

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	003-006
EDITORIAL	007-011
SEÇÃO TEMÁTICA	013
Coreografias têxteis: corpo, memória e saberes educacionais Ana Júlia Ribeiro de Macedo e Luciana Borre	014-032
A estética como dimensão formativa: uma análise das publicações sobre a formação de professores de artes visuais no sul do Brasil (2014–2024) Alisson Douglas da Silva e Jaison Hinkel	033-050
Cinema e Educação Especial: Debates em gênero e inclusão através da série Percy Jackson Lucas de Bárbara Wendt, Adineia Araujo da Silva e Valeska Fortes de Oliveira	051-066
Imagem, gênero e sexualidade no currículo de Artes Visuais: receios, excessos e olhares conformados Fabiana Lopes de Souza	067-079
SEÇÃO NOTA DE EXPERIÊNCIA	080
A poesia no fazer à mão com elementos da natureza na formação de professores para a Educação Infantil Ana Grazele da Silva Araujo e Cristiana Callai	081-091
SEÇÃO ENSAIO VISUAL	092
O beco como atelier: via de mão única Vanessa Seves Deister de Sousa e Camila Lacerda Lopes	093-107
SEÇÃO DEMANDA CONTÍNUA	108

O conceito de experiência na filosofia de Jonh Dewey: Implicações estéticas, éticas, lógicas e pedagógicas 109-125

Marlon Dantas Trevisan, Marcos Henrique de Paula Dias da Silva e Simone de Cássia Soares da Silva

A experiência estética com o uso didático do cinema nas aulas de Filosofia: uma perspectiva a partir de John Dewey 126-139

Flavio Honorio da Silva e Leoni Maria Padilha Henning

O enigma de Palm Pavilion se projeta sobre Inhotim 140-156

Rafael Goffinet de Almeida

EXPEDIENTE

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

Universidade do Estado de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. José Fernando Fragalli

Centro de Artes, Design e Moda – UDESC/CEART

Diretor do Centro: Prof. Dr. Lucas da Rosa

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Debora Pazetto Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Profa. Dra. Danielle Rocha Benício

EQUIPE EDITORIAL

Editora-Chefe

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

Editor Associado

Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

Raony Ruiz, UDESC, Brasil

Corpo Editorial Técnico

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Fabio Luis Savicki Henschel, UDESC, Brasil

Jaci Aico Kussakawa, UDESC, Brasil

Fabrcio Rodrigues Garcia, UDESC, Brasil

Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil

Marcelo Pereira de Lima, UDESC, Brasil

Joviana Jensen, UDESC, Brasil

Organizadores do volume 11, número 2, ano 11, Agosto de 2025

João Paulo Queiroz (FBAUL-Portugal), Ronaldo Oliveira (UEL - Brasil), Fábio Wosniak (UNIFAP - Brasil), Jociele Lampert (UDESC - Brasil)

Corpo Editorial Nacional

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Angélica D'Ávila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil
Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil
Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil
Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil
Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil
Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil
Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil
Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil
João Paulo Baliscai, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil
Juzelia Moraes Silveira, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil
Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil
Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil
Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil
Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil
Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil
Maria Helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil
Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil
Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil
Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil
Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil
Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil
Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil
Rosa Iavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil
Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Corpo Científico Internacional

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

Pareceristas

Revista Apotheke v.11, n.2, ano 11, Agosto de 2025

Ailson Barbosa de Oliveira
Carla Juliana Galvão Alves
Gilvânia Pontes
Guilherme Susin Sirtoli
Laura Elizia Haubert
Leonardo Verde Charréu
Luciana Esmeralda Ostetto
Maria Aparecida Lima Piai
Marta Facco
Martín Caeiro Rodríguez
Michel Goulart da Silva
Ronaldo Oliveira
Vanessa Seves Deister de Sousa
Walter Rodrigues Marques

Diagramação

Raony Robson Ruiz, UDESC, Brasil

Marcelo Pereira de Lima, UDESC, Brasil

Revisores do volume

Joviana Jansen, UDESC, Brasil

Ananda Guimarães Alcântara, UDESC, Brasil

Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

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

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: revistaapotheke@gmail.com

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

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

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

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

ISSN: 2447-1267

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

CDD: 707 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UDESC

EDITORIAL

Virada Educacional e seus desdobramentos no campo da arte: críticas, revisões e propostas

A Revista Apotheke, periódico on-line de acesso livre e universal, recebeu artigos científicos inéditos sobre a temática “Virada Educacional e seus desdobramentos no campo da arte: críticas, revisões e propostas”. Este número foi dedicado a estudos e reflexões sobre a educação estética, seus métodos, metodologias e abordagens que circulam no espaço de criação entre arte e vida, no que confere a produção em artes visuais. Refletir “Education Turn” é trazer a Educação como tema e práxis educativa ampliada. A Educação como contexto amplo de discussão e abordagem para a vida, reflete por meio da arte, questões discursivas, políticas e intensifica objetos institucionais, não como adornos, mas como problemática e modos de percepções desviantes às tendências de ensino neoliberais onde predomina-se padrões e resultados, ou números em curto prazo de tempo. Desta forma criam-se abordagens como estratégias onde se modifica o papel da criatividade em consonância com a ruptura de seu tempo e espaço.

Neste sentido, a tendência acadêmica denominada Viragem Educacional refere-se à mudança, nas últimas décadas, nas práticas de educação artística e na curadoria. Caracteriza-se pela centralidade dos processos pedagógicos e nas metodologias educativas como parte integrante da produção artística e curatorial (Loponte, 2025). Enfatizam-se agora os processos colaborativos, discursivos e experimentais, e já não o centrimento modernista no objeto artístico acabado. Os programas e as situações educativas tornam-se os próprios objetos, visando uma partilha de produção e conhecimento entre artistas, curadores e público (O’Neill & Wilson, 2010).

Na educação artística, esta tendência fomenta interações entre arte, artistas, instituições e público, gerando também novas plataformas de investigação e de crítica. O mediador deixa de ser um mero transmissor e passa a atuar como facilitador de processos interpretativos e críticos. As práticas abandonam a transmissão de verdades, e abrem espaço a novas construções de sentido que fomentam a autonomia (Queiroz, 2015; 2016; 2017a; 2017b).

Desta forma, o curador assume agora o papel de mediador cultural, organizando situações que promovam a participação ativa e crítica (Helguera & Gonçalves, 2011). Ocorre, e está em curso uma reestruturação dos museus e de outras instituições, transformando-os em plataformas para a educação e para a produção de conhecimento (Mörsch, 2011; Gonçalves, 2014).

A Viragem Educativa está relacionada com as propostas críticas da educação, como as de John Dewey e de Dennis Atkinson, valorizando a arte como investigação e como um agente de transformação social (Lampert & Wosniak, 2016; Lampert, 2018). Incorpora uma perspectiva interdisciplinar e anti-hegemônica, que apresenta alternativas inclusivas ao sistema tradicional de ensino (Queiroz & Oliveira, 2015).

Neste contexto, as ideias de Paulo Freire também assumem papel importante em outros modos de conceber e praticar educação e mediação. Reflexões advindas de suas experiências com alfabetização de adultos ainda na década de 1960 foram reunidas na *Pedagogia do Oprimido*, escrita no exílio entre 1968 e 1969, em que o diálogo como processo crítico de formação torna-se central. Para Paulo Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 44)

Suas ideias estão presentes em proposições pedagógicas nas últimas décadas, utilizadas como base teórica para muitas propostas de mediação ou mesmo programas, que estão diretamente alinhadas com a viragem educacional.

No campo das proposições artísticas, já no início dos anos 1960, Lygia Clark criou uma série de obras em metal articuladas por dobradiças, denominada “Bichos”. Nessa série, Lygia reivindica a participação e a presença do espectador, alterando completamente a ideia de obra a ser contemplada: agora a obra deve ser tocada, mexida, transformada, dando àquele que vê a possibilidade de ativar o objeto por meio do corpo, do gesto e da ação no mundo. Lygia Clark, com seus objetos relacionais, reposicionou o espectador como coautor, transformando a experiência estética em ação compartilhada.

Em 1965, Hélio Oiticica, com seus Parangolés, assim como Lygia, exigia o corpo do espectador: é ele que dá vida, que coloca as cores no espaço por meio de gestos e movimentos. Hélio Oiticica, com os Parangolés, ampliou o entendimento da arte como experiência cotidiana, indissociável da vida. Estes processos interativos de criação, tanto de Clark quanto de Oiticica, assim quanto estes pensadores da educação, de certa maneira irão reverberar nos modos de pensar e praticar educação e arte, modos esses que importam a viragem educacional.

A Viragem Educacional é assim uma reorientação de fundo que promove práticas críticas, colaborativas e participativas, colocando em cena a ideia de autoria compartilhada e o cruzamento entre arte, mediação e comunidade, dissolvendo os limites entre a produção artística, a curadoria, o ensino e a vida. A Viragem Educacional representa um marco no campo da arte e da educação contemporânea, tanto em nível internacional quanto no contexto brasileiro, ao colocar a educação no centro das práticas artísticas e curatoriais, reposicionando a arte como campo relacional, colaborativo e transformador.

Neste sentido, o presente volume está composto pelos seguintes artigos:

Para iniciar a seção temática, apresentamos o artigo intitulado **“Coreografias têxteis: corpo, memória e saberes educacionais”**, em que as autoras Ana Júlia Ribeiro de Macedo e Luciana Borre apresentam um recorte da pesquisa *“Coreografias têxteis: corpo, memória e saberes na trama viva da Docência Artista”*, em que é explorado a interconexão entre corpo, prática têxtil e ensino das artes visuais. A ênfase está nos gestos inerentes às práticas têxteis concebidos como performances corporais que transcendem da execução técnica por si só para uma imprescindibilidade relacional e integrativa do ser humano. Somado a isto as autoras analisam tais gestos em si mesmos e em seus processos de criação, investigando suas implicações educacionais, por meio da repetição, desfazimento, remendo e junção de fios, linhas, agulhas e tecidos na obra têxtil *“NÓS, DE MUITAS”* que consiste na costura coletiva de uma colcha e que revela nuances específicas sobre os saberes educacionais para a contemporaneidade.

O segundo artigo desta seção é intitulado **“A estética como dimensão formativa: uma análise das publicações sobre a formação de professores de artes visuais no sul do Brasil (2014–2024)”** com autoria de Alisson Douglas da Silva e Jaison Hinkel. Este artigo apresenta os resultados de uma análise de teses, dissertações e artigos que abordam a educação estética na formação de professores de Artes Visuais na região Sul do Brasil, entre 2014 e 2024. O estudo demonstra que a estética, quando entendida como prática sensível e criadora, constitui-se como dimensão formativa, ultrapassando uma abordagem técnica ou disciplinar e revela convergências e divergências nos caminhos investigativos das pesquisas analisadas, bem como articulações possíveis entre subjetividade, políticas educacionais e práticas artísticas na docência em Artes Visuais.

Na sequência temos **“Cinema e Educação Especial: Debates em gênero e inclusão através da série Percy Jackson”**, com autoria de Lucas de Bárbara Wendt, Adineia Araujo da Silva e Valeska Fortes de Oliveira. Neste trabalho, são destacadas as experiências do autor e das autoras realizadas com acadêmicas do Curso de Educação Especial, por meio de uma disciplina em Artes Visuais, na qual foram promovidos diálogos acerca de questões de gênero e inclusão com as docentes em formação. Os resultados sinalizam a importância de levar obras como Percy Jackson para a sala de aula, especialmente no contexto da educação inclusiva, pois assim, o/a educador/a pode estimular discussões sobre diversidade, mostrando que suas diferenças podem ser, na verdade, suas maiores forças.

Em continuidade, é apresentado o trabalho desenvolvido por Fabiana Lopes de Souza em **“Imagem, gênero e sexualidade no currículo de Artes Visuais: receios, excessos e olhares conformados”**. Este artigo apresenta reflexões sobre as concepções de professoras de Artes Visuais, atuantes em escolas públicas do município de Pelotas/RS, em relação às práticas curriculares com a utilização de imagens e as ligações estabelecidas com as temáticas de gênero e sexualidade. A partir de um recorte, apresentam-se dados obtidos de revisões bibliográficas, do envio de imagens e de entrevistas semiestruturadas. Percebeu-se que o entendimento das

professoras de Artes Visuais sobre as práticas com imagens pode reforçar e manter preconceitos e estereótipos no currículo escolar, mas pode também contribuir no processo de desconstrução dos pensamentos que normatizam condutas e procuram fixar identidades.

Em prosseguimento, na seção nota de experiência, apresentamos o texto **“A poesia no fazer à mão com elementos da natureza na formação de professores para a Educação Infantil”**, com autoria de Ana Grazyele da Silva Araujo e Cristiana Callai. Este relato de experiência faz parte de uma proposta pedagógica da disciplina “Atividades Culturais III - Criança e natureza: Experimentações Pedagógicas”, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, em Niterói. Assim, as autoras buscam refletir sobre os elementos da natureza que fazem parte do mundo imediato e suas potencialidades pedagógicas em substituição aos materiais utilizados na Educação Infantil, como o Etileno-Vinil-Acetato (E.V.A), glitter, plásticos, folhas em tamanho A4, e os impactos ambientais no descarte. As ações tiveram como objetivo questionar como temos vivenciado a natureza no cotidiano da Educação Infantil e a prevalência de atividades voltadas às datas comemorativas.

Na sequência temos a seção de Ensaio Visual, que conta com o trabalho de Vanessa Seves Deister de Sousa e Camila Lacerda Lopes, intitulado **“O beco como atelier: via de mão única”**. Este ensaio visual apresenta, de forma poética, uma série de pinturas e registros processuais produzidos pela artista mineira Camila Lacerda que possui o beco enquanto temática principal. Nestas produções o beco é analisado sob diferentes perspectivas: como espaço transitório, como lugar habitável e como atelier expandido.

Por fim, na seção de demanda contínua destacamos três trabalhos, sendo o primeiro intitulado **“O conceito de experiência na filosofia de John Dewey: Implicações estéticas, éticas, lógicas e pedagógicas”** de Marlon Dantas Trevisan, Marcos Henrique de Paula Dias da Silva e Simone de Cássia Soares da Silva. Este trabalho analisa de que maneira o conceito de experiência perpassa a filosofia de John Dewey, influenciando estudos sobre estética, ética, lógica, política e educação, dentre outras ciências humanas. Além deste intento geral, os objetivos específicos se apresentam, como descrever a função e relevância dos símbolos para a filosofia pragmática e o contexto educativo; refletir sobre a natureza estética da experiência e do pensamento arrazoado, frente aos problemas da existência; analisar a anulação do desejo discente pela aprendizagem, por conta dos saberes pedagógicos tradicionais que perpetuam a cisão entre teoria e prática, dentre outros procedimentos que não consideram a experiência; refletir sobre a avaliação, à luz de pressupostos pedagógicos deweyanos.

Na sequência Flavio Honorio da Silva e Leoni Maria Padilha Henning no trabalho intitulado **“A experiência estética com o uso didático do cinema nas aulas de Filosofia: uma perspectiva a partir de John Dewey”**, exploram a experiência estética fornecida pelo uso do cinema como recurso didático nas aulas de Filosofia, a partir das ideias de John Dewey sobre arte e educação. Com base nas suas principais obras, como Arte como Experiência e Democracia e Educação, observamos que Dewey nos chama a atenção em perceber que o real sentido a que uma atitude estética pode proporcionar

uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele pode produzir, de tal modo que a ideia de arte tenha se ampliado e ultrapassado os limites da inteligibilidade. Desta forma, a contribuição do pensamento deweyano se dirige na perspectiva de um enriquecimento de tais experiências sob um prisma formativo.

Para fechar o volume apresentamos o trabalho “**O enigma de Palm Pavilion se projeta sobre Inhotim**” de Rafael Goffinet de Almeida, em que analisa Palm Pavilion (2006-2008), um dos principais trabalhos de Rirkrit Tiravanija, sediado em Inhotim/Brumadinho-MG, nos permite indagar o papel crítico e contestador desempenhado pela arte contemporânea frente às atuais formas de produção espacial. Conceitos como “protocolo de exibição”, “confinamento cultural” e “marco arquitetônico” serão recuperados para desafiar as relações existentes entre projeto, paisagem tropical e representação cultural em um dos espaços paradigmáticos de arte e cultura na contemporaneidade.

