

# A prática no ensino da arte em contextos escolares: questões iniciais para um debate cada vez mais necessário

Art education practice in school classrooms: introductory questions for an increasingly necessary debate

La práctica de la enseñanza artística en el contexto escolar: primeras preguntas para un debate cada vez más necesario

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

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Federal de Pelotas. É Vice-líder do Arteversa-Grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7701594143194418> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8400-9536>. E-mail: [daniel.momoli@ufpel.edu.br](mailto:daniel.momoli@ufpel.edu.br)

**RESUMO**

O texto apresenta os resultados iniciais de um exercício de desmontagem das relações entre arte, educação e formação docente em artes visuais. Essa atitude metodológica toma como princípio as abordagens investigativas denominadas de pós-críticas. Ao trabalhar no desencadeio dos saberes que constituem o ensino da arte no contexto da educação básica, me deparei com um tema que tem sido deixado de lado em nossas discussões: a prática. Sem o intuito de querer apontar um caminho a ser seguido, me interessa apresentar os questionamentos que vêm sendo construído sobre o tema, ao mesmo tempo em que aponto as vias que podem nos oferecer pistas para recuperar uma possível dimensão poética para a docência em arte na escola, menos técnica e mais inventiva, menos instrumentalizadora e mais aberta à experimentação. Ao final do texto, são apresentadas questões que buscam ampliar esse debate interessado em compreender o lugar da prática no ensino da arte.

**PALAVRAS-CHAVE**

Arte; Educação; Ensino da Arte; Formação docente; Prática.

**ABSTRACT**

The text presents the initial results of an exercise to dismantle the relationship between art, education and teacher training in the visual arts. This methodological attitude takes as its principle the investigative approaches known as post-critical. When working on the disengagement of the knowledge that constitutes art teaching in the context of basic education, I came across a theme that has been left out of our discussions: practice. Without trying to point out a path to be followed, I'm interested in presenting the questions that have been raised on the subject, while at the same time pointing out ways that can offer us clues to recovering a possible poetic dimension to art teaching at school, less technical and more inventive, less instrumentalizing and more open to experimentation. At the end of the text, questions are presented that seek to broaden this debate interested in understanding the place of practice in art teaching.

**KEY-WORDS**

Art; Education; Art Education; Teacher education; Practice.

## **RESUMEN**

El texto presenta los primeros resultados de un trabajo realizado para desmontar la relación entre arte, educación y formación del profesorado de artes visuales. Esta actitud metodológica toma como principio los planteamientos de investigación conocidos como postcríticos. Al trabajar en la desconexión de los saberes que constituyen la enseñanza del arte en el contexto de la educación básica, encontré un tema que ha sido dejado de lado en nuestras discusiones: la práctica. Sin pretender indicar un camino a seguir, me interesa mostrar las cuestiones que se han planteado al respecto, a la vez que apuntar las vías por las que podemos recuperar una posible dimensión poética de la enseñanza artística en la escuela, menos técnica y más inventiva, menos instrumentalizadora y más abierta a la experimentación. Al final del texto, se formulan preguntas que pretenden ampliar este debate interesado en comprender el lugar de la práctica en la enseñanza del arte.

## **PALABRAS-CLAVE**

Arte; Educación; Enseñanza de las artes; Formación del profesorado; Práctica.

## O aparecimento de uma questão

A inquietação com as práticas vinculadas ao ensino da arte na educação básica começou a ganhar visibilidade, em meu trabalho, no final do ano de 2020. Naquele contexto, percebi<sup>2</sup> uma recorrência de mensagens publicadas em grupos temáticos de professores e professoras de arte<sup>3</sup> em uma plataforma para redes sociais ao longo daquele ano – no qual as atividades educacionais presenciais haviam sido suspensas em decorrência da pandemia da COVID-19<sup>4</sup>. Ao observar atentamente o que era publicado naquele espaço, identifiquei que havia três tipos de mensagens em tais grupos. Um dos tipos de mensagens, eram pedidos de ajuda com a realização das atividades docentes, como: “alguém tem sugestão de atividades para trabalhar com o ensino fundamental?”, “não sei o que fazer com a minha turma”, “é meu primeiro ano em uma escola, o que devo fazer?”, apenas para citar alguns exemplos.

O segundo tipo de mensagens, respondia em alguma medida, a anterior, eram mensagens com o compartilhamento de atividades, feitas por professoras e professores de distintas regiões do país, envolvendo algum tipo de manualidade artística que havia sido realizada com crianças e adolescentes no contexto do ensino remoto emergencial. E o terceiro tipo de mensagens – que também respondia ao primeiro grupo de postagens – era relacionada a comercialização de materiais educacionais como, planejamentos e atividades. Tal inquietação, levou-me a fazer um armazenamento de tais mensagens.

