medida que é dotado de valor através da marca artística.

A leitura de Tuan oferece uma chave importante para pensar a escola. Um corredor, um pátio ou um jardim não são por si mesmos lugares de experiência. Eles se tornam lugares quando os sujeitos constroem com eles vínculos, memórias, afetos e sentidos. No ensino de arte, isso se intensifica porque as práticas artísticas permitem deixar marcas, instaurar presenças, experimentar outras formas de ocupação e perceber o ambiente de maneira mais atenta. Ao desenhar no pátio, ao observar o jardim como campo de criação ou ao ocupar o corredor com produções, as crianças não apenas utilizam o espaço: elas o transformam.

Essa transformação é importante porque rompe com a visão funcional e rígida do ambiente escolar. A escola, frequentemente organizada por normas de circulação, permanência e uso, tende a delimitar o que cada espaço deve ser e para que sirva. Quando a arte atravessa esses ambientes, cria fissuras nessa lógica e permite que os alunos experimentem outras formas de relação com a escola. Assim, o espaço passa a ser vivido não apenas como estrutura física, mas como território sensível, no qual a presença dos sujeitos se inscreve de modo criativo.

Ao mesmo tempo, essa ocupação do espaço pela arte contribui para a construção de pertencimento. Quando os alunos percebem que podem criar em diferentes ambientes da escola, passam a se reconhecer também como participantes da constituição daquele espaço. A relação com a escola deixa de ser exclusivamente regulada pela obrigação de estar ali e passa a incluir experiências de apropriação, expressão e vínculo. Isso tem implicações importantes para o ensino de arte, porque favorece o envolvimento dos alunos com as propostas e amplia o sentido da aprendizagem.

Além da dimensão espacial, esse processo também é atravessado pelas relações. A prática artística na escola raramente se dá de forma isolada. Ela envolve observação mútua, partilha, trocas, encontros, escutas e negociações. Mesmo quando a produção é individual, ela acontece em um ambiente relacional, no qual os sujeitos se afetam mutuamente. Por isso, pensar a arte como experiência na escola também exige considerá-la como campo de encontro.

Essa dimensão relacional aparece com clareza na formulação de Nicolas Bourriaud:

> A atividade artística não é uma essência imutável, ela é o produto de uma relação entre os seres humanos num contexto social determinado. Mais do que um objeto isolado, a arte constitui um estado de encontro, no qual as relações humanas e seu contexto social se tornam o verdadeiro material da obra. (BOURRIAUD, 2009, p. 21).

A fala de Bourriaud, ajuda a deslocar o olhar da obra para as relações que ela produz ou mobiliza. No contexto escolar, isso significa compreender que a potência da arte não está apenas naquilo que se materializa como produção, mas também nos encontros que a prática instaura. Ao criar em grupo, ao observar a produção do outro, ao conversar sobre o que se fez ou ao ocupar coletivamente um espaço da escola, os alunos constroem experiências que ultrapassam a dimensão individual da atividade. A arte passa a ser, então, um modo de unir relações. Essa dimensão ativa do ambiente escolar pode ser observada na (Figura 3), que exemplifica como o espaço deixa de ser um mero suporte para se tornar parte integrante do processo de ensino.

Figura 3: O espaço também ensina



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Essa perspectiva é particularmente fecunda para a escola pública, onde os processos educativos se dão em meio a múltiplas diferenças, tensões e desafios. Ao reconhecer a arte como estado de encontro, o ensino de arte pode favorecer práticas mais abertas ao diálogo, à escuta e à participação. Em vez de reafirmar uma lógica centrada na correção e na homogeneização, ele pode ampliar a possibilidade de convivência com a diferença e de valorização da diversidade de referências e experiências.

Assim, pensar o ensino de arte a partir da experiência, do espaço e das relações significa reconhecer que a aprendizagem artística não acontece somente quando se ensina uma técnica, mas quando se criam condições para que os sujeitos sintam, percebam, se expressem, se relacionem e atribuam sentidos ao que vivem. Nesse horizonte, a escola deixa de ser mero suporte institucional e passa a se tornar como território de experiências sensíveis, no qual a arte pode colaborar para transformar modos de habitar, ver e sentir o cotidiano.