Organizadoras/es:

João Paulo Queiroz (Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes - Portugal)

Ronaldo Oliveira (Universidade Estadual de Londrina, UEL - Brasil)

Fábio Wosniak (Universidade Federal do Amapá, UNIFAP - Brasil)

Jociele Lampert (Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC - Brasil)

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Mónica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro** [dissertação de mestrado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>. Acesso em: 22 set. 2025.

HELGUERA, Pablo; GONÇALVES, Mónica Hoff (orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

LAMPERT, Jociele; WOSNIAK, Fábio. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em artes visuais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 208-222, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.62933>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/62933>. Acesso em: 22 set. 2025.

LAMPERT, Jociele. Sobre ser artista professor. In: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (orgs.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros**

com a arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota, 2018. p. 76-87. ISBN 978-85-8380-069-9.

LOPONTE, Luciana G. Por uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, e11345, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531411345>

.MÖRSCH, Carmen. **Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del "giro educativo" en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas**. Proyecto giro educativo, 2011. Disponível em: <https://proyectosgiroeducativo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/educacic3b3n-crc3adtica-en-museos-y-exposiciones-carmen-morsch.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (eds.). **Curating the educational turn**. London: Open Editions, 2010. ISBN 978-0-949004-16-1.

QUEIROZ, João Paulo. Arte e viragem educativa: alternativas. **Estúdio: artistas sobre outras obras**, Lisboa, v. 8, n. 17, p. 12-16, 2017a. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/est/v8n17/v8n17a01.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

QUEIROZ, João Paulo. Entendimento, plasticidade e a viragem educativa. **Croma**, Lisboa, v. 5, n. 9, p. 12-17, 2017b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/168_In_KG1y45Kv2L8TX_8gKtcSAvQdlt/view. Acesso em: 22 set. 2025.

QUEIROZ, João Paulo. Educação artística versus competitividade: modelos de desenvolvimento. In: VEIGA, Feliciano H. (org.); PEREIRA, A.; CARVALHO, C.; GOULÃO, F.; MARINHA, F.; OLIVEIRA, I.; FARIA, L.; TAVEIRA, C.; BAHIA, S.; RAPOSO, S.; CALDEIRA, S. (orgs.). **Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Motivação para o Desempenho Académico**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016.

QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. O ensino artístico no horizonte: 2020. In: QUEIROZ, João Paulo (org.). **Artes Visuais, Novas Matérias: IV Congresso Matéria-Prima**. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, 2015. p. 250-257. ISBN 978-989-8771-26-1.

QUEIROZ, João Paulo. Os novos discursos sobre arte. **Revista Visuais**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/visuais> Acesso em: 22 set. 2025.



SEÇÃO TEMÁTICA

Coreografias têxteis: corpo, memória e saberes educacionais

Textile choreographies: body, memory and
educational knowledge

Coreografías textiles: cuerpo, memoria y
saberes educativos

Ana Júlia Ribeiro de Macedo¹

Luciana Borre²

1 Artista têxtil, curadora e pesquisadora independente. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (2019) e especialista em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global pela PUCRS. E-mail: ana.juliarm@outlook.com Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2323428585610582>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5520-409X> e-mail: ana.juliarm@outlook.com

2 Professora nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Arte e Cultura Visual, mestra em Educação, especialista em Gestão Escolar e pedagoga. E-mail: luciana.borre@ufpe.br Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9232357001079673>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1929-3734> e-mail: lucianaborre@yahoo.com.br; Agradecemos à CAPES e à UFPE, pois esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

RESUMO

Neste recorte da pesquisa “Coreografias têxteis: corpo, memória e saberes na trama viva da Docência Artista”, exploramos a interconexão entre corpo, prática têxtil e ensino das artes visuais. A ênfase está nos gestos inerentes às práticas têxteis concebidos como performances corporais que transcendem da execução técnica por si só para uma imprescindibilidade relacional e integrativa do ser humano. Além de analisarmos tais gestos em si mesmos e em nossos processos de criação, investigaremos suas implicações educacionais, por meio da repetição, desfazimento, remendo e junção de fios, linhas, agulhas e tecidos na obra têxtil “NÓS, DE MUITAS” que consiste na costura coletiva de uma colcha e que revela nuances específicas sobre os saberes educacionais para a contemporaneidade. Os processos têxteis são um convite à coletivização, assim como fios que se entrelaçam para formar uma trama, os encontros mediados pelos têxteis criam redes de pertencimento e aprendizado. Em espaços formais e não-formais de educação, o fazer têxtil se torna um território de escuta e de experimentação, um lugar onde o tempo é plural e o aprendizado se dá por meio de um envolvimento com o sensível.

PALAVRAS-CHAVE

Arte Têxtil; Artes Visuais; Corpo; Educação.

ABSTRACT

In this section of the research “Textile Choreographies: Body, Memory and Knowledge in the Living Weave of Artist Teaching”, we explore the interconnection between the body, textile practice and teaching of visual arts. The emphasis is on the gestures inherent to textile practices conceived as bodily performances that transcend the technical execution itself to an indispensability that is relational and integrative for the human being. In addition to analyzing these gestures in themselves and in our creative processes, we will investigate their educational implications, through the repetition, undoing, mending and joining of threads, lines, needles and fabrics in the textile work “NÓS, DE MUITAS”, which consists of the collective sewing of a quilt and reveals specific nuances about educational knowledge for contemporary times. Textile processes are an invitation to collectivization, just as threads that intertwine to form a weft, the encounters mediated by textiles create networks of belonging and learning. In formal and informal spaces, textile making becomes a territory for listening and experimentation, a place where time is plural and learning takes place through engagement with the sensitive.

KEY-WORDS

Textile Art; Visual Arts; Body; Education.

RESUMEN

En esta sección de la investigación “Coreografías Textiles: Cuerpo, Memoria y Conocimiento en la Trama Viva de la Enseñanza Artística”, exploramos la interconexión entre el cuerpo, la práctica textil y la enseñanza de las artes visuales. El énfasis está en los gestos inherentes a las prácticas textiles, concebidas como performances corporales que trascienden la ejecución técnica misma, convirtiéndose en una indispensable relación e integración para el ser humano. Además de analizar estos gestos en sí mismos y en nuestros procesos creativos, investigaremos sus implicaciones educativas a través de la repetición, el deshacer, el remendar y la unión de hilos, líneas, agujas y telas en la obra textil “NÓS, DE MUITAS”, que consiste en la costura colectiva de una colcha y revela matices específicos sobre el conocimiento educativo para la época contemporánea. Los procesos textiles son una invitación a la colectivización; así como los hilos se entrelazan para formar una trama, los encuentros mediados por los textiles crean redes de pertenencia y aprendizaje. En espacios formales e informales, la confección de textiles se convierte en un territorio de escucha y experimentación, un lugar donde el tiempo es plural y el aprendizaje tiene lugar a través del compromiso con lo sensible.

PALABRAS-CLAVE

Arte Textil; Artes Visuales; Cuerpo; Educación.

Paciência de estalactite

Sem a paciência da estalactite, o talento não é mais que fogo-fátuo (Montero, 2018, p. 102).

Os trabalhos manuais frequentemente são descritos como algo que exige paciência. Sempre que estamos envolvidas em um processo têxtil, escutamos alguém dizer que seria incapaz de realizar tal tarefa porque não tem paciência. Mas o que significa essa paciência? Por que ela é atribuída aos fazeres têxteis de forma quase automática? É possível deslocar os têxteis desse lugar de mera espera e insistência silenciosa? Seria tal “paciência de estalactite” instrumento, valor ou ação para as práticas educacionais contemporâneas?

Os têxteis, assim como as estalactites, ganham formas com gestos repetidos com tempo e persistência. Mas essa paciência muito além de ser compreendida apenas como resignação e passividade, traduz resistência, escuta, consciência de si e presença plena no ato de fazer. O envolvimento e a dedicação com os têxteis pode ser compreendido como práticas que traduzem um complexo sistema de expressão político-visual. Esse estado de imersão possibilita uma compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem como uma prática que desperta um corpo sensível e inventivo.

Assim, pensar os têxteis como coreografias vivas, imersas no cotidiano é pensá-las também como estruturas criativas que podem ativar saberes; é aceitar a cadência singular de cada percurso, dar espaço à experimentação sem pressa e reconhecer a paciência não apenas como um requisito, mas como um método, uma forma de saber em si. Para além da paciência, o fazer têxtil tende a movimentar uma vivência relevante: investimento no tempo presente, no agora, no que acontece com/no corpo hoje. Os fazeres têxteis em suas mais profundas articulações nos convidam vividamente à uma epistemologia corporificada.

Diante disso, este texto objetiva apresentar um recorte da pesquisa “Coreografias têxteis: corpo, memória e saberes na trama viva da Docência Artista”, onde exploramos a interconexão entre corpo, prática têxtil e ensino das artes visuais. A ênfase está nos gestos inerentes às práticas têxteis concebidos como performances corporais que transcendem da execução técnica por si só para uma forma de saber que expõe a imprescindibilidade relacional. Além de analisar tais gestos em si e em processos de criação, investigamos suas implicações educacionais em artes visuais, por meio da obra têxtil “NÓS, DE MUITAS” que consiste na costura coletiva de uma colcha e que revela nuances específicas sobre os saberes educacionais na contemporaneidade.

Repetição, Desfazimento, Remendo e Junção

Por meio da arte, da escrita, da pesquisa e da educação, estamos diariamente aprendendo e inventando formas de estar no mundo. Pensar o corpo como central no

processo de partilha de saberes criativos é resgatar a dimensão afetiva e emocional da educação, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e amoroso. Buscamos compreender de que forma a integração do corpo e da sensibilidade no processo educacional pode oferecer uma abordagem mais enriquecedora para o ensino das artes visuais. Ao refletir sobre essas questões, almejamos combinar as narrativas de vida, as técnicas, processos e experimentar como levar essas sabedorias a outros lados e contextos, conectando os modos do fazer têxtil.

O gesto repetitivo de cada ponto têxtil não se reduz à mera obediência; ao contrário, dele emerge um movimento atento e sereno, capaz de abrir caminhos para a criação. Mesmo dentro de estruturas que buscam controlá-lo, é na repetição que o corpo encontra brechas para se reinventar e traçar seus próprios espaços no mundo, pois “o corpo disciplinado pela repetição é capaz, nestes casos, de perceber o tempo de outra maneira e de acentuar a percepção do que acontece ao seu redor, para com isso produzir espaços próprios, nos quais outras formas de estar no mundo são possíveis” (Bustos, 2021, p. 49).

Se com a repetição encontramos brechas para a reinvenção, com o desfazimento encontramos caminhos para o desaprender. Como propõem os estudos da Cultura Visual, desaprender dentro de um mundo marcado por ideias hegemônicas é abrir caminhos para a criação a partir de outros paradigmas (Borre, 2020). Nesse movimento, desfazer não é um fim, mas uma etapa inerente ao próprio fazer – um chamado do corpo para desatar e, então, reatar, em um espiral de criação.

Nos processos educativos em arte, essa aceitação do tempo e do erro torna-se uma ferramenta de resistência. O fazer têxtil ensina a acolher a imperfeição, a escutar o ritmo dilatado da aprendizagem, a reconhecer o valor do ajuste e do recomeço. Ao contrário da urgência imposta por muitos modelos de ensino, os gestos têxteis revelam que aprender é um processo que se tece na convivência entre os corpos, os tempos e as coisas vivas. Mais do que um ato de construção “rumo ao progresso”, é um ciclo de desfazer, refazer, juntar e remendar. Os estudos de performance trazidos por Leda Maria Martins (2024) que mergulham na filosofia afro-brasileira nos ensinam a navegar fora das linhas retas, um convite gentil e urgente para dançar as palavras, cantar os gestos, espiralar o tempo.

Na leitura do livro “Gestos Têxteis: uma abordagem material às etnografias, aos corpos e tempos” (2021), da antropóloga feminista Tania Perez Bustos nos deparamos com uma passagem em que ela narra sua experiência de pesquisa etnográfica com bordadeiras de uma cultura diferente da sua. Enquanto pesquisadora, Tania Bustos (2021) chegou com perguntas a serem respondidas e eis que a única resposta das bordadeiras era o convite para que ela aprendesse a bordar com elas:

Eu aprendia com as bordadeiras no trabalho de campo e continuava compreendendo o que faziam a partir da minha casa; meu corpo lembrava-se de seu fazer à distância, e assim eu as sentia próximas [...] e o têxtil foi se integrando às minhas perguntas, ao meu corpo e, com isso, ao espaço e ao tempo do meu cotidiano (Bustos, 2021, p. 34).

O vínculo corporal com o material e com o processo criativo daquelas mulheres se tornou parte até mesmo dos seus gestos cotidianos, ou seja, aqueles gestos seguem vivos com ela. Nesse processo dinâmico de manipulação de materiais têxteis e na descoberta dos segredos da sua fabricação, os corpos não apenas se envolvem diretamente, mas também se conectam através da escuta atenta através e a partir do corpo: é uma reaproximação com o saber sensível encarnado nos gestos mais cotidianos. Quando estamos imersas na prática de aprender a trabalhar com fios, a escuta se torna diferenciada, sensível ao que acontece ao seu redor, é um momento de fertilidade para o aprendizado.

Ao compreender os saberes artesanais têxteis como tecnologias do conhecimento e do cuidado, Tania (2021) evidencia a participação ativa do corpo no envolvimento com os fios, revelando uma relação simbiótica: ao mesmo tempo em que imprimimos marcas no material, este se torna um reflexo da própria construção do self. Ao recordar enquanto se está imersa na prática, a memória é solidificada, mas a conexão afetiva com ela se metamorfoseia. Dessa forma, o vivido se integra ao presente no ato de criar, e essa experiência tem o poder de processar emocionalmente as vivências. Nessa perspectiva, ao convocar o “corpo” nos processos educativos, falamos também de uma corporeidade coletiva. Nos espaços educativos que se estruturam a partir dos têxteis, torna-se evidente que as memórias e marcas inscritas nessa materialidade, tanto física quanto simbólica, não pertencem a um único indivíduo, mas partilham de uma genealogia comum, atravessando e entrelaçando diferentes histórias de vida.

A mesma autora delineia quatro gestos que são comuns ao trabalho com têxteis: repetir, desfazer, remendar e juntar. A repetição nos instrui, o ato de desfazer desafia a dor e a passagem do tempo, ao remendar reconhecemos o passar do tempo, enquanto na junção colocamos as partes em relação para que surja algo novo, seja na junção de mulheres criativas, corpos e ideias que podem tecer uma narrativa coletiva. Esses gestos ecoam o processo de gestação: através deles, concebemos não apenas filhos (às vezes), mas também obras, conceitos, emoções e memórias. Não somos criadoras solitárias, mas sim coautoras de nossa existência, enriquecidas pela presença e contribuições das outras, aprendemos/ensinamos entre fios, entre nós.

bell hooks (2017) apresenta uma abordagem crítica/feminista da pedagogia ao afirmar a importância de um processo educativo que estimule a quebra de paradigmas e estruturas dominantes. A leitura de suas obras *Ensinando a Transgredir* (2017) e *Ensinando Pensamento Crítico* (2020) nos proporcionou uma visão ainda mais profunda sobre a centralidade do corpo no processo educativo. Suas reflexões, ancoradas em experiências pessoais, criticam práticas docentes que reproduzem a cisão entre corpo e mente, como se o ensino pudesse se dar sem a presença encarnada dos sujeitos. Para hooks (2017, p. 256), é urgente reconhecer a “legitimidade de uma pedagogia que ousa subverter a cisão entre mente e corpo e nos permite estar presentes por inteiro – e, conseqüentemente, com todo o coração – na sala de aula”. Esses princípios, fundamentais para a pedagogia crítica feminista, insistem em trazer o desejo e o prazer para o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Ao defender a legitimidade de uma pedagogia que nos convoca a viver a

educação como experiência integral, hooks amplia a compreensão do aprendizado como processo encarnado, afetivo e coletivo. Nesse sentido, o trabalho com os têxteis potencializa essa visão ao mobilizar o corpo em sua dimensão sensível e criativa, permitindo que gestos, memórias e narrativas se entrelacem na materialidade. Assim, aprender e ensinar tornam-se também um exercício de escuta, partilha e criação coletiva, no qual o corpo e os têxteis deixam de ser invisibilizados para se tornarem fundamentos da experiência educativa.