Naquele mesmo contexto de 2020, as atividades educacionais – tanto na educação básica quanto na educação superior- foram migradas para um sistema de ensino remoto emergencial devido a emergência sanitária decorrente da pandemia da COVID-19. No Brasil, utilizou-se quase que, exclusivamente, o modelo de ensino por meio de plataformas digitais, na qual reproduziu-se a lógica do trabalho escolar. As crianças e adolescentes chegavam a permanecer mais de 4 (quatro) horas diante das telas, tendo aulas na mesma rotina que orientava o trabalho em escolas no período anterior ao início da pandemia. O ensino remoto envolvia, também, a realização de incontáveis atividades que eram postadas nas plataformas, seguidas da realização de mais uma lista de outras ações que estavam interessadas mais na integralização dos conteúdos do que no processo educativo de crianças, adolescentes e pessoas adultas.

---

2 A escrita será feita em primeira pessoa do singular, pois sou eu, professor e pesquisador descrevendo um estudo em andamento. Em algumas vezes, a escrita será na primeira pessoa do plural, pois falo como parte de um movimento mais amplo, de um lugar plural, à docência em arte.

3 Sempre que a palavra arte designar a atuação docente ou disciplina ela será escrita com letras minúsculas. Nas vezes que ela se referir a área de conhecimento, a inicial será com letra maiúscula.

4 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade. (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/>). Esta infecção se alastrou pelo mundo e uma das consequências foi a suspensão de diversas atividades presenciais em 2020 e 2021, como medida de enfrentamento a pandemia. Os impactos da pandemia, são ainda hoje, parte dos problemas enfrentados pelas instituições educacionais, da educação infantil até a pós-graduação.

Ao retornar para as atividades presenciais nas instituições educacionais (na educação básica e na educação superior), em meados de 2022, percebi que voltávamos as mesmas rotinas do período que antecedeu o período pandêmico. As crianças e adolescentes distantes entre si, a aula reduzida a imposição de práticas de disciplinamento e um certo esvaziamento da dimensão ética, estética e política da arte na educação. Depois de quase dois anos de atividades remotas e distanciamento físico, as atividades mecanicistas, como os desenhos para colorir, as cópias realizadas por meio de atividades denominadas de releitura e os trabalhos decorativos, mantinham a sua centralidade no ensino da arte em contextos escolares.

A constatação dessa situação, instigou-me a iniciar um processo investigativo sobre a atualidade do ensino da arte na educação básica. Inicialmente as ações foram feitas a partir de um estudo sobre as abordagens poético-pedagógicas para a docência em arte vinculadas as minhas atividades como docente de uma instituição pública de educação superior da região sul do Brasil<sup>5</sup>. Posteriormente o estudo foi ampliado para um projeto integrado<sup>6</sup> com objetivo de investigar os imaginários docentes mobilizados no ensino da arte a partir de um estudo sobre a dimensão poética, política e pedagógica deste fazer na atualidade, indo na direção de experimentação de formas de docência que favoreçam o diálogo, a escuta e a construção coletiva de saberes<sup>7</sup>.

A primeira ação desse processo investigativo foi recuperar as mensagens que tinham sido arquivadas na tentativa de identificar o que elas poderiam dizer sobre o ensino da arte. Ao olhar atentamente tais materiais, foi possível iniciar um exercício de desmontagem das conexões até então estabelecidas entre o saber artístico, o saber pedagógico e o ensino da arte. Essa gestualidade - enquanto prática investigativa — foi elaborada tendo como base as discussões das chamadas pesquisas pós-qualitativa, pois nesse tipo de trabalho são envolvidas estratégias de “montagem, desmontagem e remontagem” (Paraíso, 2012) daquilo que é escrito, falado ou pensado, não como uma tentativa de mostrar o possível erro, mas porque como é dito por Elizabeth Adamns St. Pierre, “permite que algo mais seja pensado e possa acontecer e, dessa forma, a desconstrução também pode ser chamada de uma prática de liberdade” (2018, p. 1047). Essa ação (a da desmontagem) envolveu os materiais que foram arquivados entre os anos de 2020 e 2023 a partir do acompanhamento dos grupos

---

5 Naquela ocasião, eu atuava como Professor colaborador contratado em regime especial para atuar no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná – Unespar campus Curitiba II, na cidade de Curitiba – Paraná. Por ocasião de um regime de trabalho por contrato, em minha carga-horária não havia possibilidade de realização de atividades de pesquisa. Assim, mantive as atividades investigativas como parte da prática docente. O estudo foi oficializado como pesquisa em 2023, quando ingressei como docente permanente do curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, na cidade de Pelotas – Rio Grande do Sul.

6 Desde o ano de 2019, a UFPel adotou o sistema de cadastro único para programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão de modo a materializar a indissociabilidade do tripé que constitui as atividades desenvolvidas no âmbito da universidade e está fundamentada na Resolução 10/2015 do Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE).

7 Me refiro ao projeto “os imaginários poético-pedagógicos da docência em arte” realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por meio do Edital 08/2023 de Auxílio Recém-Doutor ou Recém-Contratado.

de docentes de arte em redes sociais em contraste com minhas atividades no âmbito da formação inicial de docentes durante meu trabalho com o estágio supervisionado de estudantes de cursos de Licenciatura em Artes Visuais.