A reflexão sobre o espaço e a experiência no ensino de arte ganha novo fôlego quando colocada em diálogo com a arte contemporânea. Isso porque a produção artística contemporânea rompe com classificações rígidas, desloca o foco do objeto acabado, amplia os suportes possíveis e se abre às relações com o contexto, com o cotidiano e com os sujeitos. Para a escola, essa perspectiva é especialmente fecunda, pois permite repensar o ensino de arte para além de modelos tradicionais centrados na técnica, na cópia ou na produção de objetos restritos a determinados materiais e procedimentos.

A arte contemporânea não se define por uma única linguagem nem por um estilo fixo. Sua força está justamente em sua abertura. Ela se move entre diferentes meios, atravessa fronteiras disciplinares e se realiza, muitas vezes, na própria relação com o espaço, com o corpo e com o público. Quando essa compreensão chega à escola, ela autoriza práticas mais experimentais e menos presas à ideia de que a arte precisa caber apenas em papéis, telas ou molduras. Isso significa que o ensino de arte pode reconhecer como legítimas experiências que envolvem instalação, intervenção, composição com materiais do cotidiano, ocupação de ambientes, ações efêmeras e outras formas de criação que emergem das condições concretas da vida escolar.

Nesse sentido, a contribuição de Rosalind Krauss é importante para compreender a ampliação do campo artístico:

> Entramos num período de hibridismo total, em que as formas de arte já não se definem pela sua relação com um meio material específico, mas por um conjunto de operações lógicas que se expandem para além de qualquer suporte tradicional. Nesse contexto, a arte passa a ocupar diferentes espaços e a dialogar com múltiplas linguagens. (KRAUSS, 2008, p. 131).

A formulação de Krauss permite pensar a escola como um espaço no qual a arte não precisa estar presa à especificidade de um meio. Ao contrário, a produção artística pode se expandir para diferentes suportes, materiais e situações, articulando desenho, corpo, palavra, objeto, percurso, observação, gesto e ocupação espacial. Isso amplia enormemente as possibilidades pedagógicas, porque desloca o ensino de arte da obrigação de produzir objetos convencionais e permite que a prática se organize a partir do que os contextos oferecem.

No cotidiano escolar, essa perspectiva favorece uma postura docente mais aberta à invenção e à escuta. Em vez de impor previamente um formato rígido de atividade, o professor pode construir proposições que dialoguem com o ambiente, com os interesses das crianças e com as relações que se estabelecem entre os sujeitos e o espaço. O pátio pode se tornar suporte de desenho; o corredor pode se converter em espaço de exposição; o jardim pode ser campo de observação e criação; o próprio deslocamento entre ambientes pode se tornar parte da experiência artística.

Essa ampliação também contribui para modificar a relação entre a arte e a vida. A arte contemporânea rompe com a ideia de que a experiência estética pertence a um universo separado do cotidiano. Ao contrário, ela aproxima criação e existência, obra e contexto, objeto e relação. No âmbito escolar, isso é especialmente potente porque torna possível reconhecer a arte como algo que pode emergir das próprias experiências das crianças, de sua presença na escola e de seu modo de perceber o que as cerca.

Ao considerar essa perspectiva, o ensino de arte deixa de ser um espaço de reprodução de modelos consagrados e passa a se afirmar como campo de experimentação, no qual o processo importa tanto quanto, o produto. Essa mudança é decisiva, porque desloca o olhar daquilo que "fica pronto" para aquilo que se vive e se constrói durante a prática. Nessa lógica, o valor pedagógico da atividade artística não está apenas no objeto resultante, mas nos percursos que ela desencadeia, nas percepções que mobiliza, nas relações que produz e nos sentidos que faz emergir.

Essa valorização do processo recoloca a criação em seu caráter de experiência significativa. Criar não é preencher um espaço vazio com qualquer forma, mas produzir uma relação entre o sujeito, o ambiente e o sentido. É nesse ponto que a reflexão de Fayga Ostrower reaparece de maneira particularmente fecunda:

> O espaço da criação não é um vazio; é um território de significados onde o indivíduo se projeta e se reconhece. Criar é ocupar esse espaço com intenção, transformando o lugar comum em um campo de experiência sensível. Ao agir sobre o espaço, o sujeito também se transforma, construindo uma relação mais profunda com o mundo e consigo mesmo. (OSTROWER, 1998, p. 38).