Dialogar com as leituras de Tania Bustos (2021) e bell hooks (2017) neste investigação é como se embrenhar na confecção de uma colcha de retalhos, combinando fragmentos de textos e têxteis que já permeiam o mundo, com o intuito de unir essas partes em uma nova integridade. A partir de nossa própria narrativa, um caleidoscópio de saberes e memórias, vamos tecendo, com repetições, remendos, desconstruções e junções, uma pesquisa que se assemelha a um retalho singular, oferecendo uma perspectiva única sobre a questão abordada.

As coisas artesanais são verdadeiros repositórios de ações, relações, emoções e significados. Quando bordamos, tecemos, tricotamos ou fazemos crochê, as ferramentas - tecidos, linhas e agulhas - se convertem em extensões de nossos próprios corpos, mediando uma interação mais íntima entre nós e o mundo ao nosso redor. Ao tocar nesses materiais, o mundo adquire novas texturas, e experimentamos uma proximidade interior, uma reconexão com conhecimentos e habilidades que emergem para moldar e transformar aquele material em nossas mãos. Os movimentos com os têxteis são como coreografias corporais, uma forma primordial de interagir com o mundo, na qual exploramos através do tato para recriar e reinventar. Da mesma maneira, na jornada da docência, em cada sala de aula e com cada nova coletividade que se nos apresenta, nos encontramos em uma jornada de exploração lenta e cuidadosa, onde tateamos cuidadosamente as pulsões e subjetividades daqueles corpos que nos rodeiam, buscando compreender e moldar a experiência educacional de forma sensível e significativa. Nesse sentido, bell hooks (2020, p. 231) aponta que:

Antes de palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos. Lemos uns aos outros pelo olhar. Como professores, somos o ponto focal do olhar coletivo antes de palavras serem ditas. Nossos estudantes olham para nós e imaginam o que nosso corpo tem a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo. Nós também enxergamos nossos estudantes como presenças corporais. Ainda que toda nossa formação como professores nos incentive a agir como se não tivéssemos corpo, a verdade de nosso corpo dialoga conosco. Ser acontece a partir do corpo. E se escutarmos nosso corpo dentro da sala de aula e fora dela, aprendemos mais formas de nos relacionarmos uns com os outros.

Para entrelaçar as percepções de Tania Bustos (2021) e bell, apresentamos Elvira Espejo Ayca (2020), mulher, aymara por ascendência materna e quechua pela paterna, narradora, artista plástica, poeta e pesquisadora têxtil. Elvira compartilha conosco o conceito de “sentipensante” de sua comunidade Qaqachaka, onde razão e sensibilidade não são vistas como partes opostas, como é comum na educação

formal predominante até os dias de hoje, mas sim como partes intrínsecas uma da outra, em uma relação de nutrição mútua. Ao questionar o que constitui arte para a cultura dominante, Elvira Espejo Ayca (2020) também levanta críticas à colonização da arte, que, com suas estruturas hierarquizadas, impõe padrões estéticos e escalas de valores, excluindo epistemologias plurais e resultando em concepções universalizantes sobre a arte. Um exemplo claro disso é a histórica segregação entre arte e artesanato. Diante dessas questões, ela traz um ensinamento fundamental:

Dessa forma, eles hierarquizam e criam uma elite. É como vigiar uma determinada classe social, protegendo-a, e os outros não podem pertencer à arte. Nas comunidades não existe essa racionalidade hierárquica, mas essas palavras e conceitos que usamos: ler com os dedos, ler com o corpo, ou raciocinar com o corpo, a sensibilidade de seu corpo, de seus pés. É a interconectividade do sentimento e do pensamento. Eles não podem ser separados, sentir e pensar estão juntos. É o *sentipensante* (Ayca, 2022, p. 9).

Partindo da sua origem e vivência indígena andina bem como da sua formação acadêmica em Belas Artes, Elvira Espejo Ayca empreende um profundo trabalho de autorreflexão, imergindo nas memórias de sua própria comunidade ela questiona hegemonias tão arraigadas no sistema das artes ocidentais eurocentradas. Seu objetivo é compreender o significado da arte em um sentido comunitário, cultural e milenar, especialmente considerando que os conhecimentos transmitidos por seus ancestrais foram sistematicamente negados nas salas de aula da educação formal. Essa compreensão também se faz presente na filosofia quilombola de Nêgo Bispo que lança as seguintes palavras-sementes: “A arte é conversa das almas porquê do indivíduo para o comunitarismo, pois ela é compartilhada” (Santos, 2024, p.22).

Profundamente inspirada por esse saber quilombola, pela filosofia *sentipensante* trazida por Elvira, pela convocação do eros, do desejo e do encantamento para os momentos educativos conduzida por bell e pela compreensão dos têxteis enquanto tecnologias do conhecimento e do cuidado tramadas por Tania Bustos (2021), compreendemos que os processos de ensino e de aprendizagem na contemporaneidade necessitam de um redimensionamento em direção à integralidade do ser em suas diversas dimensões. Palavra por palavra, ponto a ponto, retalho a retalho vamos encontrando os sentidos da pesquisa, os movimentos têxteis formam coreografias, são gestos coletivos que ramificam em encontros e crescem.

Aparar as pontas

O corpo é antes de mais nada uma intimidade, uma forma em permanente transformação com a qual experienciamos a existência de maneira muito próxima. Na realidade, por esse caráter transmutativo, se faz mais pertinente falar em corpos, pois não há um corpo único, fechado e definido, mas uma multiplicidade de possibilidades de ser corpo que se altera conforme as relações que estabelecem com o mundo. Se

pensar o corpo como algo fixo e contido significa aprisioná-lo em formas predefinidas, reconhecer sua transmutabilidade é aceitar que estamos sempre em processo, sempre em trânsito. Não se é corpo sozinho, nosso corpo existe graças e através do meio pois somos corpos em continuidade com o todo.

Existe uma inevitável necessidade de existirmos com e através de outros diversos corpos, outras formas de mover-se, afastar-se e aproximar-se, os corpos em movimento dançam “quase que ensaiando uma dança cósmica, admitindo a possibilidade de que a gente transcende em corpo. A gente não precisa transcender extra-corpo, a gente pode trans cender em corpo, sendo corpo-memória”, (Krenak, p. 4, 2023). Nesse sentido a coreografia é compreendida como uma construção para mover junto, uma composição visual de movimentos corporais organizados de forma a construir uma narrativa.

A presença corporal é parte fundamental do envolvimento com os têxteis, não é possível aprender sobre memória, corpo e saberes apenas observando-os; é preciso estar neles, experienciá-los, é o conhecimento que se encarna no fazer trazido por Bustos (2021) em seus estudos antropológicos através dos têxteis, essa necessidade demonstra o caráter essencialmente prático desse fazer.

No poema “O ouro é teu fiar” de Cecilia Vicuña (2024, p. 33), uma pergunta termina a poesia para assim começar novamente: “Unir o tecido, não é algo inicial?” Demoramo-nos nessa pergunta e assim a pesquisa tem mais um início, o que começou como uma ideia, como um desejo por sair do lugar conhecido, ganhou corpo com aprofundamentos teóricos e recomeça com a movimentação atenta do nosso corpo junto a essas inquietações. Com a ação de construção de uma colcha de retalhos, um dispositivo de relações, os tijolos que sustentam as paredes dessa pesquisa vão ganhando forma de mão em mão.

Para fazer a colcha é preciso tomar decisões muito práticas, como é possível identificar nos escritos de registro da pesquisa:

Ontem iniciei o envolvimento corporal com minha pesquisa. Na realidade, já estava imersa em estudos teóricos e imaginativos há alguns meses e começar a movimentar tudo isso no campo palpável trouxe um pouco de euforia, ansiedade e muita concentração. Iniciei buscando uma colcha de casal nos armários de casa pra ter dimensão do tamanho de uma colcha. Então resgatei retalhos dentro de caixas, gavetas e sacolas no meu quarto/ateliê e como recentemente enfrentei um pequeno abismo criativo depois de meses imersa em uma mesma criação tinha ido à loja de tecidos atrás de pequenos retalhos dos tecidos mais variados e fora da minha zona de conforto, como um convite interno para sair da anestesia ou apatia que tinha se instaurado no meu fluxo criativo. Tecidos ásperos, macios, opacos, transparentes, sendo esses os materiais que irão circular por várias mãos. Será que coloco uma grande peça única onde cada pessoa intervém, ou vários fragmentos que ganham corpo quando juntos? Como será seu formato? E o tamanho? De que forma os moldes serão definidos? Serão definidos? Uma decisão tomada: irão crescer a cada corpo, de mão em mão (Diário de bordo em 31/10/2024).

Nesse processo, inevitavelmente, produzimos muitas sobras e guardamos cada uma, reconhecendo nelas um valor próprio. Mas por que aparar as arestas e forçar lados retos? De que forma esse gesto revela uma necessidade de controle? A insistência em uniformizar, em eliminar aquilo que escapa demais das molduras, reflete uma lógica disciplinar: uma tentativa de conter formas e corpos dentro de limites previamente definidos. Essa lógica é especialmente visível nos ambientes formais de ensino, onde se espera que tudo se encaixe, que tudo esteja dentro do previsto. Ao cortar os tecidos para que se ajustem perfeitamente, cria-se uma metáfora para o ensino institucionalizado, um esforço para domesticar o fluxo criativo, fazendo com que até mesmo o inusitado opere segundo regras estabelecidas. Trata-se de uma imposição de ordem, uma tentativa de fazer caber o que, por natureza, transborda. No entanto, são justamente as sobras, os pedaços irregulares, os retalhos desalinhados, os fios que escapam que abrem brechas para novas narrativas, inesperadas e autênticas, onde o imprevisto e a diferença encontram espaço para existir.



Fig. 1. Ana Julia Ribeiro de Macedo, *Aparar as pontas*, 2024. Fonte: As autoras.

Ao refletir sobre esse gesto de aparar as pontas, questionamos como o ensino das artes pode permitir outras formas de existência, em que o erro, o desvio e a irregularidade não sejam eliminados, mas acolhidos como parte essencial do processo de aprendizado e criação. A colcha de retalhos, com seus pedaços distintos e imperfeitos, surge aqui como uma metáfora potente: um ensino onde as diferenças não são apagadas, mas incorporadas à trama coletiva. Se cada retalho carrega um traço de sua origem, cada erro ou desvio também se torna um registro vivo de um percurso singular de aprendizagem, testemunhos daquilo que não se ajusta perfeitamente, mas que, justamente por isso, sustenta a beleza e a complexidade do conjunto.

Talvez a pergunta não seja como encaixar todas as partes de forma ordenada, mas como aceitar o inacabado, o irregular, o incontrolável como partes estruturantes e inerentes do processo de criação e conhecimento. A trama, afinal, é uma prática que só se sustenta na continuidade, no atravessamento dos fios, no tensionamento entre materiais. Aparar as pontas pode ser um gesto de controle, mas também pode ser um ato de resistência quando decidimos deixar que certas arestas permaneçam soltas, que certos fios escapem, que o aprendizado se expanda para além do que se pode prever.



Fig. 2. Ana Julia Ribeiro de Macedo, Retalhos, 2024. Fonte: As autoras.



Fig. 3. Ana Julia Ribeiro de Macedo, Quarto-Cama-Ateliê, 2024. Fonte: As autoras.

Para que pudéssemos caminhar reunimos em uma maleta materiais que tínhamos ao alcance, tais como tecidos, lantejoulas, linhas, agulhas, viés, botões, tesouras, bastidor, miçangas, entre outras ferramentas que pudessem participar na feitura de uma colcha. Os instrumentos de trabalho estavam ali bem acomodados.



Fig. 4. Ana Julia Ribeiro de Macedo, *Maleta Viajante*, 2024. Fonte: As autoras.

Crescemos em uma família de tradição católica e um dos rituais que compunham esse universo religioso nas nossas infâncias era o de passar de casa em casa uma “capelinha”, ou seja, a imagem de nossa senhora. Essa prática que tinha a intenção de catequizar também possibilitava a construção de uma comunidade tanto dentro de casa como entre pessoas de um mesmo prédio ou de uma mesma paróquia. E assim íamos eu e minha irmã mais velha entregar a santa para as vizinhas, éramos parte de uma vivência coletiva que demandava de cada família o cuidado com o objeto e com a entrega para a próxima pessoa para que aquela intenção seguisse viva. Quando começamos a levar a maleta para outras casas imediatamente essa memória nos atravessou, na nossa busca por entender como nos tornar professoras precisamos nos reencontrar com esse gesto de cultivar a fé no coletivo, existe uma força muito profunda na criação em rede, de mão em mão a colcha cresce em forma, em histórias, em partilhas.

Nós de muitas

Enquanto a maleta com os retalhos, linhas e agulhas passavam, assim como nós, por um processo de maturação interior para seguir outros caminhos, minha família atravessava dois processos de luto: a morte do meu avô materno e da minha tia-avó.

Em um desses momentos, estava com alguns retalhos soltos nas mãos, tentando alinhavá-los, quando recebi a notícia. Foi nesse gesto de unir fragmentos irregulares, esfiapados e tortos que encontrei um suporte diante do caos interno de elaborar a perda. Cada ponto dado era também uma tentativa de segurar algo em meio ao desamparo, de costurar pedaços de memória em um corpo maior. Recife é dessas cidades em que o tempo muda de repente. Após um vento mais forte, o céu azul se desmanchou em uma garoa fina e persistente, como se as nuvens emprestassem suas lágrimas para chorar por minha tia, regando e abençoando sua travessia. E assim, quase como em uma procissão anunciada, a maleta também seguiu viagem nas mãos de minha mãe, atravessando para outro interior diferente e, ao mesmo tempo, espelhado ao meu, que antes se restringia ao quarto, até alcançar o sertão da Paraíba, em Imaculada.

Na tarde do enterro, recebemos um vídeo da família reunida ao redor de uma mesa grande no terraço, logo após a despedida. Retalhos, linhas e materiais da maleta estavam espalhados, e cada pessoa, de crianças a idosos, se envolvia no seu próprio gesto e também no gesto do outro. Ali se materializava a ideia de **“Nós de muitas”**: os nós do bordado, que unem fragmentos e sustentam a trama, se entrelaçavam aos nós de afeto, de dor e de resistência compartilhada entre familiares de diferentes gerações. Cada ponto era também um vínculo, revelando que a colcha não é feita apenas de tecidos, mas das memórias e presenças de muitas, onde o individual se encontra no coletivo. Trazemos alguns relatos das pessoas que participaram:

O resultado foi incrível! Nos reunimos numa grande mesa e juntas começamos a produzir quadrinhos com muita leveza e alegria! Brincamos com a ideia de que estávamos imitando a vizinha, rimos das produções engraçadas que surgiram, “brigamos” por cores de linhas, agulhas, tesouras e acessórios... Tivemos também a participação das crianças que se uniram e produziram lindos trabalhos! (M.H).

A maleta passou a tarde na casa da minha tia-avó, além da praça de Imaculada. O contato foi importante por trazer um momento de descontração entre todos numa tarde difícil (C.B).

Gosto muito das festividades juninas por isso escolhi estes materiais e este contexto. Na mesa entre conversa e boas histórias para aliviar um dia difícil. Pura terapia (E.R).

Usei pedaços de um passado que foi tão importante para mim, tempo que hoje sinto saudade e ao mesmo tempo fico feliz por ter a certeza que pessoas tão boas fizeram parte dela. Foram flores que fizeram parte do jardim da minha vida (M.) (Diário de bordo em 2024).

Mesmo à distância, sentimo-nos plenamente presentes e corporificadas naquele instante. O têxtil se revelou um potente dispositivo de conexão, esticando fronteiras e ampliando horizontes. Através das diversas experiências individuais, a colcha aproximou o luto da coletividade do grupo; o corpo a corpo com tecidos, histórias e pessoas possibilitou um enraizamento da experiência, promovendo trocas de saberes e memórias dentro de uma mesma dinâmica gestual. Como lembra Leda Maria Martins, que nos convida a vivenciar o tempo em espiral, “se no plano familiar a morte

significa a perda do indivíduo, no plano coletivo ela traduz seu enriquecimento”. Esse momento se abriu como uma clareira, iluminando e inspirando a pesquisa.