Ao empreender esse exercício deparei-me com um tema que há anos nos persegue no ensino da arte – enquanto um domínio próprio da área de conhecimento denominada de Arte – e que não tem recebido a necessária atenção: o lugar da prática. O cenário pós-pandemia, fez aparecer situações que nos desafiam a repensar as estratégias no campo educacional, tal como o conteudismo em sala de aula, a redução da educação ao ensino, apenas para mencionar alguns exemplos. É daí que advém a minha inquietação atual: identificar aquilo que está fora do alcance de nossos olhares e discussões nos estudos que envolvem as metodologias e abordagens para o ensino da arte nos contextos escolares, em especial as aulas do componente curricular Arte. Sendo assim, nesse texto, apresento os aspectos iniciais desse estudo em dois movimentos. No primeiro movimento, aponto as questões iniciais sobre a visibilidade da prática como um tema de relevância para as discussões sobre o ensino da arte. Depois, no segundo movimento, apresento elementos sobre aspectos que tenho investigado para ressignificar o lugar da prática na docência em arte, a partir da formação inicial de docentes de artes visuais, lugar de onde partem as minhas discussões e investigações. Ao final proponho um conjunto de questões para ampliar esse debate que encontra-se em fase inicial.

## **O lugar da prática no ensino da arte**

O contexto do ensino remoto, colocou em visibilidade problemas cujas existências já eram sabidas, por nós, mas que não ganhavam destaque em nossas agendas de pesquisa. Assumir a necessidade de discutir a prática docente, o cotidiano escolar, o dia a dia da sala de aula, é cada vez mais relevante, pois desde a retomada das atividades presenciais nas escolas após a situação emergencial de saúde vivida entre os anos de 2020 e 2022, os desafios educacionais são cada vez mais complexos, tais como: as dificuldades na leitura e escrita, a socialização das crianças e adolescentes, o aumento da violência e a evasão escolar, são alguns dos exemplos sobre os dilemas que temos enfrentado. Nesse gesto metodológico de desmontar e remontar as materialidades que estão sendo produzidas com este estudo que encontra-se em andamento, tem sido possível localizar pistas que permitem entender a busca insistente para “o que fazer” ou “o como fazer” em sala de aula.

Dentre essas pistas, podem ser destacadas duas, inicialmente: as fragilidades da formação inicial em decorrência da tendência de aligeiramento das trajetórias formativas nos cursos superiores ao longo dos últimos anos; e o rebaixamento da formação continuada enquanto formação político-pedagógica de docentes em serviço para atividades instrucionais e ou de cunho motivacional. Essas duas pistas estão associadas aos movimentos que têm sido caracterizados como a “desintelectualização

da profissão docente” (Garcia, 2016; Nörnberg, 2020). Ou seja, essa obsessão pelo “o que eu devo fazer” pode ser entendida como um efeito do predomínio de racionalidade instrumental no âmbito da docência.

Com base nos estudos de Garcia e Nörnberg, pode-se dizer que isso seria efeito dos ciclos de políticas que tem balizado as reformas educacionais das últimas décadas, não apenas no Brasil, mas em diversos outros países. Ao destacar tal situação, não se trata de levantar uma posição apressada, tal como a defesa do abandono dos saberes procedimentais (o saber-fazer no ensino da arte), ou da condenação às práticas, ao contrário, é preciso redimensionar o lugar dos procedimentos operativos nos processos de aprendizagem realizados no contexto escolar, no componente curricular Arte.

No ensino da arte, a ênfase na prática é um paradigma que constituiu a trajetória deste componente curricular na educação escolar. A difusão da pedagogia tecnicista nos anos 1970 foi concomitante no Brasil, com a implementação da Lei 5.692/1971 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que perdurou – enquanto legislação educacional – até meados dos anos 1990. A racionalidade pedagógica constituída naquele período, de ênfase tecnocrática, ainda permeia tantos os espaços escolares quanto os espaços universitários.

A ideia de ensino por meio de atividades sem uma intencionalidade estruturada a partir dos princípios pedagógicos que buscam o pleno desenvolvimento das crianças, adolescentes e pessoas adultas, ainda é parte das práticas realizadas em muitas escolas, não apenas nas aulas de arte, mas de modo em geral. Em relação ao ensino da arte, é possível encontrar no Parecer 570 de 1977 exarado pelo então Conselho Federal de Educação – para regulamentar a LDB de 1971 – um conjunto de definições que dizem que a “educação artística” não teria a mesma finalidade de outras disciplinas, sua função seria a instrumentalização de outras atividades escolares:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza (...) a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim (Brasil, 1977, p138).