A formulação de Ostrower permite pensar a criação como gesto de ocupação significativa. No contexto escolar, essa ideia é especialmente relevante porque desloca a compreensão do espaço como mero suporte físico para uma noção de território vivido, no qual o sujeito se projeta, age e se reconhece. Quando a criança cria em um ambiente da escola, ela não apenas realiza uma atividade: ela imprime presença, constrói relação e transforma aquele espaço pela experiência. O lugar comum passa, então, a se configurar como campo de sensibilidade.

Essa compreensão amplia a potência do ensino de arte porque reforça a ideia de que a escola pode ser habitada poeticamente. Mesmo diante de suas rotinas, normas e limitações, o espaço escolar pode acolher práticas que alterem a maneira como os sujeitos o percebem e o vivem. A arte, nesse processo, não aparece como adorno ou entretenimento, mas como força capaz de abrir brechas para a invenção, para a escuta e para a experiência sensível.

Outro aspecto importante dessa perspectiva é a valorização da produção artística como parte da vida e da cultura dos sujeitos. Na escola, isso implica reconhecer que a arte não está apenas nas obras legitimadas pelos circuitos tradicionais, mas também nas formas de expressão que fazem parte do cotidiano, das referências culturais e dos contextos de vida dos alunos. Essa abertura amplia o repertório do ensino de arte e fortalece o vínculo entre a aprendizagem e a experiência.

É nessa direção que a reflexão de Mödinger se torna significativa:

> Esse processo pode gerar atitudes de valorização da produção artística, seja das artes já reconhecidas e legitimadas, seja das artes populares, permitindo

> que os sujeitos compreendam a arte como parte de sua vida e de seu contexto. Ao vivenciar experiências artísticas, os alunos ampliam sua percepção, desenvolvem sua sensibilidade e passam a estabelecer relações mais significativas com o mundo ao seu redor. (MÖDINGER et al., 2012, p. 35)

Ao destacar a valorização tanto das artes legitimadas quanto das artes populares, Mödinger contribui para um ensino de arte menos hierarquizante e mais atento à pluralidade dos repertórios culturais. Na escola, isso significa reconhecer que os alunos já chegam atravessados por referências visuais, gestuais, narrativas e estéticas construídas em seus contextos familiares, comunitários e midiáticos. Em vez de ignorar essas referências, a prática pedagógica pode dialogar com elas, ampliando a compreensão de arte e fortalecendo a relação entre criação e vida.

Essa abertura é coerente com a arte contemporânea justamente porque ela não se fecha em fronteiras fixas. Ao contrário, ela acolhe a mistura, a circulação, o atravessamento entre linguagens e a atenção ao cotidiano. No ensino de arte, isso se traduz em práticas que permitem às crianças experimentar diferentes materiais, observar o espaço com outros olhos, construir relações entre o que veem na escola e aquilo que vivem fora dela, e reconhecer que a arte não é um saber distante, mas um campo no qual podem se implicar.

Pensar a arte contemporânea na escola, portanto, não significa simplesmente trazer nomes, obras ou tendências para o interior da sala de aula. Significa, antes, assumir uma postura pedagógica que reconhece a criação como processo aberto, o espaço como elemento ativo, a relação como dimensão constitutiva da prática artística e o cotidiano como campo legítimo de experiência estética. Isso exige do professor um olhar menos centrado em fórmulas e mais atento ao que emerge do encontro entre os sujeitos, os materiais, os ambientes e os contextos.

Nesse horizonte, a escola pode deixar de ser apenas um espaço de instrução para se afirmar como espaço de criação e sensibilidade. A arte contemporânea, ao expandir as possibilidades do fazer artístico, oferece caminhos para que o ensino de arte se torne mais vivo, mais relacional e mais conectado com a experiência dos alunos. Ao mesmo tempo, fortalece a ideia de que a aprendizagem em arte não se reduz ao ensino de técnicas, mas envolve modos de perceber, habitar, criar e atribuir sentido ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ocupação dos espaços, sugere que o ensino de arte, quando voltado à experiência, atua como um questionador das normas rígidas de ocupação escolar. Observei que o espaço não é um suporte neutro, mas um elemento que condiciona o gesto infantil. Ao deslocar as práticas para pátios e jardins, a pesquisa evidenciou que a mudança de ambiente não é

apenas logística, mas interfere na disponibilidade corporal e expressiva das crianças, corroborando a perspectiva de Yi-Fu Tuan (1983) sobre a transformação do espaço em lugar por meio do afeto e da vivência.