A colcha de retalhos e seus pontos guardam as marcas de um aprendizado situado. São como partituras que indicam um caminho já percorrido pelas mãos, uma trilha que continua sendo aberta a cada nova costura. Essa repetição não é solitária; se expande no ensinar e aprender, criando um campo de intimidade e transmissão na linhagem dos conhecimentos têxteis. Assim, podemos reavaliar a ideia de que “aprender a bordar seria apenas um exercício reprodutor de feminilidade submissa. Ao contrário, o trabalho corporal da percepção sutil e cuidadosa pode dar forma a um corpo criativo, capaz de construir espaços próprios para habitar o mundo” (Bustos, 2021, p. 48).

Um outro momento com foco nos aspectos educacionais da colcha *Muitas de nós* ocorreu durante uma aula na disciplina Estudos e Experimentações II: Vida Cotidiana. A aula teve como fio condutor a própria colcha, que serviu de ponto de partida para propor vivências e discussões com a turma. Esse encontro foi especialmente significativo por permitir entrelaçar experiências sensíveis com reflexões críticas, como as propostas por Silvia Federici (2022, p. 254), que compreende a vida cotidiana como o “principal terreno da mudança social”. Ao destacar a importância de desprivatizar o cotidiano e fomentar formas cooperativas de cuidado e reprodução social, Federici abre espaço para repensarmos o cuidado como tarefa criativa e relacional, e não como fardo solitário. Como ela afirma:

Isso abre caminho para um mundo em que cuidar dos outros pode se tornar uma tarefa criativa, e não um fardo, e para quebrar o isolamento característico do processo de nossa reprodução, criando laços de solidariedade sem os quais a vida é um deserto afetivo no qual não temos poder social” (Federici, 2022, p. 271).

A turma, composta exclusivamente por estudantes mulheres, revelou a urgência de refletirmos sobre o trabalho emocional e afetivo que atravessa a prática profissional. Nesse contexto, a colcha “Muitas de Nós” operou como um dispositivo pedagógico e político, capaz de mobilizar narrativas, memórias e afetos, criando um espaço coletivo de escuta sensível e elaboração compartilhada.

Ação que se repetiu em outros contextos educativos ao longo de 2025. Nestes encontros, convidamos as participantes a escreverem, em pequenos papéis, uma memória marcante que desejassem partilhar. Em seguida, embaralhamos os papéis e os redistribuímos aleatoriamente, de modo que cada uma pudesse ler em voz alta a memória de outra colega. Assim, pela mediação da fala, as lembranças individuais se entrelaçaram, transformando-se em um tecido de memórias coletivas. Junto às narrativas, entregamos um fragmento do livro de Silvia Federici, em que a autora discute a vida cotidiana, feminismo e os comuns. A proposta era que, ao escutarem e lerem as memórias, pudessem refletir se haveria ressonâncias ou contrapontos entre as vivências partilhadas e as ideias presentes no texto.

Por fim, convidamos cada uma a escolher um retalho da maleta e utilizá-lo, com

os materiais disponíveis, para narrar visualmente aquela memória lida. O gesto de bordar, costurar ou compor com tecidos se tornou uma forma de tradução sensível, entre palavra e matéria, entre corpo e pensamento, um modo de reinscrever, na superfície têxtil, o que antes habitava o íntimo.



Fig. 5. Ana Julia Ribeiro de Macedo, Nós de muitas, 2024. Fonte: As autoras.

Um ponto de encontro

A intersecção entre a arte têxtil e a educação se manifesta como um espaço de trocas e compartilhamento de experiências. Os têxteis, enquanto materialidade, carregam a potência de conectar histórias, aproximar pessoas e ativar memórias coletivas. O próprio ato de tecer, bordar ou crocheter pode ser um encontro: entre mãos que se movimentam, entre narrativas que se entrelaçam e entre saberes que se expandem para além do individual.

Os gestos em uma prática têxtil, especialmente o bordado, envolvem movimentos de ir e vir, agulha e linha avançam e retornam e dessa forma o bordado caminha de maneira muito única. O nó francês requer um envolvimento em si mesmo, o ponto atrás requer voltar sempre para o furo de onde a linha saiu, o ponto haste volta para seu exato meio para então avançar, o alinhavo aparece e esconde no avesso. Essa repetição do ir e vir envolve uma coreografia entre corpo humano em movimento junto a corpos não humanos, ensinando novas formas de ser e se movimentar. Repetir não é apenas refazer, mas também experimentar a memória do gesto, pois cada

corpo tem seu próprio ritmo e modo de subjetivação. Esse processo de repetição, ao mesmo tempo partilhado, viaja pelo tempo e espaço, atravessando corpos e lugares, assumindo diferentes nomes e cadências. Os gestos têxteis, como Tania Bustos (2021) nos ensina, são formas de documentar a aprendizagem.

Ao longo da pesquisa, percebemos como os processos têxteis são um convite à coletivização, assim como fios que se entrelaçam para formar uma trama, os encontros mediados pelos têxteis criam redes de pertencimento e aprendizado. Em espaços formais e informais, o fazer têxtil se torna um território de escuta e de experimentação, um lugar onde o tempo é plural e o aprendizado se dá por meio de um envolvimento com o sensível.

Nesse ponto de encontro, arte e educação se atravessam, não como áreas distintas, mas como campos que se alimentam mutuamente, nos aliamos a Rufino (2023, p. 19) no entendimento de que a educação, como a brincadeira, “se inscreve como prática /saber/tempo/ espaço privilegiado para investigar as maneiras com que os corpos têm transitado e inventado formas de cuidado, proteção comunitária e transmissão de saberes”. O processo artístico, longe de ser apenas um meio para um fim, se configura como um método de pesquisa, um modo de pensar e existir no mundo. É nessa trama viva que a pesquisa se inscreve: entre fios, gestos e histórias compartilhadas, costurando possibilidades para uma docência-artista que valoriza o sensível, o intuitivo e o coletivo.

A narrativa autobiográfica compartilhada é então um caminho fundamental para termos acesso a outras possibilidades imaginativas que, muitas vezes, passam despercebidas nas estruturas de ensino/aprendizado. Assumir que o conhecimento artístico é coletivo, íntimo e subjetivo implica reconhecer que ele não se sustenta na neutralidade, mas na trama de afetos e experiências compartilhadas que o atravessam. Essa compreensão se fortalece nos estudos da Educação da Cultura Visual que reivindicam a visibilidade das dimensões historicamente apagadas na produção do saber e propõem novas formas de investigação mais sensíveis, éticas e atentas à materialidade das coisas. Essas perspectivas não buscam verdades absolutas, mas acolhem a incerteza como parte do processo, entendendo o conhecimento como um campo experimental, vulnerável e sempre em construção.

A intimidade torna-se um território fértil para a investigação, onde a escuta e o encontro possibilitam modos de saber mais integrados com o cotidiano. A coletividade, por sua vez, reconhece que os corpos não existem isolados, mas se prolongam uns nos outros, interrogam-se, ressoam e se transformam mutuamente. Conhecer, assim, não é um ato solitário, mas um movimento entrelaçado, um jogo de reciprocidades onde cada gesto, cada palavra e cada silêncio compõem uma coreografia de aprendizagens partilhadas.

Começo, meio, começo

Inspirada por Nêgo Bispo, semeador de palavras e de sonhos, nomeio essas considerações a partir da sua filosofia circular, afirmando que “somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As nossas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo” (Santos, 2023, p.66). Os têxteis, com sua cadência própria e exigência de presença corporal plena, nos convidam a desacelerar, a escutar, a acolher o erro e o inacabado. Seus elementos constitutivos revelam possibilidades de exploração e interconexão entre corpo, prática têxtil e ensino das artes visuais. O fazer têxtil se configura, assim, como uma tecnologia do cuidado, um saber encarnado que resiste à lógica da produtividade e da padronização, tal como deve ser o fazer educacional.

A construção da “colcha de retalhos”, com sua trama irregular e carregada de histórias, tornou-se uma metáfora potente para o tipo de educação experienciada ao longo deste ano de pesquisa. Os fazeres artesanais coletivos, exemplificados pela costura conjunta, mostraram-se instrumentos de fomento de diálogos, da construção de comunidades e da imaginação de futuros possíveis para a educação em artes visuais. Ensinar e aprender revelam-se, nesse contexto, atos profundamente corporificados, que envolvem a transmissão de saberes, a construção de vínculos e a partilha de memórias. Aprender é, portanto, um processo tecido na relação com o outro, no compartilhamento de saberes e afetos.

Num exercício de repensar a educação a partir de uma perspectiva feminista, a pesquisa dialoga com Tania Perez Bustos (2021), que entende o trabalho têxtil como tecnologia de cuidado e conhecimento, em que o corpo deixa marcas no material e é transformado por ele. Bell hooks (2017) reforça a centralidade do corpo na aprendizagem, evidenciando que negá-lo perpetua tradições de repressão e limita experiências sensíveis de ensino. Complementarmente, Elvira Espejo Ayca (2022) e Leda Maria Martins (2021) apresentam epistemologias decoloniais, nas quais corpo, memória e saber se articulam em práticas vivas, culturais e performativas. Esses referenciais sustentam a compreensão da docência artista como espaço de experimentação relacional e de criação de saberes sensíveis, consolidando uma perspectiva educacional alicerçada em epistemologias descoloniais e pós-estruturalistas.

As experiências vivenciadas e analisadas nesta pesquisa demonstram que o fazer têxtil, em suas múltiplas dimensões, pode constituir território de encontros, memória e aprendizagem corporificada, oferecendo caminhos para repensar práticas pedagógicas em artes visuais e ampliando as possibilidades de educação sensível.

Referências

AYCA, Elvira Espejo. A dolorosa divisão da arte nos hierarquizou e colonizou por meio da ideia de educação universal. In: MESQUITA, André; LEWIS, Mark (Org.). **Arte e descolonização**. São Paulo: MASP; Afterall, 2020.

BORRE, Luciana. **Bordando Afetos na Formação Docente**. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020.

BUSTOS, Tania Pérez. **Gestos Têxteis**: uma aproximação material com as etnografias, os corpos e os tempos. Bogotá: Universidade nacional da Colômbia. 2021.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Martin Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KRENAK, Ailton. **Memória não queima**. Cadernos Selvagem. Rio de Janeiro: Dantes Editora, Biosfera, publicação digital, 2023.

MARTINS, Leda maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MONTERO, Rosa. **O perigo de estar lúcida**. São Paulo: Todavia, 2018.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

VICUÑA, Cecilia. **A palavra e o fio**: poemas escolhidos. São Paulo: Iluminuras, 2024.

Submissão: 27/07/2025

Aprovação: 24/09/2025

A estética como dimensão formativa: uma análise das publicações sobre a formação de professores de artes visuais no sul do Brasil (2014–2024)

Aesthetics as a formative dimension: an analysis of publications on the training of visual arts teachers in the south of Brazil (2014–2024)

La estética como dimensión formativa: un análisis de las publicaciones sobre la formación de profesores de artes visuales en el sur de Brasil (2014–2024)

Alisson Douglas da Silva¹

Jaison Hinkel²

1 Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Professor de arte no Colégio Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8762623858426120> ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6197-7981> E-mail alissondouglas@furb.br

2 Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Psicologia e da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9115585866510091> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6446-0626> E-mail: jhinkel@furb.br

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma análise de teses, dissertações e artigos que abordam a educação estética na formação de professores de Artes Visuais na região Sul do Brasil, entre 2014 e 2024. A partir de uma análise qualitativa, as 12 publicações encontradas foram organizadas em três unidades temáticas: experiência estética e mediação na formação em Artes Visuais; estética como prática crítica; e estética e currículo na formação em Artes Visuais. O estudo demonstra que a estética, quando entendida como prática sensível e criadora, constitui-se como dimensão formativa, ultrapassando uma abordagem técnica ou disciplinar. Os principais referenciais teóricos que sustentam as análises são Vigotski, Freire e Zanella, que fundamentam uma compreensão da formação estética como dimensão humanizadora, poética e política. A análise revela convergências e divergências nos caminhos investigativos das pesquisas analisadas, bem como articulações possíveis entre subjetividade, políticas educacionais e práticas artísticas na docência em Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais; Educação; Educação Estética; Formação de Professores.

ABSTRACT

This article presents the results of an analysis of theses, dissertations and articles that address aesthetic education in the training of Visual Arts teachers in the South of Brazil, between 2014 and 2024. Through a qualitative analysis, the 12 publications found were organized into three thematic units: aesthetic experience and mediation in Visual Arts education; aesthetics as a critical practice; and aesthetics and curriculum in Visual Arts education. The study demonstrates that aesthetics, when understood as a sensitive and creative practice, constitutes a formative dimension, surpassing a technical or disciplinary approach. The main theoretical frameworks supporting the analyses are Vygotsky, Freire, and Zanella, who provide a foundation for understanding aesthetic education as a humanizing, poetic, and political dimension. The analysis reveals convergences and divergences in the investigative paths of the research reviewed, as well as possible articulations between subjectivity, educational policies, and artistic practices in Visual Arts teaching.

KEY-WORDS

Visual Arts; Education; Aesthetic Education; Teacher Training.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un análisis de tesis, disertaciones y artículos que abordan la educación estética en la formación de profesores de Artes Visuales en la región Sur de Brasil, entre 2014 y 2024. A partir de un análisis cualitativo, las 12 publicaciones encontradas fueron organizadas en tres unidades temáticas: experiencia estética y mediación en la formación en Artes Visuales; estética como práctica crítica; y estética y currículo en la formación en Artes Visuales. El estudio demuestra que la estética, cuando se entiende como una práctica sensible y creadora, constituye una dimensión formativa, superando un enfoque técnico o disciplinario. Los principales marcos teóricos que sustentan los análisis son Vygotsky, Freire y Zanella, quienes fundamentan una comprensión de la formación estética como una dimensión humanizadora, poética y política. El análisis revela convergencias y divergencias en los caminos investigativos de las investigaciones analizadas, así como posibles articulaciones entre subjetividad, políticas educativas y prácticas artísticas en la docencia de Artes Visuales.

PALABRAS-CLAVE

Artes Visuales, Educación, Educación Estética, Formación Docente

Introdução

As discussões sobre educação nos últimos anos abordam cada vez mais a importância de uma formação integral dos docentes e educadores. Neste sentido, Veiga (2014) traz a concepção de que formar os professores implica em compreender a importância do papel da docência, capacitando-os para enfrentar questões fundamentais do espaço escolar como instituição social, englobando ideias de formação, reflexão e crítica.

Dentro dos espaços de formação de professores, um dos debates diz respeito à relevância de determinados conteúdos nos currículos e à sua capacidade de oferecer um embasamento significativo frente aos desafios cotidianos que os futuros docentes enfrentarão em sala de aula. No campo das Artes Visuais, essa discussão tem ganhado destaque, especialmente no que se refere à importância da estética como uma dimensão formativa. A educação estética, mais do que apenas um conteúdo específico a ser abordado nos cursos de licenciatura, tem sido cada vez mais compreendida como uma perspectiva formativa, capaz de reorganizar a experiência, movimentar a imaginação e articular subjetividade e a prática pedagógica. Zanella (2006) reforça essa ideia ao destacar que uma formação docente centrada na dimensão estética é essencial, pois as relações estéticas desempenham um papel importante na sociedade contemporânea, tornando-se uma dimensão estruturante da formação do educador. Nesta perspectiva, ao integrar essas dimensões na formação docente, se oferece ao educador a oportunidade de explorar suas próprias percepções e formas de expressão, ampliando seu repertório como professor de Artes Visuais.

No contexto da prática pedagógica, o educador nesse processo se reconhece nas relações que estabelece com suas práticas e produções, com a realidade ao seu redor e com os outros. Por meio de atividades criadoras e da imaginação, é possível que o docente se ressignifique, perceba seu lugar no presente e visualize o futuro de maneira mais consciente e transformadora. Esse movimento de autopercepção e de reconfiguração do sentido da sua prática educativa permite uma conexão mais profunda com o contexto atual e com as possibilidades.