A arte como uma forma de instrumentalização para outras áreas de conhecimento, é ainda hoje, um argumento muito utilizado no campo da educação, inclusive em posicionamentos sobre defesa da arte no currículo escolar brasileiro. Não é raro, nos depararmos com explicações sobre “os benefícios da arte para a escrita” ou da “importância da arte para a socialização das crianças” que são acompanhadas de exemplificações com atividades que podem “melhorar a motricidade da criança”, “facilitar a escuta”, “criar empatia”... esvaziando a dimensão poética e pedagógica dos conhecimentos artísticos, enquanto um saber que reúne um conjunto de substâncias éticas (do modos de agir), estéticas (das formas de ser) e políticas (das relações que se estabelecem), capazes de alargar a compreensão do indivíduo sobre si mesmo, mas também sobre o outro e sobre o mundo.

Pensar nos limites que contornam nossas afirmações sobre a aprendizagem escolar da arte, tanto para criança, quanto para as e os adolescentes, está relacionada ao modo como tais indivíduos podem vir a se apropriar do mundo (enquanto totalidade) e do modo como vão dar forma à uma ideia acerca de si mesmos, acerca das relações que estabelecem com outros indivíduos, de suas indignações com o mundo e com as questões que envolvem a convivência prática para exteriorizá-las a partir de formas distintas, que nos são oferecidas pela imensidão das práticas artísticas – para além do domínio da escrita, da fala e dos números que constituem a centralidade das ações nos cotidianos escolares.

Entre a diversidade de funções que realizamos enquanto professores e professoras de arte nos processos educativos, uma delas, me parece a mais importante, é o oferecimento das condições para que as crianças, adolescentes e pessoas adultas possam nomear o que ainda não tem nome, ou para dar forma ao disforme, ou para dizer algo para o qual ainda desconhecem os termos e noções existentes. Não se trata de retomar a pedagogia da live-expressão que buscava a liberação do “eu interior”, por situar-se em uma perspectiva essencialista voltada a busca da verdade mais verdadeira sobre o ser humano.

Ao contrário, cabe-nos – enquanto professoras e professores da arte – apresentar às e aos estudantes, os conhecimentos que oferecem a possibilidade de realização de operações concretas por meio das visualidades, sejam elas as tradicionais (do desenho, da pintura, da escultura, da gravura), ou das híbridas (como da fotografia, do vídeo, do cinema, da performance, do happening, da instalação...), ou ainda as mais atuais, que diluem as fronteiras entre o artístico e o não-artístico. No Arteversa – grupo de estudos e pesquisa em arte e docência (CNPq/UFRGS)<sup>8</sup>, temos utilizado a expressão “coleção de exemplos” (De Duve, 2009) para nos referirmos ao conjunto de possibilidades que nos são oferecidas pelas práticas artísticas da atualidade, pois entendemos que emergem dos processos artísticos uma dimensão pedagógica que favorece um tipo de docência em um campo expandido de relações. Mas, não se trata apenas de encontrar uma nova terminologia para descrever as ações que envolvem o ensino da arte. No cerne desse deslocamento – de repensar o lugar da prática no ensino da arte – se encontra a pergunta que sempre nos acompanha no debate educacional, “qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (Silva, 2019, p.15). Ou seja, precisamos abrir espaço no ensino da arte para uma discussão mais ampla, que envolve a concepção de escola, a concepção de docência, e a concepção de educação. Que compromissos pretendemos assumir, enquanto área de conhecimento, com a sociedade em que vivemos? Ou qual o nosso papel, como professores e professoras de arte na afirmação da educação enquanto um direito humano inalienável?

A aproximação da discussão sobre o ensino da arte com a discussão sobre a educação no Brasil é cada vez mais necessária, pois o que tem sido percebido em relação ao ensino da arte na escola, é um esvaziamento da dimensão estética,

---

8 Para conhecer o grupo de pesquisa, acessar: <https://www.ufrgs.br/artevera/>

política e pedagógica dos processos educativos em detrimento de um racionalismo neotecnista decorrente dos ciclos de políticas educacionais atuais. A reforma educacional realizada no Brasil em 2017, a partir da aprovação da Lei 13.415, que modificou a organização da educação brasileira por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fez retroceder o entendimento que havia se construído, na política educacional ao longo de mais de duas décadas em nosso país, sobre a importância do ensino da Arte em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A alteração no parágrafo II do Artigo 26 da Lei 9.394/1996, flexibilizou a presença da arte enquanto componente curricular ao longo da trajetória escolar de crianças, juventudes e pessoas adultas. O texto que passou a vigorar diz: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017)<sup>9</sup>. Além disso o rebaixamento da Arte, de área de conhecimento para um subcomponente da área de Linguagens e o modelo baseado em habilidades e competências, reforça a ideia de uma aprendizagem fundamentada no modelo do saber-fazer ou na habilidade em realizações determinados procedimentos – que são reduzidos a execução de atividades descontextualizadas.