A articulação com o conceito de campo ampliado de Rosalind Krauss (2008) e a estética relacional de Bourriaud (2009) permitiu compreender que a arte contemporânea não oferece respostas prontas, mas fornece o suporte teórico para interferir no uso funcional e disciplinar da escola. As experiências realizadas indicam que, ao adotar linguagens híbridas e efêmeras, abre-se uma fenda para a escuta sensível da voz infantil. Essa voz, frequentemente silenciada por rotinas institucionais, manifestou-se não necessariamente por palavras, mas por modos próprios de habitar, marcar e ressignificar os cantos da escola.

Todavia, é importante salientar que essas práticas não se apresentam como soluções definitivas para as complexidades da educação básica do ensino da arte, mas como possibilidades reais de mediação. A inserção da arte contemporânea no cotidiano escolar sugere que o professor, ao atuar como propositor de experiências, pode contribuir na construção de vínculos mais profundos entre a criança e o ambiente.

Conclui-se, portanto, que o objetivo de investigar a ressignificação espacial foi atingido ao perceber que a arte, enquanto experiência de presença e encontro oferece caminhos para que a escola seja vivida como território de invenção e liberdade de expressão. Mais do que a produção de objetos, o que se destaca é a potencialidade de um ensino de arte que reconhece a criança como sujeito capaz de atribuir sentidos ao mundo, transformando a obrigatoriedade do “estar na escola” na possibilidade de “habitar poeticamente” o lugar.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. (ORG.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. Ed. São Paulo: Perpectiva, 2014.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CANTON, Kátia. **Da política às micro políticas**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

EISNER, Elliot W. **O que a educação pode aprender com as artes**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo. Cortez, 2010.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educativa.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

KRAUSS, Rosalind E. **A Escultura no Campo Ampliado**. In: KRAUSS, Rosalind E. **Caminhos da Escultura Moderna**. Tradução de Júlio Fischer. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 128-142.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte, sensibilidade e política na docência**. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 35-50, set./dez. 2012.

MÖDINGER, Carlos Roberto; VALLE, Flavia Pilla do; LOPONTE, Luciana Gruppelli; OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

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

AUTORES



Alessandro Alves Moreira
Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas às práticas artísticas e pedagógicas na Educação Básica.

Alexandre José Guimarães
Doutor e Professor Permanente do PROFARTES. Professor de Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia, atua na Linha A – Processos de Criação para o Ensino de Arte. É Coordenador Nacional da Rede PROFARTES e pesquisa Ensino de Desenho e Design, Metodologias de Pesquisa em Artes e Design, Desenho, Pintura e Ilustração.

Ana Lara Vontobel Fonseca
Doutora e Professora Permanente do PROFARTES. Professora de Teatro do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, atua na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Desenvolve pesquisas em Didática do Ensino de Teatro, abordagens teórico-metodológicas, Estética e História da Arte e Teatro na Educação.

Ana Rita da Silva
Doutora e Professora Permanente do PROFARTES. Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Cidade de Goiás, atua na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Pesquisa Ensino de Arte, processos de criação de estudantes, abordagens metodológicas e leitura crítica da imagem.

Analine Inês de Carvalho Santos
Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. Professora de Artes Visuais, com atuação no ensino de Arte e pesquisa sobre processos de criação e produção artística de estudantes.

Angélica Rodrigues Lima
Mestra em Arte e Cultura Visual. Pesquisadora no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte. Desenvolve estudos relacionados às relações entre arte, educação, cultura visual e processos formativos.

Antônio Fabrício Evangelista Barbosa
Pesquisador e professor no campo do Ensino de Arte, com atuação relacionada às Artes Visuais e à cultura contemporânea. Desenvolve estudos sobre práticas artísticas e pedagógicas na Educação Básica.

Aurélio Nogueira de Sousa
Doutor e Professor Colaborador do PROFARTES, na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Atua na área de Música, com pesquisas sobre ensino de bandas marciais, Educação Musical, instrumentos de sopro, relações étnico-raciais, processos criativos e ensino e aprendizagem em Música.

Cristiano Aparecido da Costa
Doutor e Professor Permanente do PROFARTES. Professor de Música do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, atua na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Pesquisa fundamentos, métodos e técnicas do ensino de Música, Arte, Cultura e Educação, Educação Estética e didática.

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra
Doutora e Professora Permanente do PROFARTES. Professora de Dança do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, atua na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Pesquisa formação de professores, ensino da Dança, Arte, cultura, educação e dança educativa.