É a partir desse entendimento de que a educação estética é uma importante dimensão da formação docente que este artigo tem por objetivo analisar as publicações que abordam a educação estética na formação de professores de Artes Visuais na região Sul do Brasil, no período entre 2014 e 2024. Nas próximas seções deste texto, apresentar-se-á a metodologia da presente pesquisa e os seus principais resultados, que serão analisados a partir de três unidades temáticas: 1. Experiência estética e mediação na formação em Artes Visuais; 2. Estética como prática crítica; e 3. Estética e currículo na formação em Artes Visuais. Na sequência, nas últimas duas seções do texto, apresentar-se-á uma breve análise transversal destas unidades temáticas e as considerações finais desta pesquisa.

Metodologia

A pesquisa que deu origem a este artigo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica e sistemática, conforme definição de Ferreira (2002), que entende essa modalidade como o estudo que visa a conhecer, a organizar e a analisar criticamente a produção acadêmica existente sobre determinado tema.

O levantamento das informações foi realizado nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os descritores “Artes Visuais” e “Estética” de forma combinada, o que resultou na localização de doze trabalhos: três artigos na base da CAPES e nove na BDTD. A partir da análise preliminar, realizamos uma organização das publicações por ano, tipo de publicação, autor e local de publicação, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Pesquisas encontradas nas bases de dados.

Nº	Ano	Autores	Título	Tipo	Local
01	2014	Angela Maria de Andrade Palhano	Os sentidos da teoria estética na licenciatura em artes visuais.	Dissertação	SC
02	2016	Sandra Borsoi	O currículo na formação de professores de artes visuais na perspectiva hermenêutico-dialética.	Tese (BDTD)	PR
03	2016	Taíze dos Santos Batistti	As concepções de experiência estética na formação dos licenciados de artes visuais PARFOR/FURB.	Dissertação (BDTD)	SC
04	2017	Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Educação estética: contribuições para pensar a formação de professores de Artes	Artigo (Capes)	SC
05	2017	Carmen Lúcia Capra	Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça	Tese BDTD	RS

06	2019	Jociele Lampert	A imagem da moda muito além da sociedade do espetáculo: cultura visual e a formação docente em Artes Visuais.	Artigo (Capes)	SC
07	2019	Donizeti Pessi	A experiência estética, a atitude estética reflexiva e a formação de professores em Artes Visuais.	Tese (BDTD)	PR
08	2019	Daniel Bruno Momoli	Regimes de circulação dos saberes -arte, educação e formação docente	Tese (BDTD)	RS
09	2021	Carla Irene RoggenKamp	Concepções de estética na formação de professores em artes visuais, dança, música e teatro.	Tese (BDTD)	PR
10	2022	Daniel Bruno Momoli	Formação estética, docência e artes visuais	Artigo	PR
11	2023	Jaymini Pravinchandra Shah	O ato criador no ensino da arte: o movimento de mediação para a formação continuada	Dissertação (BDTD)	SC
12	2023	Livia Lempek Trindade Monteiro	Tramar docências: dos gestos percorridos em meio ao estágio curricular.	Dissertação (BDTD)	RS

Fonte: os autores (2025)

Em relação aos procedimentos de análise, esta pesquisa se faz valer da análise de conteúdo. A partir de Bardin (2016) e Franco (2021), considera-se que esta proposta metodológica requer que as descobertas oriundas de uma pesquisa tenham relevância teórica, pois uma informação meramente descritiva, que não tenha relação com outros atributos ou características (do emissor, do contexto etc.), é de pouca relevância. O processo de análise, neste prisma, distancia-se de uma postura descritiva para buscar realizar uma interpretação das informações encontradas, no intuito de permitir

estabelecer relações entre tais informações e formular conhecimentos capazes de responder às questões mobilizadoras da pesquisa.

A partir desta perspectiva, focou-se as análises nos objetivos, metodologias, referenciais teóricos e concepções de educação estética apresentadas nas publicações indicadas na Tabela 1. Para isso, as publicações foram organizadas em três unidades temáticas que agrupam os trabalhos por afinidade conceitual, metodológica e político-pedagógica: 1. Experiência estética e mediação na formação em Artes Visuais; 2. Estética como prática crítica; e 3. Estética e currículo na formação em Artes Visuais.

A estruturação das análises em unidades temáticas visa potencializar a compreensão dos sentidos atribuídos à estética na formação de professores, bem como evidenciar suas contribuições teóricas e práticas. Ao final de cada seção, são discutidas as convergências, divergências e inter-relações entre os textos analisados, com o intuito de ampliar o diálogo entre as produções e os referenciais que sustentam esta pesquisa.

Vale frisar que, em acordo com Bardin (2016) e Franco (2021), considerou-se que, embora as obras estejam agrupadas em unidades, elas não se configuram como blocos estanques. Por isso, no processo de análise, buscou-se estabelecer relações entre as referidas unidades a fim de possibilitar uma compreensão transversal de questões vinculadas a currículo, políticas públicas, mediação cultural, cultura visual, subjetividade e criação. Neste processo, percebemos que as pesquisas compartilham a concepção de que a experiência estética é uma dimensão necessária da formação do professor de Artes Visuais, não como ornamento pedagógico, mas como uma dimensão estruturante da docência e da própria constituição do sujeito formador.

Experiência estética e mediação na formação em Artes Visuais

Esta unidade temática contempla seis estudos que reconhecem a experiência estética como dimensão central na constituição do professor de Artes Visuais. Os autores que tratam desse eixo temático são Palhano (2014), Batistti (2016), Silva (2017), Pessi (2019), Monteiro (2023) e Shah (2023). Essas pesquisas evidenciam que a estética, quando compreendida como experiência sensível e criativa, ultrapassa o campo técnico e disciplinar, articulando subjetividade e mediação docente.

Palhano (2014), investiga os sentidos atribuídos à estética por licenciandos ao longo do curso. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter fenomenológico, articulando a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais com entrevistas realizadas com estudantes da oitava fase de duas instituições catarinenses: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Fundamentada na filosofia de Heidegger, Palhano (2014), propõe a estética como uma via de formação existencial, que entrelaça sensibilidade, historicidade e construção de sentido. A autora argumenta que a experiência estética é constitutiva do ser docente, evidenciando, por meio dos relatos dos estudantes,

como essa dimensão atravessa e ressignifica o cotidiano formativo.

Fonseca da Silva (2017), mobiliza a teoria histórico-cultural de Vigotski para propor a arte como forma de ideologia e mediação. Para a autora, a prática estética contribui para a formação crítica e humana dos docentes, ao articular emoção, razão e ação transformadora.

Batistti (2016), por sua vez, fundamentada na perspectiva de Dewey, compreende a estética como um processo integrador entre sentir, pensar e fazer, defendendo sua centralidade tanto na formação inicial quanto na continuada de professores. Ao valorizar os repertórios sensíveis de docentes em segunda licenciatura, Batistti (2016) destaca a escuta e a vivência estética como elementos essenciais na constituição da prática pedagógica. Os resultados da pesquisa apontam que os licenciandos reconhecem a relevância da dimensão estética em sua trajetória formativa, percebendo-a como uma experiência articuladora de saberes, ações e afetos no cotidiano institucional.

Pessi (2019), em sua tese propõe compreender a experiência estética como uma dimensão formativa essencial, articulada ao desenvolvimento de uma atitude estética reflexiva na prática docente. O objetivo central da pesquisa é analisar de que forma a experiência estética pode contribuir para uma formação crítica, fundamentando-se nos pressupostos da Teoria Crítica, especialmente no pensamento de Adorno. A pesquisa defende que a estética deve anteceder a formação técnica, por constituir o alicerce da constituição humana e cultural dos professores, ou seja, um modo de se formar sensivelmente no mundo, capaz de ampliar a percepção e cultivar a imaginação frente às contradições sociais. Nesse sentido, a estética não é tratada como complemento, mas como uma postura ética, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade.

Já a tese de Shah (2023) se dedica à investigação do ato criador como conceito-chave na intersecção entre estética, arte e educação. O foco recai sobre a formação continuada de professores de Artes Visuais atuantes na escola pública, abordando o ato criador não apenas como expressão individual, mas como um acontecimento ético e estético. A pesquisa busca compreender, a partir da concretude da arte como atividade e a objetividade do conhecimento artístico em meio às contradições estruturais da contemporaneidade. Shah (2023) propõe que a experiência estética seja compreendida como espaço de crítica à lógica da instrumentalização, do desempenho e do consumo. Fundamentada em Adorno, a autora argumenta que a experiência estética, ao mobilizar o sensível, o pensamento dialético e o estranhamento diante da realidade, potencializa processos formativos que escapam à lógica mercantilizante. Ao favorecer a autonomia crítica, a escuta da diferença e a abertura ao inacabado, o ato criador emerge como prática formativa capaz de articular a dimensão subjetiva do fazer artístico com as condições históricas e sociais em que se insere o docente.

Monteiro (2023), propõe uma abordagem sensível da formação docente por meio da experimentação estética de si. Utilizando a metodologia a/r/tográfica, a autora investiga o estágio curricular como território de criação e reflexão, em que a docência é composta por gestos poéticos e inacabamentos. Para Monteiro (2023), a experiência estética emerge como prática de reinvenção de si na medida em que o

sujeito, ao produzir narrativas visuais, escritas e sensíveis, desloca padrões formativos normativos e reinscreve sua própria trajetória como campo de potência. A autora articula afetos, narrativas e visualidades como modos de produzir conhecimento, compreendendo que é nesse entrelaçamento entre vida, arte e docência que se configuram práticas formativas mais criativas e éticas.

As seis pesquisas supracitadas convergem na valorização da experiência estética como perspectiva formativa e mediadora da docência. Embora ancoradas em distintos referenciais teóricos como Heidegger, Vigotski, Dewey, Adorno e Freire, todas sustentam a compreensão de que a estética está implicada na construção de subjetividades docentes, nas práticas de mediação com o outro e na constituição ética e política do professor de Artes Visuais. Por isso, considera-se que essas pesquisas podem ser compreendidas à luz das contribuições de Vigotski (2018, p. 461), quando afirma que “o pedagogo-educador não pode não ser um artista”, pois o ato de ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a capacidade de compor situações sensíveis, de escutar o mundo e os sujeitos que o habitam, e de criar espaços de significação que favoreçam a imaginação, o vínculo e a reinvenção contínua do processo educativo.

Embora não façam parte das informações das pesquisas analisadas, Rausch e Schlindwein (2024) oferecem uma importante contribuição teórica ao afirmarem que a educação estética é uma prática sensível que desloca o foco da reprodução para a invenção, ativando a escuta, a percepção e a consciência crítica. Em diálogo com essa perspectiva, Paulo Freire (2010, p. 16) afirma que “ensinar exige estética e ética”, reforçando a ideia de que o processo formativo não se limita à aquisição de saberes, mas implica também a reinvenção de si como sujeito sensível, ético e comprometido com a transformação social.

Nessa mesma direção, considera-se que Zanella *et al.* (2006) podem colaborar para uma compreensão das seis pesquisas analisadas nesta seção do artigo. Segundo as autoras, a formação docente, quando aliada a uma perspectiva estética, possibilita o redimensionamento do sentir, do pensar e do fazer, bem como configura um investimento na formação ética do sujeito. Para Zanella *et al.* (2006), a experiência estética, quando orientada por olhares outros sobre a realidade, entendida como múltipla e complexa, permite ressignificar os sentidos atribuídos ao mundo. Ao perceber o diferente e o movimento como constitutivos da experiência, o sujeito se torna capaz de agir com maior sensibilidade e consciência diante daquilo que antes lhe parecia desconectado ou invisível.

Zanella (2020, p. 91) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “a formação estética se apresenta como condição para o movimento de produção de novos sentidos tanto de si quanto de suas práticas”. Desta maneira, considerou-se que as pesquisas analisadas nesta unidade indicam que a formação estética é um campo fundamental, plural e transformador na formação de professores de Artes Visuais. É fundamental por atravessar a constituição subjetiva e profissional do educador; plural por articular diferentes linguagens, experiências sensíveis e modos de ler o mundo; e transformadora por possibilitar deslocamentos éticos, políticos e poéticos nas formas

de ensinar e se relacionar com a arte e com os outros. Ao promover o sensível e o criar, a formação estética amplia as possibilidades de atuação docente como uma prática conectada à complexidade da experiência humana.

Estética como prática crítica

Esta unidade temática reúne quatro estudos que ampliam a concepção de educação estética, abordando-a como prática crítica na formação de professores de Artes Visuais. As pesquisas de Capra (2017), Lampert (2019), Momoli (2022) e Roggenkamp (2021) evidenciam a relevância da cultura visual, das políticas da arte e dos regimes de circulação de saberes na constituição da docência em Arte.

Capra (2017) propõe a metáfora da licenciatura em Artes Visuais como uma “praça”, um espaço aberto à convivência, à escuta e à criação coletiva. A autora questiona a reprodução de conteúdos e metodologias estanques nos currículos institucionais, defendendo que a formação docente não deva se restringir à aplicação de saberes consolidados, mas cultivar a criação como experiência formativa legítima, articulada ao corpo, à presença e à sensibilidade.

Já Lampert (2019) analisa a moda como fenômeno da cultura visual e propõe sua inserção crítica no ensino de arte. A autora sustenta que a moda, como linguagem visual simbólica e cotidiana, pode favorecer a construção de identidades e subjetividades, além de estimular a leitura crítica das imagens e dos discursos midiáticos. A partir de Vigotski e Freedman, a autora sugere que a moda seja reconhecida como instrumento pedagógico, ampliando a sensibilidade estética e o repertório visual dos futuros professores. Dessa forma, a ampliação da sensibilidade estética ocorre não apenas pelo contato com imagens tradicionais da história da arte, mas também pela aproximação com visualidades contemporâneas que ativam percepções e questionamentos diante das formas de ver e ser no mundo.

Momoli (2022), por sua vez, investiga os regimes de circulação de saberes sobre arte e educação presentes em eventos acadêmicos, buscando compreender como a formação estética vem sendo abordada na constituição da docência em Artes Visuais. Em continuidade, no artigo “Formação estética, docência e artes visuais”, o autor aprofunda sua análise ao examinar textos apresentados em eventos da ANPEd, da ANPAP, no ENDIPE e da FAEB, que configuram importantes espaços de produção e disseminação de conhecimento na área da educação e das artes. A partir dessa investigação, Momoli (2022) identifica quatro tendências principais: a estética como intervenção política do coletivo, articulada à militância e à resistência cultural; a estética como dispositivo de reflexão e transformação das práticas pedagógicas; a estética como linguagem expressiva, vinculada à subjetividade e à poética individual; e a estética como experiência artística formal, geralmente associada ao domínio técnico e aos saberes disciplinares. Para o autor, essas tendências revelam que a estética, ao ser mobilizada nos processos formativos, não apenas desloca estruturas epistemológicas, mas também promove reconfigurações no

modo de ser e estar docente, operando como prática sensível e crítica que reinventa os sentidos do ensinar, do aprender e do existir.

Por fim, Roggenkamp (2021) analisa os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Artes de Porto Alegre/RS, revelando disputas entre concepções idealistas, pragmáticas e materialistas. Sua pesquisa aponta a urgência de uma concepção de estética crítica e dialética, que articule teoria e prática e rompa com visões tecnicistas ou conservadoras. Para a autora, a formação estética deve contribuir para a transformação social e humanizadora da educação, ao despertar nos sujeitos a capacidade de sentir o mundo com mais escuta, questionar o que se impõe como verdade e acolher a diferença como parte da experiência de aprender.

As quatro pesquisas supracitadas convergem ao defender a estética como prática crítica, que articula sensibilidade, cultura visual e crítica social. Ainda que adotem referenciais distintos, como Foucault, Rancière, Vigotski e Debord, todas sustentam que a docência em Artes Visuais exige uma formação capaz de promover deslocamentos éticos, afetivos e epistemológicos. Tais deslocamentos dizem respeito à desestabilização de verdades estabelecidas, à abertura para modos plurais de sentir e perceber o mundo, e à reformulação dos saberes pedagógicos e artísticos que orientam a prática docente. Como afirma Momoli (2022, p. 143), “a estética, entendida como prática formativa, opera deslocamentos nos modos de saber e de ensinar”, ou seja, convoca os professores a se reposicionarem diante das narrativas e das estruturas de poder que moldam o campo da educação e das Artes Visuais.