Ao buscar entender esses aspectos que tem caracterizado o ensino da arte na atualidade, cabe destacar que entre os anos de 1996 e 2016, duas emendas haviam sido feitas ao texto da legislação em tela, no sentido de avançar na qualificação do ensino da arte feito nas escolas de todo o país. Na primeira emenda, realizada em 2010, a partir da aprovação da Lei nº 12.287, foi incluído o princípio de valorização das “expressões regionais (...) de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2010)<sup>10</sup>. Posteriormente em 2016, uma nova emenda foi feita ao texto geral, modificando o parágrafo sexto por meio da aprovação da Lei número 13.278, que incluiu as Artes Visuais, a Dança e o Teatro como os conhecimentos que constituíam junto com a Música o componente curricular da arte na educação básica (Brasil, 2016)<sup>11</sup>. É necessário salientar que esta última modificação foi realizada a partir de um intenso movimento da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), com o

---

9 É importante destacar que a Lei 13.415 de 2017 é resultado da Medida Provisória 746 de 2016, enviada ao Congresso Nacional, logo após a interrupção do governo de Dilma Rousseff, em 31 de agosto daquele ano. A medida que reconfigurou a educação brasileira foi feita com base em reivindicações de setores educacionais ligados ao chamado “mercado educacional” que reúne pessoas e instituições que visam obter lucro financeiro com a educação, tornando-a um serviço. O texto foi construído sem nenhum diálogo com as universidades brasileira, nem com entidades sociais e sindicais da área da educação, menosprezou a forte movimentação que ocorreu em todo o país, e em menos de 90 dias, ela foi aprovada. Parte significativa dos problemas educacionais que enfrentamos no Brasil, atualmente, tem sua gênese nesta reforma educacional, que visou deteriorar o princípio da educação, como um direito humano inalienável.

10 A Lei 12.287 foi de iniciativa do Deputado Federal Eduardo Gomes (Tocantins), foi apresentada no ano de 2005 e depois de tramitar por quatro anos entre a Câmara o Senado, foi sancionada em 2010, modificando o texto do segundo parágrafo do Artigo 26 da LDB, que passou a ter a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Para mais informações ver (Brasil, 2010)

11 A Lei 13.278 foi de iniciativa do Senador Roberto Saturnino (Rio de Janeiro) e foi apresentada no ano de 2010, para modificar o parágrafo sexto do Artigo 26 que determinava “a música como um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que tratava o parágrafo segundo do artigo 26. Depois de seis anos tramitando entre o Senado e a Câmara dos Deputados, a nova redação do trecho passou a ser: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo”. Para saber mais ver: (Brasil, 2010)

intuito de garantir a ampliação da carga horária das aulas de Arte em todo o território nacional<sup>12</sup>.

Apesar dos avanços realizados de 1996 até 2016, a mudança na legislação educacional brasileira deu lugar para uma perspectiva praticista para toda educação básica, a partir de uma lógica conteudista de racionalidade instrumental baseada no modelo das habilidades e competências. No ensino da arte não foi diferente e temos acompanhado um ajustamento das aulas e conhecimentos a atual política curricular que possui a BNCC como um epicentro. Diante disso, temos que reconhecer um desafio que se impõe no campo da formação inicial de docentes: que outros sentidos podem ser gerados para o lugar da prática nos processos educativos em/com/sobre arte nos contextos escolares?

## **A prática artística como um processo investigativo**

A exploração dos saberes procedimentais, a investigação dos usos das materialidades artísticas é parte da pedagogia das artes, sem eles, podemos fragilizar ainda mais o ensino da arte no contexto escolar. Diante disso é preciso pensar em como o tema da prática aparece no campo da formação inicial de docentes para o ensino das artes visuais, ou seja, de que modos temos construído relações entre as práticas artísticas e as práticas pedagógicas nos cursos que formam docentes para esse ensino?

A resposta não parece ser encontrada facilmente e um olhar muito objetivo pode esconder as muitas armadilhas existentes em nosso próprio campo. Mas, se buscamos a valorização da arte no currículo da educação básica, temos que encarar esse debate para seguirmos na direção de uma perspectiva educacional socialmente referenciada, ou seja, que esteja comprometida com um projeto de escola e de formação que ofereça condições de aprendizado para todas as pessoas no intuito de produzir substâncias políticas, sociais, culturais e sustentáveis para garantir a continuidade de um modelo democrático de sociedade.

É com base nisso que tenho insistido na busca de uma ideia de arte viva, uma arte pulsante nos contextos escolares, que seja capaz de envolver uma dimensão do fazer associada com as dimensões da percepção, da compreensão e da reflexão sobre quem sou eu enquanto indivíduo, quem somos nós enquanto sociedade e o que queremos para o mundo em que vivemos (enquanto compromisso comum de uma sociedade pautada pelo regime político democrático). Assim, tenho buscado pensar na arte como um campo ampliado de relações, na mesma perspectiva que é apontada por Loponte (2016, p.76):

---

12 Atualmente tramita na Câmara dos Deputados O Projeto de Lei 5983/23 de autoria conjunta entre a Deputada Professora Luciene Cavalcante (São Paulo), a Deputada Talíria Petrone (Rio de Janeiro) e o Deputado Chico Alencar (Rio de Janeiro), que torna obrigatória a oferta da disciplina de artes no currículo da educação básica nos termos que estavam previsto na LDB antes da reforma educacional de 2017. Para saber mais sobre este projeto, ver: (Brasil, 2023).