David Ngonga Dombaxi
Professor da Faculdade de Artes da Universidade de Luanda e pesquisador no campo das Artes Visuais, com interesse nas relações entre arte, educação, cultura visual e formação. Desenvolve estudos sobre demandas decoloniais e o ensino das Artes Visuais.

Dener de Oliveira Fernandes
Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo da Educação Musical, com pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas, bandas escolares e ensino de Música.

Eliane Pereira de Araújo Alves
Pesquisadora no campo da Dança e do Ensino de Arte, com estudos voltados às relações entre práticas corporais, educação e cotidiano escolar.

Éliton Perpetuo Rosa Pereira
Doutor e Professor Permanente do PROFARTES. Professor de Música do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, atua na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Pesquisa didática do ensino de Música, educação musical escolar, canto coral, corpo e voz, interdisciplinaridade e tecnologias digitais.

Eliza Dorotéia Guimarães Reis
Pesquisadora e professora no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte. Desenvolve estudos relacionados à cultura, identidade, visualidades e práticas educativas.

Ericka das Dores Costa Santos
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas à identidade, cultura e práticas artísticas na escola.

Euzamary Pimenta Gouveia de Melo
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas à formação de plateia, mediação cultural e práticas artísticas e educativas.

Fábio Gonçalves Torres
Pesquisador e professor no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte. Desenvolve estudos relacionados à representação, identidade, memória e práticas de criação artística.

Flávia Silva Amorim
Pesquisadora e professora no campo das Artes Visuais, com atuação relacionada às práticas pictóricas e ao Ensino de Arte. Desenvolve estudos sobre processos de criação e prática artística.

Haroldo de Araújo
Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo do Teatro e do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas ao Teatro do Oprimido e às práticas teatrais na Educação Básica.

Helen Cassia Fraga
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Desenvolve pesquisas sobre Ensino de Arte, práticas pedagógicas e processos de transformação no contexto escolar.

Ivi Joyce Rodrigues
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas ao desenho e aos processos de criação.

Jakelyne Rubia de Lima Fernandes
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES.

Atua no campo do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas à inclusão, práticas pedagógicas e Educação Especial.

Jane de Melo Pereira Lima
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Desenvolve pesquisas relacionadas às interfaces entre Arte, moda, cultura e processos educativos.

José Antônio Vieira Júnior
Pesquisador em Artes. Atua no campo do Ensino de Arte, com estudos relacionados a exercícios e práticas de apoio à aprendizagem.

Kelly Meire de Oliveira Defensor Moreira
Mestra em Artes Visuais. Pesquisadora em Artes Visuais e Cultura Visual. Desenvolve pesquisas relacionadas a narrativas, identidade, memória, visualidades e processos educativos.

Lara Rúbia de Tarso Lima Santos
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas às relações entre o currículo prescrito e as práticas efetivamente desenvolvidas no contexto escolar.

Leda Maria de Barros Guimarães
Doutora e Professora Colaboradora do PROFARTES. Professora da Universidade Federal de Goiás, atua na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Pesquisa modos de ensinar e aprender Artes Visuais, experiências didáticas, história e memória, ensino de Arte em comunidades e visualidades populares.

Luciana Gomes Ribeiro
Doutora e Professora Permanente do PROFARTES. Professora de Dança do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia, atua na Linha A – Processos de Criação para o Ensino de Arte. Pesquisa Teoria da Dança e práticas docentes, Dança e mundo do trabalho, Arte, cultura e sociedade e experiências artísticas e prática docente.

Marcos Silas Gouveia Lima
Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo da Música e da Educação Musical, com pesquisas relacionadas às manifestações culturais e às práticas musicais da capoeira.

Maria José Carvalhaes
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo do Ensino de Arte e da Educação Escolar Quilombola, desenvolvendo pesquisas sobre práticas educativas, cultura e relações étnico-raciais.

Mônica Mitchell de Morais Braga
Doutora em Arte pela UnB. Mestre em Cultura Visual pela UFG. Licenciada em Artes Plásticas pela UFG. Especialista em Formação de Professores pela UCG (PUC-GO). Professora Titular de Arte/Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Inhumas.

Nayara Joyse Silva Monteles
Doutora e Professora Permanente do PROFARTES. Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Uruaçu, atua na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Pesquisa metodologias para o ensino de Artes Visuais, pedagogias culturais e críticas, performances tradicionais, gênero e emergências contemporâneas.