As pesquisas apresentadas nesta unidade temática podem ser pensadas a partir de Vigotski (2009), ao destacar o papel da arte na reorganização interior do sujeito e no despertar da imaginação criadora. As contribuições analisadas indicam que a formação docente em Artes Visuais deve apresentar a estética também como uma dimensão simbólica e política, capaz de transformar os modos de ver e significar o mundo, rompendo com lógicas de dominação e abrindo novas possibilidades na docência. Freire (2010), ao destacar a indissociabilidade entre estética e ética, reforça a importância de uma formação docente que não apenas ensine, mas também sensibilize, convidando os educadores a refletir sobre o papel da arte na educação.

Estética e currículo na formação em Artes Visuais

Esta unidade temática reúne estudos que compreendem o currículo como campo de articulação entre práticas estéticas, políticas e epistemológicas na formação de professores de Artes Visuais. As pesquisas de Momoli (2019) e Borsoi (2016) convergem na defesa de um currículo sensível, crítico e formativo, que vá além de modelos tecnicistas e promova a criação, a ética e a subjetividade na docência. Neste contexto, voltaremos a citar Capra (2017), que, ao propor a metáfora da licenciatura como uma “praça”, reforça a ideia de um currículo que acolhe a convivência e a criação coletiva como elementos fundamentais para a formação docente.

Capra (2017), a partir de Rancière e Agamben, compreende a docência como uma práxis estética e política, capaz de suspender sentidos hegemônicos e produzir novas formas de ensinar e aprender. Nesse movimento, as Artes Visuais deixam de ser tratadas como campo disciplinar isolado e passam a ser entendidas como prática formativa que redesenha o papel do professor, do currículo e da própria escola.

Momoli (2019), faz uma análise dos regimes de circulação de saberes e propõe uma formação estética voltada à resistência às normatividades e à valorização da criação como gesto emancipador. Momoli (2019) entende a formação como processo de diferenciação, no qual os futuros docentes podem inventar novas formas de existir e de ensinar a partir das Artes Visuais. Utilizando conceitos foucaultianos, Momoli (2019) defende que a formação estética deve tensionar fronteiras e disputar sentidos no campo educativo, articulando ética e sensibilidade. Essa perspectiva implica compreender o currículo não como um conjunto fixo de conteúdos, mas um em que a estética atue para desestabilizar padrões hegemônicos de saber e instituir outras narrativas formativas. Ao incorporar a criação, a experiência e a subjetividade, a estética transforma o currículo em espaço de invenção e resistência, no qual a docência se configura como prática de liberdade e não de conformidade.

Considerou-se que a pesquisa de Momoli (2019) pode ser dialogada com a proposta de Zanella et al. (2006), que considera a estética como campo de experiência e de reinvenção do sensível. A autora, inspirada em Vigotski (1999), propõe uma “educação dos sentimentos” que permita ao professor se projetar de modo ético e poético no mundo, ressignificando sua história e criando novas formas de relação com os outros e consigo mesmo. A sensibilidade, nesse contexto, constitui-se como base para uma formação que integra corpo, afetos e criação. Embora não trate diretamente do currículo, a abordagem de Zanella et al. (2006), contribui para repensá-lo como espaço de subjetivação e invenção, em que o docente possa mobilizar experiências estéticas como forma de desafiar prescrições normativas e criar percursos formativos mais singulares e significativos.

Já Borsoi (2016), em sua tese, realiza uma análise crítica do currículo com base em uma abordagem hermenêutico-dialética, voltada à formação de professores de Artes Visuais. A autora propõe a articulação entre teoria e prática como eixo estruturante da formação docente, defendendo que o currículo deve funcionar como instrumento pedagógico e político voltado à emancipação, ou seja, como espaço de mediação entre os saberes e a experiência viva dos sujeitos em formação. Para Borsoi (2016), a experiência estética e o contato com obras de arte são fundamentais não apenas para o desenvolvimento da sensibilidade, mas para fomentar uma educação que reconheça os diferentes modos de ver, sentir e significar o mundo.

Borsoi (2016), por sua vez, a partir do pensamento de Adorno, argumenta que o esclarecimento crítico exige a vivência estética justamente porque ela perturba, provoca e desestabiliza o senso comum. Nesse sentido, a autora propõe um currículo que valorize a diversidade cultural como condição para o reconhecimento do outro, e o diálogo como prática formativa capaz de construir sujeitos instigadores com a transformação de si e da realidade social.

As pesquisas analisadas nesta seção do texto indicam que o currículo não deve ser reduzido a um conjunto de conteúdos ou diretrizes normativas, mas compreendido como espaço de produção de subjetividades e de práticas pedagógicas criativas.

Trabalhar na perspectiva da educação estética de professores(as) é, portanto, investir na construção de uma nova sensibilidade por meio da ressignificação dos sentidos e da história de vida, permitindo a criação de outras formas de se projetar para o futuro e de se objetivar no mundo. Como afirma Zanella *et al.* (2006, p. 14), essa proposta exige que a formação considere a dimensão da pessoa em suas relações com os outros, com sua própria trajetória. Embora essa reflexão de Zanella *et al.* (2006) se refira à formação continuada, é possível aproximá-la da discussão curricular ao compreender o currículo como um espaço vivo, em que as experiências, afetos e trajetórias dos sujeitos devem ser acolhidas como parte constitutiva do processo formativo. A partir dessa perspectiva, o currículo deixa de ser apenas um repositório de conteúdos e passa a ser entendido como campo de escuta e criação, no qual o educador pode elaborar sentidos próprios e se reinventar em relação ao mundo.

Essa concepção reforça a ideia de que a formação estética ultrapassa os limites dos conteúdos escolares, configurando-se como um processo profundo de subjetivação e reinvenção do ser docente. Ao entender o currículo como um espaço de experiências, as propostas formativas ampliam as possibilidades de atuação pedagógica, promovendo a elaboração de projetos mais comprometidos com a liberdade e a criatividade. Essa reflexão vai ao encontro do pensamento de Freire (2011), que enfatiza a importância da educação como prática da liberdade, na qual educadores e educandos se tornam sujeitos ativos na transformação de sua realidade, dialogando e construindo coletivamente o conhecimento.

Apesar das semelhanças apontadas acima, identificou-se divergências entre os autores no que se refere aos enfoques metodológicos. Momoli (2019) adota uma perspectiva discursiva e foucaultiana, centrada nos regimes de saber e nas disputas políticas; Borsoi (2016) assume uma abordagem hermenêutico-dialética, priorizando o diálogo entre teoria, prática e experiência. Capra (2017), por sua vez, propõe uma abordagem que enfatiza a licenciatura em Artes Visuais como um espaço de convivência e criação coletiva.

Uma breve análise transversal das unidades temáticas

De forma geral, os resultados indicam que a educação estética vem sendo reconhecida não apenas como um conteúdo ou um campo especializado das Artes Visuais, mas como uma dimensão da formação docente. As obras analisadas convergem na compreensão de que a estética articula dimensões sensíveis, críticas, políticas e subjetivas, sendo indispensável para a constituição de um professor mais consciente, criativo e implicado com as realidades sociais e culturais em que atua.

A estética aparece como experiência integral em Palhano, 2014; Batistti, 2016; Borsoi, 2016, a prática política e epistemológica, com os autores Capra, 2017; Momoli, 2022; a mediação crítica da cultura visual em Lampert, 2019 e a vivência relacional e subjetiva com Momoli, 2022; Roggenkamp, 2021. Como sintetiza Pessi (2019, p. 112), “a experiência estética na formação docente não pode ser tratada como um complemento metodológico ou um recurso didático, mas como condição que atravessa o modo de ser, de estar e de ensinar.”

Nesse contexto, o professor de Artes Visuais é convocado a agir como artista de sua prática, movimentando imaginação, escuta e abertura ao novo. A estética, portanto, adquire papel central na constituição de uma docência criativa e sensível. Como apontam Rausch e Schlindwein (2024, p. 4), formar esteticamente é abrir espaço para “o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber de forma sensível”.

Em diálogo com Paulo Freire, compreende-se que existem entrelaçamentos significativos ao pensarmos na estética e sua relação com a ética. Nesse contexto, ao se refletir sobre o ensino, Freire (2011, p. 79) lembra que “a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”, enfatizando a importância de uma educação que vá além da transmissão de conteúdos. Esse entrelaçamento é também defendido por Zanella (2020, p. 91), ao afirmar que “a formação estética se apresenta [...] como condição para o movimento de produção de novos sentidos tanto de si quanto de suas práticas.”

A análise das informações obtidas nesta pesquisa também revelou que há desafios comuns entre os estudos, como a permanência de concepções tecnicistas, a dificuldade de integração entre universidade e escola, e a resistência a abordagens sensíveis e críticas. Ao mesmo tempo, identificou-se um movimento coletivo de revalorização da arte e da estética como meios de formação humana e de transformação social. Reconhecendo que a formação estética é condição para a produção de novos sentidos de si e do mundo Zanella (2020), este estudo reafirma a necessidade de práticas formativas que favoreçam a escuta pedagógica, a criação de subjetividades éticas e a reinvenção crítica do currículo.

Conforme demonstrado, a presença da estética na formação de professores permite desestabilizar normas e criar outras formas de viver e ensinar com arte. Como propõe Capra (2017, p. 17), “ensinar arte na licenciatura exige desnaturalizar saberes cristalizados, inventar outras formas de convivência e provocar deslocamentos no modo como se compartilha o sensível.” Tal perspectiva pode ser compreendida em diálogo com o que propõe Vázquez (1999), quando afirma que a estética é um modo específico de apropriação da realidade, enraizado em condições históricas e culturais, e, nesse sentido, forma de ler, sentir e agir no mundo.

Considerou-se ainda que as pesquisas analisadas neste artigo podem ser compreendidas à luz das contribuições de Nóvoa (2022), considerando que esse autor compreende a formação de professores como campo político, ético e criativo. Sua proposta de um “terceiro lugar institucional”, que articula universidade e escola, converge com as abordagens aqui discutidas, ao reconhecer a formação estética como um caminho potente para a constituição de sujeitos docentes sensíveis e

transformadores, elementos indispensáveis à reinvenção da educação pública em contextos democráticos e plurais.

Por fim, os resultados indicam a necessidade de revisão das diretrizes curriculares, da ampliação dos espaços de experiência estética na formação docente e da construção de práticas pedagógicas que reconheçam o professor como sujeito estético. Neste sentido, a revisão curricular deveria almejar que a formação em Artes Visuais não se restrinja à aquisição de competências técnicas, mas envolva um modo de ser, sentir, imaginar e transformar o mundo por intermédio da arte. Isso poderia ser garantido por meio de ações concretas, como atividades práticas em ateliês, projetos de interação com a comunidade local e iniciativas que ampliem o repertório cultural dos licenciandos, promovendo essa dimensão formativa ainda mais crítica e criativa.

Considerações Finais

A partir da análise de doze publicações acadêmicas produzidas entre 2014 e 2024 na região Sul do Brasil, este estudo buscou compreender como a educação estética tem sido abordada na formação de professores de Artes Visuais. Os resultados indicam que a estética vem sendo reconhecida como uma dimensão formativa, não reduzida ao ensino de técnicas ou à fruição do belo, mas compreendida como prática sensível, crítica, ética e criadora, capaz de desafiar normas estabelecidas, provocar mudanças e promover deslocamentos subjetivos, epistemológicos e pedagógicos.

As análises das obras encontradas nesta pesquisa permitiram identificar a necessidade de uma formação que integre sensibilidade e criação no processo de constituição do professor de Artes Visuais. As pesquisas indicam que a estética deve ser compreendida como uma dimensão na formação docente, sendo essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vai além da técnica, que fomente a transformação tanto do professor quanto de seus estudantes.

Na primeira unidade, “experiência estética e mediação na formação em Artes Visuais”, a formação estética é vista como um processo para formar professores mais sensíveis e críticos, promovendo um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica. Na segunda unidade, “estética como prática crítica”, a estética é apresentada como uma ferramenta de intervenção, desafiando práticas pedagógicas tradicionais e estimulando uma visão crítica sobre a sociedade e a cultura. Na terceira unidade, a análise destaca a importância de um currículo dinâmico, que integre diferentes saberes e reconheça o professor como um sujeito criador.

Considera-se importante relacionar as informações obtidas na pesquisa com as contribuições teóricas de Vigotski (1999), Freire (2010) e Zanella (2020), pois elas permitiram sustentar uma compreensão da estética como dimensão da formação docente. Em um contexto em que a docência e tecnicização do ensino, visualizam a estética como uma possibilidade de ressignificar os processos educativos.

Como desdobramento, este trabalho aponta para a importância de revisitar o currículo da formação de professores de Artes Visuais, ampliando os espaços de vivência estética e de reflexão nos cursos de licenciatura. Também sugere o aprofundamento de investigações que articulem estética e formação docente em diálogo com as realidades escolares e os desafios contemporâneos.

Por fim, deve-se compreender que a formação de professores perpassa caminhos entre a articulação da universidade com a escola, sendo esta compreendida como um campo político e criativo. As abordagens aqui analisadas reconhecem a formação estética como uma dimensão fundamental para constituir educadores sensíveis e transformadores, sujeitos que fazem da docência um gesto ético, estético e político de reinvenção do mundo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTTI, T. S. **As concepções de experiência estética na formação dos licenciandos de Artes Visuais PARFOR/FURB**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

BORSOI, S. **O currículo na formação de professores de artes visuais na perspectiva hermenêutico-dialética**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

CAPRA, C. L. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 3 jun. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HINKEL, J; GOMES, A. Arte e educação estética: reflexões a partir de uma perspectiva histórico-cultural. In.: CARVALHO, C.; SOUZA, M. A. C. (orgs.). **Arte e estética na educação: perspectivas sobre formação e educação estética**. Coleção Arte e Estética na Educação: Volume 4. Curitiba: Editora CRV, 2024. p. 19-28.

LAMPERT, J. A imagem da moda muito além da sociedade do espetáculo: cultura visual e a formação docente em Artes Visuais. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 187–196, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16562>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MOMOLI, D. B. Formação estética, docência e artes visuais. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 62, p. 1–18, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.16697>. Acesso em: 3 jun. 2025.

MOMOLI, D. B. **Regimes de circulação dos saberes: arte, educação e formação docente**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MONTEIRO, L. L. T. **Tramar docências**: dos gestos percorridos em meio ao estágio curricular. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Fundação Santillana, 2022.

PALHANO, A. M. A. **Os sentidos da teoria estética na licenciatura em Artes Visuais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

PESSI, D. **A experiência estética, a atitude estética reflexiva e a formação de professores em Artes Visuais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, v. 46, e61378, 2024. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/61378>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ROGGENKAMP, C. I. **Concepções de estética na formação de professores em artes visuais, dança, música e teatro**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SHAH, J. P. **O ato criador no ensino da arte**: o movimento de mediação para a formação continuada. Tese (Doutorado em Artes Visuais), Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Florianópolis, 2023.

SILVA, M. C. R. F. Educação estética: contribuições para pensar a formação de professores de artes. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, Natal, v. 4, n. 2, p. 078–096, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/12948>. Acesso em: 15 jun. 2025.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Autêntica, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. SP: Papirus, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ZANELLA, A. V. **Psicologia histórico-cultural: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. 1. ed. Florianópolis: Edições do Bosque/NUPPE/CFC/UFSC, 2020. 197 p. Disponível em: <https://nupra.paginas.ufsc.br/psicologia-historico-cultural-em-foco-aproximacoes-a-alguns-de-seus-fundamentos-e-conceitos/>. Acesso em: 15 jun. 25.

ZANELLA, A. V. et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 10, 2006. Disponível em: <https://nupra.paginas.ufsc.br/psicologia-historico-cultural-em-foco-aproximacoes-a-alguns-de-seus-fundamentos-e-conceitos/>. Acesso em: 15 jun. 25.