Um lugar do qual partem inquietações, angústias não nomeadas, perguntas sem resposta, e uma atenção constante sobre os movimentos da sociedade que nos cerca. Inquietações que podem incluir as nossas preocupações pedagógicas, nossos modos de pensar esse espaço que chamamos de escola e essa singular ocupação que chamamos de docência.

Se o campo artístico pode nos oferecer um espaço no qual é possível ampliar o debate para além dos limites com os quais estamos acostumados, é preciso pensar em como a relação com esse conhecimento pode vir a ser construído. Com base nisso, tenho buscado maneiras para ressignificar o lugar da prática no ensino da arte a partir da formação inicial de docentes de artes visuais, a partir das provocações feitas por Stela Barbieri e Glória Jové Monclús. No trabalho de ambas as autoras, há uma ideia de produzir contextos “de aprendizagem”, “de investigação” e “de invenção” com as práticas, os processos e os procedimentos artísticos, em que encontro elementos para pensar diferentemente o ensino da arte.

Stela Barbieri é uma artista-educadora, contadora de histórias, reconhecida como uma referência no campo da mediação cultural. Suas atividades foram desenvolvidas em instituições de grande vulto no Brasil como a Fundação Bienal de São Paulo e o Instituto Tomie Ohtake. Mais recentemente, Stela tem se dedicado ao Studio Binah, instituição por ela fundada. A ideia de “contextos” é construída por Stela a partir do entrelaçamento das ideias de Virginia Kastrupp e de Reggio Emilia, tendo a noção de invenção, como uma parte estruturante dos procedimentos e propostas realizadas. Assim a autora nos convida a pensar na possibilidade de uma experiência baseada no estado de ateliê (Barbieri, 2021, p. 13): “no trabalho com os ateliês, buscamos inventar lugares de ação, dando atenção a aspectos estéticos, éticos e políticos, para construção de processos que possam integrar o pensar e o fazer.

O estado de ateliê, não significa que a aula deva ocorrer em um espaço artístico especializado, mas como um lugar preparado para gerar deslocamentos a partir de uma intencionalidade artística específica, com o intuito de fazer germinar pensamentos e ou de provocar brotações nas ideias a partir das experimentações com os procedimentos artísticos. Nas imagens 1 e 2 é possível perceber dois momentos em que esse procedimento foi utilizado na formação inicial de docentes de artes visuais. A primeira imagem é de um procedimento realizado no ano de 2022 no curso de Licenciatura em Artes Visuais DA UNIVERSIDADE-1 em um componente curricular optativo denominado de “Laboratório de Ensino de Artes Visuais”. Naquela ocasião explorávamos a construção de processos educativos a partir da natureza.



Fig. 1, Registro de proposição metodológica, ateliê brincante, 2022. Fotografia Digital, 9 cm X 15,98cm. O AUTOR

A realização da atividade desafiou um grupo de estudantes a fazerem outros usos dos materiais e procedimentos com os quais já possuíam algum hábito. Ao adentrarem a sala de aula, a turma se deparou com uma outra disposição do espaço. Não havia mesas na sala e os materiais oferecidos eram de uso não-convencional. Na proposta daquele dia, a turma deveria descobrir possibilidades para os materiais e por isso todo o cenário produzido, foi pensado para desabituar o corpo e o pensamento das e dos estudantes. Os objetos para riscar, por exemplo, como canetas e lápis tinham alongadores de distintos tamanhos e espessuras. Os recipientes com tintas e pigmentos eram pequenos e desafiava as alunas e os alunos a encontrarem outros gestos. Além disso, havia objetos convidativos para desafiar os sentidos das e dos estudantes. Naquele dia, pude perceber o quanto as e os estudantes estavam habituados(as) a pensar sempre da mesma maneira. O desconforto inicial e o não-saber por onde iniciar deixou a turma apreensiva por um longo período. A preocupação do grupo, era como fazer para não errar e havia uma tentativa constante de chegar em um resultado satisfatório como um produto ou uma obra.

A imagem 2, é de uma proposição metodológica semelhante e foi realizada junto as e aos estudantes de um componente curricular obrigatório denominado "Artes Visuais na Educação I" no curso de Artes Visuais Licenciatura DA UNIVERSIDADE-2, a partir da exposição "in-perfeições e compartilhamentos" da artista Angelica Marques<sup>13</sup>. Naquela ocasião, tentava provocar nas e nos estudantes um outro tipo de convívio com os procedimentos artísticos com o intuito de encontrar possibilidades educativas a partir da exploração de materiais artísticos convencionais e não convencionais para o ensino da arte.