Rogério Rosembergue Garcia
Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo da Música e da Educação Musical, com pesquisas relacionadas às práticas musicais, processos criativos e ensino de instrumentos de sopro.

Ronan Gil de Morais
Doutor e Professor Permanente do PROFARTES. Professor de Música do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, atua na Linha A – Processos de Criação para o Ensino de Arte. Pesquisa ensino de percussão, Educação Musical, processos criativos, práticas pedagógicas, tecnologias digitais e Educação Musical escolar.

Roseneide Pires de Oliveira
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo das Artes Visuais, com pesquisas relacionadas à gravura, processos de criação e práticas de ensino de Arte.

Sângela Gabriela Garcia da Silva
Pesquisadora e professora no campo do Ensino de Arte, com atuação relacionada às Artes Visuais e às práticas educativas. Desenvolve estudos sobre narrativas, identidades e experiências artísticas no contexto escolar.

Sheyla Nunes Leite
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES.

Atua no campo do Ensino de Arte e da Música, com pesquisas relacionadas ao funk, cultura popular e práticas pedagógicas.

Sula Stêfany Freitas Jacob Lima
Pesquisadora e professora no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte. Desenvolve estudos sobre histórias em quadrinhos, cultura visual e possibilidades pedagógicas das linguagens visuais.

Thais Carneiro Hamada
Pesquisadora e professora no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte. Desenvolve estudos relacionados às tecnologias assistivas, acessibilidade e práticas inclusivas no ensino de Arte.

Vagner Ovídio da Silva
Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas às relações entre silêncio, ruído, escuta e experiências artísticas.

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral
Doutora e Professora Colaboradora do PROFARTES. Professora da Universidade Federal de Goiás, atua na Linha B – Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte. Pesquisa formação docente em Artes Visuais, metodologias, poéticas visuais contemporâneas e Arte Contemporânea na educação.

Valquíria Xavier Oliveira
Pesquisadora e professora no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte. Desenvolve estudos relacionados à argila, processos de criação e práticas de Arte-Educação. Trabalha com temas relacionados à educação, inclusão, subjetividade e uso das linguagens artísticas como recursos pedagógicos e expressivos, atuando a partir de uma perspectiva crítica e interdisciplinar.

Vinícius Batista de Oliveira
Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo da Música e do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas às práticas musicais e aos processos de aprendizagem.

Weller Gomes Meneses
Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo da Música e da Educação Musical, com pesquisas relacionadas aos instrumentos de metais, práticas de bandas e processos de ensino e aprendizagem.

Wellington Albuquerque Morais
Mestre em Artes. Pesquisador e professor no campo das Artes Visuais e do Ensino de Arte. Desenvolve estudos relacionados à memória, identidade, cultura e práticas artísticas no contexto educativo.

Zeni Alzira da Silva
Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES. Atua no campo do Ensino de Arte, com pesquisas relacionadas aos espaços escolares, práticas pedagógicas e experiências artísticas na Educação Básica.

ISBN: 978-65-02-39576-9

REDE
PROFARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFISSIONAL EM ARTES

redeprofartes.org

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes - PROFARTES faz parte dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - ProEB. Os ProEB compõem a Área 51: Ciências e Humanidades para a Educação Básica, fazendo parte da Grande Área Multidisciplinar. Esses programas, na modalidade profissional, tem por objetivo a formação continuada stricto sensu dos professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação – MEC, mediante apoio às instituições de ensino superior (IES) ou rede de instituições associadas do País, responsáveis pela implantação e execução de cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica. Com área de concentração em Ensino de Arte, o programa tem duas linhas de pesquisa: Processos de Criação para o Ensino de Arte e Abordagens e Metodologias para o Ensino de Arte.

O PROFARTES é sediado nacionalmente no Instituto Federal de Goiás - IFG. ***Das práticas e incertezas: ensino de arte na educação básica*** é resultado de pesquisas realizadas no âmbito local do curso de Mestrado Profissional em Artes, sediado no Campus Aparecida de Goiânia, com trabalhos de seus discentes (hoje egressos), docentes e de outros autores do campo do Ensino de Arte na Educação Básica, que apresentaram suas comunicações no IV Seminário de Pesquisa em Artes, realizado presencialmente na cidade de Goiânia, em dezembro de 2025.

ifg.edu.br/profartes

REDE PROFARTES IFG INSTITUIÇÃO ASSOCIADA

INSTITUTO FEDERAL Goiás