Submissão: 25/06/2025

Aprovação: 22/09/2025

Cinema e Educação Especial: Debates em gênero e inclusão através da série Percy Jackson

Cinema and Special Education: Debates on gender and inclusion through the Percy Jackson series

Cine y Educación Especial: Debates sobre género e inclusión a través de la serie de Percy Jackson

Lucas de Bárbara Wendt (UFSM - Brasil) ¹

Adineia Araujo da Silva (UFSM - Brasil) ²

Valeska Fortes de Oliveira (UFSM - Brasil) ³

1 Graduado em Pedagogia Universidade Federal de Santa Maria. Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1430102636145408>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9143-395X>.

2 Mestre e Doutoranda em Educação Universidade Federal de Santa Maria. Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica (UFSM/RS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3828247518727138>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7299-150X>.

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3628223248832085>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8295-1007>.

RESUMO

O presente texto corresponde as experiências realizadas com acadêmicas do Curso de Educação Especial, através de uma disciplina em Artes Visuais. Sendo assim, a discussão é embasada a partir da Perspectiva Educativa da Cultura Visual (Hernández, 2000) com o intuito de movimentar discussões por meio de proposições artísticas acionadas a partir das imagens do cinema. Por meio disso, movimentou-se diálogos acerca de questões de gênero e inclusão (Louro, 2013) junto às docentes em formação do curso de Educação Especial. Os resultados sinalizam a importância de levar obras como *Percy Jackson* para a sala de aula, especialmente no contexto da educação inclusiva, pois assim, o/a educador/a pode estimular discussões sobre diversidade, mostrando que suas diferenças podem ser, na verdade, suas maiores forças. Assim, o cinema torna-se uma ponte entre a ficção e a realidade, promovendo reflexão, pertencimento e inclusão no âmbito de formação de profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura Visual; Cinema; Educação Especial; Artes.

ABSTRACT

The present text corresponds to the experiences carried out with students from the Special Education program through a Visual Arts course. The discussion is based on the Educational Perspective of Visual Culture (Hernández, 2000), with the aim of fostering discussions through artistic proposals triggered by images from cinema. Through this approach, dialogues were initiated around gender and inclusion issues (Louro, 2013) among pre-service teachers in the Special Education program. The results highlight the importance of bringing works like *Percy Jackson* into the classroom, especially in the context of inclusive education, as educators can thus stimulate discussions about diversity, showing that individual differences can, in fact, be one's greatest strengths. In this way, cinema becomes a bridge between fiction and reality, promoting reflection, belonging, and inclusion in the training of education professionals.

KEY-WORDS

Visual Culture; Cinema; Special Education; Arts.

RESUMEN

El presente texto corresponde a las experiencias realizadas con estudiantes del Curso de Educación Especial a través de una asignatura en Artes Visuales. De este modo, la discusión se fundamenta en la Perspectiva Educativa de la Cultura Visual (Hernández, 2000), con el objetivo de promover debates a partir de propuestas artísticas activadas por medio de imágenes del cine. A partir de ello, se generaron diálogos en torno a cuestiones de género e inclusión (Louro, 2013) con las futuras docentes del curso de Educación Especial. Los resultados señalan la importancia de llevar obras como *Percy Jackson* al aula, especialmente en el contexto de la educación inclusiva, ya que el/la educador/a puede así estimular discusiones sobre diversidad, mostrando que las diferencias individuales pueden ser, en realidad, sus mayores fortalezas. De este modo, el cine se convierte en un puente entre la ficción y la realidad, promoviendo la reflexión, el sentido de pertenencia y la inclusión en el ámbito de la formación de profesionales de la educación.

PALABRAS-CLAVE

Cultura Visual; Cine; Educación Especial; Artes.

Introdução

“Olha, eu não queria ser um semideus, ser semideus é perigoso. Na maioria das vezes acaba com a gente de um jeito doloroso e detestável. Se você acha que é um de nós, deixa pra lá enquanto puder, porque quando se descobre que é um, eles vão sentir e irão atrás de você”
(Fragmentos da série “Percy Jackson e os Olimpianos”. 2024)

O que pode uma imagem do cinema em uma relação pedagógica? Pode o cinema entrelaçar questões de gênero e educação especial a partir de imagens oriundas da Cultura Visual? Como um exercício de alteridade, uma inspiração ou uma proposição de ensino, quantas possibilidades e caminhos transitamos a partir dessas imagens?

Geralmente, ao sermos tomados pela experiência do cinema, entramos em contato com um mundo de imagens que nos atravessa ou nos afeta, ampliando o alcance do nosso olhar e permitindo expandir nosso imaginário. Estas experiências nos levam a caminhar por percursos que não alcançamos fisicamente, mas que frente à tela, nos permitem experienciar acomodados em nossas cadeiras, passando a fazer parte também de nossas memórias pessoais. Ou, ainda, as telas nos apresentam repertórios e narrativas que ainda eram desconhecidos.

O fragmento que abre esta escrita faz parte do epílogo da série “Percy Jackson e os Olimpianos” da Disney. Logo nos primeiros minutos do audiovisual, o protagonista Percy relata o sentimento de perseguição por ser “diferente” dos demais. Decidimos iniciar com essa fala do personagem, pois ele retrata, mesmo que de modo simbólico, as violências que corpos fora dos padrões estabelecidos e deficientes sofrem no ambiente escolar.

A série Percy Jackson e os Olimpianos, criada pelo escritor Rick Riordan, apresenta um universo no qual os elementos da mitologia grega coexistem com o mundo moderno. A trama acompanha Percy, um adolescente que descobre ser filho de um deus do Olimpo e, a partir disso, embarca em jornadas repletas de perigos, mistérios e criaturas mitológicas. Com uma narrativa envolvente e carregada de humor, os livros se tornaram extremamente populares entre jovens leitores e leitoras, dando origem a outros títulos dentro do mesmo universo mitológico.

A tentativa de levar essa história para o cinema começou com os filmes⁴ lançados no início da década de 2010. Apesar da expectativa dos fãs, as adaptações sofreram muitas críticas por se distanciarem bastante dos livros, tanto em termos de roteiro quanto na caracterização dos personagens. As mudanças realizadas na história original comprometeram a recepção das obras nos cinemas, e até o próprio autor demonstrou descontentamento com o resultado final.

Mais recentemente, a história de Percy Jackson ganhou uma nova versão, desta

4 O Ladrão de Raios (2010) e O Mar de Monstros (2013).

vez em formato de série pelo Disney+. A adaptação buscou ser mais fiel ao conteúdo dos livros e ao espírito da obra original. Essa abordagem agradou aos fãs antigos e também atraiu uma nova geração de leitores, renovando o interesse pelo universo mitológico criado pelo autor.

Na proposta de Rick Riordan, tanto na literatura, quanto no audiovisual, todos os personagens semi-deus possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Riordan (2014) explica que a motivação para criar personagens com esses transtornos se dá ao fato de que seu filho mais velho os possui, pois durante seu processo de aprendizagem na escola ele apresentava inúmeras dificuldades de concentração e socialização.

Desse modo, o autor relata que de forma espontânea, surgiu na sua mente “o mito que contava o surgimento do TDAH e da Dislexia. Criei, então, Percy Jackson [...] Ele tem TDAH e dislexia e aprende que, juntos, esses dois transtornos comprovam que, sem sombra de dúvidas, ele tem sangue olímpiano” (Riordan, 2014, p. 9).

Criar essa poética de relação entre sangue olímpiano com deficiências e transtornos nos faz refletir o quanto esses sujeitos são vistos como problemáticos, alunos e alunas que não comportam seus corpos na escola e têm a necessidade de um outro olhar. Olhar esse que precisa ser sensível e preparado para lidar com as exigências que esses transtornos requerem dentro de um espaço tão “quadrado” e “fabricador” (Louro, 2013) dos modos de ser e estar que é a escola.

Embora não seja de nosso interesse discutir sobre questões históricas e conceituais da dislexia e do transtorno de déficit de atenção, eles surgiram em vários debates construídos nas aulas. Além disso, a série também explora questões étnico-raciais e fortemente o debate de gênero. Do mesmo modo, fomentando as discussões que foram levantadas ao longo da docência que nos incitam a problematizar a construção social e cultural do olhar neutral e suas implicações (Valle, 2018).

Por meio de metáforas, o audiovisual aborda a dissidência destes corpos, que não tão distantes, se assemelham a deficiências e transtornos do mundo real. Diante disso, o texto busca refletir e problematizar discussões de gênero e dissidência, tendo a série “Percy Jackson e os Olimpianos” como dispositivo pedagógico. Dessa forma, recorreremos às experiências vivenciadas na disciplina de “Artes Visuais e Educação Especial” por meio de metodologias visuais e do cinema como potencializadores de processos de aprendizagem enredadas por experimentações artísticas.

Trabalhar com artefatos do cinema, enquanto dispositivos educativos é também trabalhar com nossa própria singularidade, explorando as relações que criamos com o mundo que nos cerca, de forma que seja possível expressar de forma inteligível, artística e poética a construção de resultados a partir da interpretação do processo prático que vivenciamos. O próprio docente é um corpo dispositivo, que a partir da sua história de vida elege, organiza, propõe, provoca outros corpos, neste caso, as (os) professores em formação na licenciatura em educação especial.

As proposições artísticas relatadas neste artigo, buscam reivindicar a presença dos corpos que não se conformam às normas sociais, nos atentamos as relações

que surgiram através das narrativas e repertórios levantados pelas alunas e suas interpretações acerca das temáticas. Entre políticas de representatividade enredadas por dissidência de gênero e deficiência, o que pode o cinema e as metodologias visuais no ensino de artes visuais?

Situando o percurso metodológico

Na série de Percy Jackson, os semideuses são enviados para um acampamento, e nele há treinamentos, estudos e socialização entre seus pares. Logo, o acampamento é separado por chalés, cada um deles representando um deus ou uma deusa da mitologia grega. No audiovisual, os semideuses assumem os postos desses chalés e passam por diversos desafios ao longo de suas formações.

A partir desta estrutura narrativa, organizamos a turma inicialmente em 4 grupos, sendo cada um destes representando o chalé de um Deus ou uma Deusa: Chalé de Poseidon, Chalé de Hera, Chalé de Hades e Chalé de Ártemis. A partir destes, foram desenvolvidas práticas e experimentações artísticas, sendo elas: a) criação de um manifesto ou poesia baseado na mitologia de Medusa e b) experimentações artísticas baseadas em mulheres latinas artistas.

Ao longo da docência, desenvolvemos essas duas propostas, na qual nos embasamos a partir da Perspectiva Educativa da Cultura Visual proposta pelo autor Fernando Hernández (2011). Para tanto, exploramos questões vinculadas a série Percy Jackson e os Olimpianos, enquanto potencializadora para tensionar temáticas acerca dos estudos de gênero e deficiência em interlocução com escritos da autora Guacira Lopes Louro (2013). Para articular essas dimensões textuais e visuais, desenvolvemos experimentações artísticas com as acadêmicas do curso de Educação Especial.

Sendo assim, buscamos fragmentos do cinema “Percy Jackson e os Olimpianos” para auxiliar no processo de discussão, tendo em vista o seu caráter “dissidente”, ao passo que confronta e convida a borrar as normas de gênero e normatividade de corpos, tensionando questões pertinentes ao campo da Educação Especial.

Um novo olhar para o Cinema: “Percy Jackson” como dispositivo pedagógico

“Se eu sou uma criança problemática? Eu diria que sim, notas ruins, bullying, o mesmo de sempre... E mais alguns detalhes, alguns que talvez não sejam tão normais assim”
(Fragmentos da série de Percy Jackson e os Olimpianos, 2024).

Nos dizeres de Percy, ele se considera uma criança “problemática”. No decorrer do episódio, o protagonista demonstra sofrer com problemas de autoestima e dificuldades de aprendizagem, ocasionando em notas ruins. Além disso, Percy começa a ser excluído por parte dos/as colegas, pois não consegue se adequar aos moldes da

escola, ou melhor, do que é considerado um “bom aluno”. Em diversos momentos da série, as letras se embaralham e ele apresenta dificuldade em se concentrar e permanecer na sala de aula, questões muito comuns para pessoas que possuem TDAH e Dislexia.

Por outro lado, Percy acaba se desenvolvendo em outros aspectos, como a criatividade e imaginação, desenhando monstros e outros seres. Desse modo, a série indica questões pertinentes para pensar no quanto a escola é fabricante e reguladora de corpos. Uma das questões é o apagamento da criatividade e imaginação no processo de aprendizagem, em diversas cenas, Percy é levado a direção e tratado como doente por ser uma criança que explora sua imaginação.

Afinal, a escola pode ser um lugar para expor nossas criações e imaginações? Ou ela é apenas um espaço conteudista? Esses imaginários têm estado sempre em tensão nas escolas, acabando, por vezes, o professor se submetendo mais às normas externas e demandas das políticas de avaliação, desprestigiando ações lúdicas e criativas.

Neste ínterim, avançamos na discussão para pensar o cinema enquanto potencializador nos processos formativos de educadores e educadoras especiais. Ao trabalharmos com as imagens do cinema recorreremos também às nossas próprias experiências, tanto pessoais quanto docentes, percebendo a potência afetiva destes artefatos que fazem parte dos nossos repertórios culturais e que habitam também os espaços escolares.

Seja por meio da projeção ou da memória, nossas experiências são atravessadas cotidianamente por referências simbólicas. Sendo assim, é possível tensionar a possibilidade do encontro entre o cinema e a educação, como um dispositivo rico e potente que nos permite sentir e vivenciar experiências que não são nossas, um dispositivo capaz de desencadear reflexões e questionamentos acerca de diversos temas, como gênero e inclusão.

O cinema como parte do contexto imagético dos estudantes, propicia protagonismo e diversas possibilidades de experiências estéticas que nos encorajam e impulsionam a transitar por temas delicados de forma artística e poética.

Sendo assim, utilizar o cinema como disparador pode significar uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de uma educação preocupada com a compreensão crítica do mundo que nos cerca e nos produz. Como pontua Teixeira e Lopes (2018) na apresentação da obra “Pessoas com Necessidades Educacionais no Cinema” como um dispositivo provocador de formação, a linguagem cinematográfica

pretende contribuir para o gosto e afeição pelo cinema de criação, alargando o repertório e a experiência cinematográfica dos/as educadores/as, como também das crianças, adolescentes, jovens e adultos de nossas escolas e de um modo geral (Teixeira & Lopes, 2018, p. 9).

A maioria de nós já deixou-se afetar pelo cinema. Uma cena, um personagem inspirador, uma história que nos encanta ou um momento que nos aterroriza. Frente a tela, vivenciamos sensações reais, que nos constroem enquanto sujeitos. Que se enraízam

imbricadas com outras experiências vivenciadas. Acionar proposições pedagógicas a partir dessas imagens é um exercício de reconhecer, relacionar e conectar fragmentos subjetivos da memória para dar corpo a experiências através do fazer artístico.

O autor Fernando Hernández (2000) nos fala sobre as “pistas” que nos auxiliam a entender de que forma as imagens do cinema nos afetam e como se relacionam com outras imagens do repertório visual dos/as estudantes a partir do exercício de se colocar as imagens em relação, uma abordagem a qual chamamos Perspectiva Educativa da Cultura Visual.

De acordo com Valle (2019), as imagens como artefatos educativos trazem consigo significações com as quais aprendemos a conceituar nosso entorno, dando sentido às nossas experiências. Para além disso, as imagens têm poder de sedução, que por vezes nos aprisiona, ou seja, nos cativa a criar interlocuções com aspectos “que caracterizam nossas emoções, sentimentos e sensações diante daquilo que vemos, reconhecemos (ou estranhamos) e que, em certa medida, nos afetam” (Valle, 2019, p. 3).

Como afirma Valle, a imagem nos cativa ao estabelecer relações com o que sentimos em relação ao que vemos, nesse viés trabalhamos com o potencial que reside nesse processo, ao articularmos afetos e aprendizagens, aliando o conhecimento da Cultura Visual aos conteúdos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dialogando com Valle (2019), Oliveira (2019) pontua que

Na formação de professores, as significações sociais imaginárias também são instituídas por uma sociedade que reproduz as formas de aprender e ensinar. No entanto, pela linguagem da arte, do cinema, do mito e da literatura é possível adentrar no universo simbólico porque são formas também simbólicas que se interligam entre o indivíduo e o seu contexto social, assegurando o desenvolvimento da imaginação, que permite a possibilidade de sonhar e movimentar o pensamento com aquilo que ainda não existe (Oliveira, 2019, p. 190).