13 Informações suprimidas para a fase de avaliação.



Fig. 2, Registro de proposição metodológica, formas da natureza, 2023. Fotografia Digital, 8,99 cm X 15,98cm. O AUTOR

A proposição foi realizada em um dos ateliês do curso, pois um dos propósitos da ação era gerar deslocamentos na percepção das e dos estudantes, sobre outros usos para os materiais e práticas artísticas em processos educativos. Assim como na descrição anterior, inicialmente o grupo de estudantes apenas observou o espaço, posteriormente, aos poucos, se aproximaram da mesa e dos materiais e iniciaram a exploração. A experimentação em certo modo, permitiu uma desautomatização das ações na medida que as alunas e os alunos deram mais espaço para a curiosidade, para a possibilidade de trabalhar com a experimentação do desconhecido.

Mas a ideia de contexto, pode ir além da experimentação e exploração dos procedimentos artísticos, indo na direção de uma forma de pensar que tenta desterritorializar tantos os conhecimentos artísticos, quanto os conhecimentos pedagógicos a partir do encontro entre as práticas artísticas contemporâneas e o patrimônio. Essa abordagem tem sido desenvolvida há mais de uma década por Gloria Jové Monclús, docente e pesquisadora na Universitat de Lleida (Espanha). Para a autora, a ideia de contexto é como um potenciador de possibilidades e mundos possíveis, que permite aos futuros professores e futuras professoras, “ousarem construir outras narrativas para repensarem os seus modelos educativos e, conseqüentemente, os contextos e práticas escolares” (Monclús, 2017, p.45).

A formulação dessa noção foi feita pela autora a partir das práticas feitas por artistas situacionistas entre os anos 1960 e 1970. A autora parte desta noção para operar com o conceito de desterritorialização formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para a autora, ao nos desterritorializarmos somos capazes de gerar aprendizagens que ampliam novas formas de compreender o mundo e com isso, modificamos nossas

formas de pensar a educação e a sala de aula. Em suas proposições, as atividades iniciam em um algum lugar fora dos espaços institucionalizados como a universidade, a escola, os museus ou as exposições. Frequentemente os lugares escolhidos por ela, estão relacionados aos espaços de memória e patrimônio, de modo que as alunas e os alunos necessitam percorrer territórios geográficos menos usuais em seus cotidianos. O seu intuito é provocar as alunas e os alunos a se perguntarem por que estão naquele espaço e o que seriam capazes de aprender em um lugar tão distante das salas de aula ou onde não há aparentemente nenhuma relação com o mundo da arte.

Na imagem 3, apresento um registro de uma ação em contexto, realizada no ano de 2023 no Núcleo 2 do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel. A atividade junto ao Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, órgão complementar da Faculdade de Educação da UFPel<sup>14</sup>. Naquela ocasião buscávamos um encontro entre as produções da artista brasileira Cinthia Marcelle com aspectos que envolviam a historiografia da educação brasileira, em especial as histórias das instituições escolares e as mudanças na cultura escolar brasileira. Depois de visitar o espaço e conhecer o acervo que possui mais de 2530 cadernos escolares, que vão dos anos 1920 até 2022, dialogamos sobre como podemos perceber as histórias das escolas a partir da observação das coisas mínimas que ocorrem diariamente em qualquer escola. A conversa era entremeada pelo trabalho de Cinthia Marcelle, pois para a autora, a escola sempre reúne o frágil e a dureza, a rjeza das construções com a delicadeza das vidas que habitam os prédios escolares. A atividade permitiu gerar um deslocamento no modo das/os estudantes em formação para a docência em artes visuais percebiam a escola, à docência e o ensino da arte.



Fig. 3, Registro de contexto investigativo no Hisales, 2023. Fotografia Digital, 9cm X 15,98cm. O AUTOR.

14 Para conhecer o HISALES, ver: <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/>

Ao provocar um encontro impensado entre as e os estudantes com as práticas artísticas, Glória Jové tem nos instigado a propor percursos que articulam a experiência vivenciada pelas/os estudantes, os conceitos que são utilizados sobre educação, escola, docência, aprendizagem, currículo, planejamento e avaliação. Para a autora, a formação de docentes na atualidade necessita de situações de aprendizagem que nos desafiem a pensar se somos capazes de interrelacionar a escola com o seu entorno, com o espaço, com o território e com a própria vida. Segundo ela, para isso a arte oferece-nos um conjunto de possibilidades que não encontramos em outras áreas de conhecimento. Levar a arte para a escola seria uma forma de desterritorializar a nossa relação com o conhecimento e com as aprendizagens da forma como estamos habituados. Uma educação em contexto, seria uma forma de nos desafiar a pensar diferentemente nossa própria relação com a vida.

As proposições de Stela Barbieri e Gloria Jové Monclús nos convidam a repensar as nossas abordagens com a arte e com a educação, tanto na sala de aula quanto na formação inicial de docentes. As ideias de Barbieri permitem dilatar a centralidade da técnica e nos permite explorar os saberes procedimentais do campo artístico a partir de toda a sua multiplicidade de suportes e materiais em uma perspectiva inventiva e investigativa. Enquanto para Monclús, os contextos ampliam nosso entendimento sobre as formas de aprender, indo além da apreciação e ou fruição de objetos artísticos.

As proposições feitas por ambas, desafiam-nos a pensar na organização dos espaços, bem como na elaboração de nossas proposições para o ensino da arte na educação básica. Os contextos ampliam os espaços de formação, dilatam os limites daquilo que temos entendido como arte e como educação. Nunca são ações pacíficas, pois o questionamento sobre o estatuto do conhecimento artístico em um curso da área do conhecimento da Arte, desacomoda as certezas das e dos estudantes em relação ao que se entende por arte e por educação, por escola e por sistemas das artes. Mas nesse deslocamento existe a possibilidade de liberar espaço para que o pensamento das e dos docentes em formação possam experimentar outros jeitos de se relacionar tanto com os saberes artísticos quanto com os saberes pedagógicos.

## **Questões para ampliar o debate sobre as práticas no ensino da arte**

A guisa de concluir o texto, mas com o intento de manter a discussão em aberto, acredito que para ampliar esse debate é preciso aceitar a necessidade de nos perguntarmos se seríamos capazes de modificar a nossa relação com as práticas para além das possibilidades já conhecidas? Ou que outros usos podemos propor aos saberes procedimentais do campo artístico em uma aula de arte na educação básica?

Se no atual contexto, o ensino da arte na escola tem sido permeado pelo conteudismo advindo das atuais políticas curriculares baseadas em habilidades e competências, que discussões temos deixado de realizar nos espaços dedicados

ao debate sobre o ensino da arte no Brasil? E se de outro lado, o praticismo ou o predomínio da busca pelo domínio da técnica ainda prevalece nas atividades escolares, quais conhecimentos e saberes ainda têm ficado distante dos processos formativos para a docência em arte? Ou ainda, se a racionalidade instrumental tem modelado a atuação de docentes nas escolas, como articular outros vínculos entre pensar e fazer, entre pensamento artístico e fazer pedagógico, entre pensamento pedagógico e fazer artístico, se almejamos provocar rupturas nos atuais modelos utilizados para o ensino da arte?

Ao mesmo tempo, é preciso que nos perguntemos, se o campo artístico tem caminhado na direção de uma ampliação de seus limites, ultrapassando as manualidades porque as aulas de arte se mantêm restritas aos usos de suportes limitados como folhas A4, lápis, borracha e tinta guache? Por que não temos expandido as experimentações artísticas no ensino da arte na educação básica? Ou seja, como gerar uma substância poética nas práticas que são realizadas nas aulas de arte em espaços escolares?

Mas talvez, o mais importante seja levantar a pergunta sobre o que tem levado docentes a procura de uma atividade pronta para ser aplicada em sala de aula? Que questões sobre as práticas precisamos retomar em nossos estudos sobre a formação inicial de docentes para o ensino das artes visuais?

Tais perguntas podem ser respondidas facilmente se nos apegarmos aos argumentos que já nos são conhecidos. No entanto, eles podem nos manter nos mesmos lugares. Diante do atual cenário, de diminuição das aulas de arte no ensino médio, de diminuição dos cursos de graduação para a formação de docentes para o ensino da arte, de esvaziamento do trabalho docente, temos que assumir um compromisso com o debate sobre as escolhas que temos feito nos últimos anos. Ou seja, precisamos debater, precisamos gerar sínteses para depois desenhar caminhos ainda não pensados para a valorização da arte na educação básica.

## Referências

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BRASIL, **Parecer 570, de 10 de fevereiro de 1977, do Conselho Federal de Educação**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei 5.692/1971. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87401/82214>. Acesso em: 01 de março de 2024

BRASIL, **Lei 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm) Acesso em: 28 de fevereiro de 2024.

BRASIL, **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resoluo\\_n\\_510\\_-\\_2016\\_-\\_Cincias\\_Humanas\\_e\\_Sociais.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resoluo_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf) . Acesso em: 15 de fevereiro de 2024 .

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) . Acesso em: 01 de março de 2024

BRASIL, **Projeto de Lei 5983/2023**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o ensino de arte no âmbito da educação básica. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2412556> . Acesso em: 01 de março de 2024

DE DUVE, Thierry. Cinco reflexões sobre o julgamento estético, **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 43-65, nov. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, v. 32, p. 131-155, 2016.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (dês)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-14, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais como plataforma para pensar e viver: outros espaços para a docência. In: Sílvia Nogueira Chaves; Maria dos Remédios de Brito. (Org.). **Formação, ciência e arte: autobiografia, arte e ciência na docência**. 1 ed. São Paulo: Livraria de Física, 2016, p. 71-88.

MONCLÚS, Glória Jové. **Maestras contemporâneas**. Lleida: Ediciond de la Universitat de Lleida, 2017.

**Submissão:** 01/07/2024

**Aprovação:** 29/08/2024