Pensar uma educação em Artes Visuais que abre espaços de ruptura, é um desafio em que muitas vezes precisamos abrir caminhos, criar mecanismos que possam permitir a entrada de visualidades que trazem uma série de discussões que precisam ser articulados ao contexto da educação em Artes Visuais. De acordo com Lutiére Dalla Valle (2020),

(..) quando as imagens assumem o papel de disparadoras, podem contribuir para problematizar o campo social no que diz respeito às questões de gênero, credo, liberdade, respeito, cidadania e educação. Através do exercício da indagação ‘o que vejo de mim’ nestas representações, são ativadas junto à pergunta, igualmente, “o que não vejo” das minhas experiências. Ou seja, tomando as relações de poder que se estabelecem e se articulam através das imagens e que são responsáveis pelas representações do que ‘pode’ ser visto e o que deverá permanecer invisível, uma infinita rede de conexões se abre à nossa frente. (Valle, 2020, p. 5)

Esta afirmação do autor nos coloca frente a um dos maiores desafios quando tratamos de uma Perspectiva Educativa da Cultura Visual que é estabelecer relações e articular o conhecimento oriundo das imagens que cercam nosso contexto visual ao ensino de Artes Visuais a fim de discutir a potência dessas imagens e suas implicações na formação de nossos repertórios e escolhas.

Para a Perspectiva Educativa da Cultura Visual (Hernández. 2000), colocar imagens em relação nos permite a abertura para modos diferentes de olhar e de explorar questões com as quais nos encontramos cotidianamente e que nos trazem dilemas sociais, culturais, ideológicos e políticos (Valle, 2019). Compartilhando com Hernández (2000) e Valle (2019), a autora Oliveira (2008, p. 208) afirma que na experimentação da linguagem audiovisual e na movimentação de produções de sensibilidade nos desafia “a desaprender a controlar tudo e todos os movimentos e, ainda, aprender a apostar na construção do hábito do silêncio, da escuta e da observação em nós, professores, para que possamos produzir nos estudantes que conosco possam estar”.

A abertura para outros modos diferentes de olhar e de explorar questões nos convida para vivermos juntos, no espaço da universidade, o fluxo da experiência estética, na construção de outros modos de estar implicado num processo formativo.

Para Dias (2008), a educação a partir da Cultura Visual situa questões, institui problemas e vislumbra possibilidades para a educação, características que não são encontradas em nenhum outro lugar do currículo, porque norteia os sujeitos à consciência crítica e à crítica social como um diálogo preliminar que conduz à compreensão e à ação (Dias, 2008 apud Martins, 2008).

Explorar a perspectiva educativa das imagens busca também, explorar a subjetividades como primeira instância no desenvolvimento dos aspectos visuais que são encenados pelas visualidades contemporâneas e que influenciam nas formas de ver. Nesse sentido, Fernando Hernández afirma que “Os afetos são as forças, intensidades ou capacidades de se mover e ser movido” (Hernandez, 2018, p. 109).

Nesse sentido trabalhar imagens oriundas do cinema, enquanto dispositivos é também trabalhar com nossa própria singularidade, explorando as relações que criamos com o mundo que nos cerca, de forma que seja possível expressar de forma inteligível, artística e poética a maneira como vemos o mundo e como ele nos constitui.

No que tange a inclusão de corpos com deficiência ou em dissidência de gênero, as grandes mídias e produções de Hollywood vem construindo lógicas padronizadas e excluindo esses sujeitos. A representatividade dentro do cinema é quase inexistente “ou, quando aparecem, estão estereotipadas ou descontextualizadas, reforçando imaginários caricatos e que não contribuem para o desenvolvimento de perspectivas plurais e inclusivas” (Wendt & Valle, 2023, p. 69). Por meio disso, a saga de Percy Jackson e os Olimpianos surge como um suspiro, em meio a produções deliberadamente excludentes e estereotipadas.

Proposições artísticas para (re)pensar gênero

O debate de gênero se relaciona com outras categorias, como classe, raça e idade, que se constitui na construção das identidades dos sujeitos ao longo de sua vida. Há, portanto, quem acredite que essas identidades são fixas e imutáveis (Louro, 2013), na contramão desse pensamento, nos aproximamos das argumentações levantadas por Braidotti que considera as identidades como políticas totalizantes que foram fraturadas e substituídas por uma compreensão situada dos sujeitos (Braidotti, 2002; Haraway, 2009).

Diante disso, a construção das identidades não se dá somente por um “corpo biológico” pautado por uma lógica linear e “biologizante”, mas também por construções sociais, culturais e pelas subjetividades que esse corpo e identidade aprendem durante sua vida (Louro, 2013).

As identidades que não se conformam aos padrões impostos por uma norma regulatória são concebidas como abjetos, por meio disso, podemos constatar que corpos que possuem deficiência, por exemplo, são corpos abjetos, logo, são corpos desumanizados e excluídos. Além disso, as dissidências de gênero são comumente interligadas a esse conceito de “abjeto”, pois fraturam a lógica do que é considerado normal e universal.

O conceito de abjeção é proposto por Judith Butler (2000, 2015) para se referir aos corpos que fogem de regulações binárias, sendo assim, marginalizados. Ela também caracteriza como abjeto os sujeitos que não se adequam ao processo discursivo das identidades, “cuja vida não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (Baukje Prins; Irene Meijer, 2002, p. 161).

Desse modo, recorreremos aos Estudos da Cultura Visual, buscamos ampliar as referências para o ensino das Artes Visuais através das imagens publicitárias, da arquitetura, da moda, do cinema, das redes sociais, videogames, animes, das produções artísticas contemporâneas e diversas outras possibilidades de estudo no universo das imagens (Hernández, 2007).

O estudo da Cultura Visual leva em consideração a relação estabelecida entre os sujeitos e a potência dos significados culturais das imagens que os/as rodeia. É um campo de possibilidades pedagógicas plurais que vem sendo produzido há décadas, muito embora não seja uma novidade, ainda aparece de forma tímida nos planejamentos escolares.

Sendo assim, faz-se necessário explorar o campo das imagens, utilizando-as para conduzir práticas artísticas que abordam questões de gênero e inclusão com reflexões acerca dos discursos produzidos, as ideologias e as relações de poder que as cercam, impactando a formação docente e a prática pedagógica em artes visuais.

A partir disso, nos aproximamos dos enredos fictícios e fantasiosos que nos permitiram explorar diversas camadas sociais enredadas pelas questões de gênero e dissidência, bem como relacionadas à diferença e inclusão.

Para que pudéssemos desenvolver a proposição artística, inicialmente assistimos

a alguns episódios da série de Percy Jackson, que está disponível no catálogo da Disney Plus. Após assistirmos os episódios, construímos uma discussão sobre a potência do cinema (nesse caso, a série) enquanto dispositivo pedagógico para explorar os processos de subjetivação e problematização junto as discentes.



Fig. 01. Proposições, Docência Orientada, 2024. Fonte: Acervo dos autores.

Acima apresentamos o cartão de acesso ao acampamento meio-sangue. Cada aluna recebeu um destes cartões para que pudesse adentrar ao propósito das experimentações artísticas. Havia quatro cores de cartão: o azul simbolizava o chalé de Poseidon, o vermelho o chalé de Hera, o verde o chalé de Ártemis, e o cartão preto representava o chalé de Hades. Cada aluna recebeu um destes cartões que originou os grupos (chalés), e nele continham alguns desafios, os quais iremos aprofundar a seguir no texto.

A) Criação do Manifesto para Medusa

Na mitologia, Medusa era uma mulher mortal de beleza exuberante, mas acabou sendo amaldiçoada por Atena por ser assediada por Poseidon - o rei dos mares. Dessa forma, toda vez que ela olhasse para alguém, essa pessoa se transformaria em pedra. A história de Medusa é marcada por violência, machismo e injustiça. Por meio disso, entrelaçando o episódio de Percy junto a mitologia grega chegamos ao cerne da discussão: as temáticas de gênero e inclusão na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial.

[...] o mito apresenta-se como uma narrativa que possibilita explicações, fazer interpretações e responder às realidades dos acontecimentos como uma história considerada única e verdadeira. Assim, foi tratada a interpretação da origem do mundo e os fenômenos nos mais variados aspectos. Desde o início dos tempos, os mitos fazem parte da vida dos homens com o intuito de acomodar e confortar seus medos, seus anseios, tudo isso dentro do seu imaginário (Almeida, 2021, p. 3)

Durante as discussões, as alunas traziam diversos relatos de violência de gênero que se assemelham ao mito antigo de Medusa, tanto no âmbito em que trabalhavam, quanto em memórias de infância e adolescência, fazendo denúncias ao modelo de sociedade em que vivemos.

O desafio deste encontro foi elaborar uma poesia para Medusa em formato de manifesto, algo em que as estudantes pudessem viajar para esse universo da fantasia, encarar a Medusa e dialogar com ela e suas questões. O mito da Medusa não é apenas um mito, ele reflete os modelos patriarcais e machistas que nos atravessam cotidianamente. De acordo com os relatos das participantes, segundo elas, ainda existe um pouco da história da Medusa em cada memória ou experiência de suas vidas.

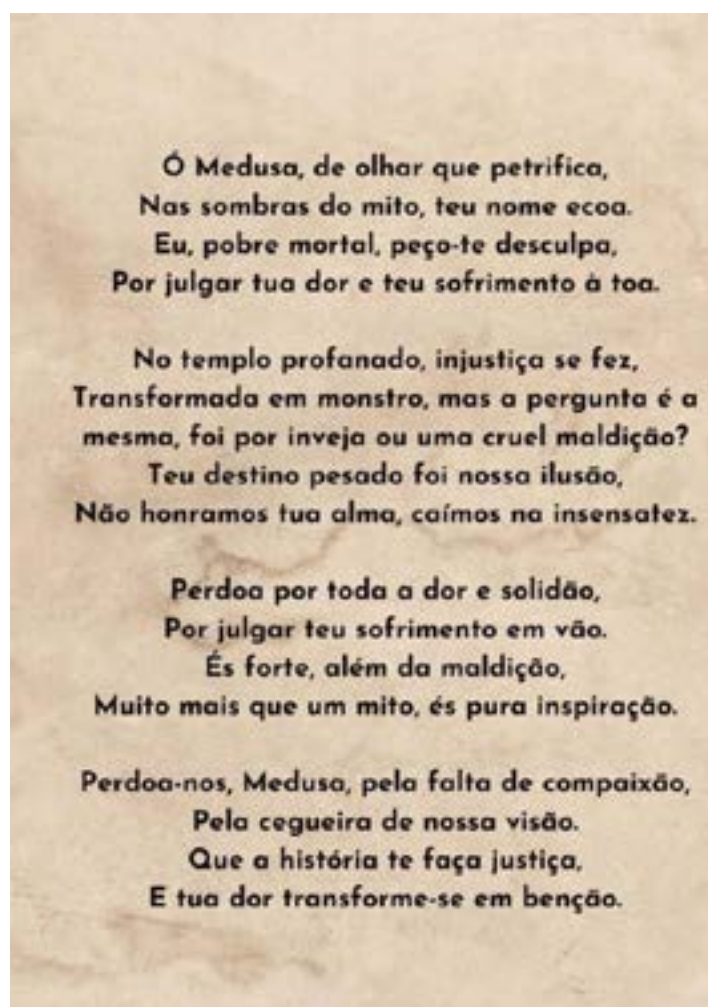


Fig. 02. Proposições, Docência Orientada, 2024. Fonte: Acervo dos autores.

B) Experimentação baseada em artistas mulheres latinas

As artistas mulheres escolhidas para as experimentações em arte foram: Frida Kahlo, Letícia Parente, Maria Martins e Rosana Paulino. A partir disso, as estudantes tinham o desafio de desenvolver a pesquisa da biografia das artistas, bem como uma experimentação artística inspirada em suas obras. Dessa forma, apresentaram para a turma todo o processo de pesquisa e experimentação.



Fig. 03 e 04. Proposições, Docência Orientada, 2024. Fonte: Acervo dos autores.

As quatro referências artísticas escolhidas caracterizam-se pela diversidade de materiais e temáticas, desde autorretratos em pintura, a costuras e videoarte. Por meio disso, as alunas exploraram alguns desses caminhos e apresentaram para a turma. Ao pesquisarem sobre as artistas, compreenderam questões relacionadas a gênero, identidade e diversidade que aparecem em suas obras. Cabe ressaltar também, que Frida Kahlo foi uma artista que relatou sua deficiência em grande parte de suas obras. Na primeira figura acima, o video aborda o cotidiano cansativo das mulheres, enquanto a figura ao lado apresenta um bordado com o nome de pessoas negras que eram importantes para as acadêmicas.

Desse modo, desenvolver práticas sobre as questões de gênero na formação de professores/as vai na contramão das lógicas hegemônicas e conservadoras instauradas em todas as instâncias do nosso país, tendo em vista que “novas identidades” estão surgindo e reivindicam visibilidade. De acordo com Guacira Lopes Louro (2013, p. 44) essas novas identidades “obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua”.

Em ambas proposições que foram disparadas a partir da série, as acadêmicas foram trazendo seus repertórios atravessados pelas questões de gênero, criando relações com sua formação docente e a vivências de corpos deficientes. As proposições

realizadas em grupos foram desafiadoras, tendo em vista que as alunas trouxeram que nunca haviam trabalhado a partir dessa lógica, porém ao final da Docência elas relataram que a experiência foi positiva. Os trabalhos em grupo ocasionaram em diversas redes e conexões coletivas, no qual as acadêmicas entrecruzavam suas formas de ser/estar no mundo, fazendo relações com os conteúdos discutidos durante a disciplina.

Para elas, materializar seus pensamentos e conhecimentos construídos nas disciplinas foi efetivo por meio da arte/educação, principalmente no que tange a criações de poesias, costuras, videoartes, entre outros.

Considerações Finais

Exercitar a reflexão crítica atravessada pelos estudos de gênero e seus desdobramentos foi potencializado através do cinema e das experimentações artísticas realizadas durante a docência orientada. Os resultados que obtivemos evidenciam a importância de instigar o pensar a partir das imagens enquanto afetos que permeiam o mundo carregados de signos e diferentes significados, incentivando o olhar para as mais diversas visualidades que nos cercam, ampliando repertórios e instigando o olhar crítico e reflexivo, bem como o protagonismo dos estudantes (Valle, 2020). Um protagonismo que reconhece os espaços da aprendizagem (Brancher; Oliveira, 2017) traz os estudantes a compreenderem o que seja tempos de formação a partir de experiências formadoras.

O debate acerca dos estudos de gênero, diversidade, deficiência e questões étnico-raciais assinala a emergência em continuar desenvolvendo práticas que surgem a partir do cinema e das metodologias visuais nos cursos de formação de professoras/educadoras. Os relatos produzidos pelas alunas é que pouco se discutiam esses temas, ou quando surgiam era de modo muito superficial. Desse modo, consideraram importante que essa temática não tenha sido foco em apenas um momento, mas como foco principal em todos os encontros realizados durante as aulas da disciplina.

Em prol de uma prática alicerçada no respeito e na inclusão aos diversos corpos, formas de construir as identidades e nas articulações dos modos de criar em arte/educação, as discentes teceram relações com seus processos formativos refletindo sobre os princípios da Educação Especial.

Discutir sobre as questões de gênero é imprescindível para o currículo dessas futuras profissionais, tendo em vista que esse debate permeia nossas vidas diariamente. Para tanto, se faz necessário pensar e propor a formação inicial de professores com/a partir de experiências artístico-pedagógicas e/ou experimentações e vivências estéticas que pressupõem momentos de escuta e compartilhamento de narrativas de vida, troca de experiências vinculadas aos diferentes contextos escolares, bem como a criação de espaços de acesso a produções culturais contemporâneas e promoção de práticas pedagógicas coletivas.

Portanto, entendemos as experiências e vivências na docência orientada, atravessadas pelos estudos de gênero e pelo cinema/cultura visual, como modos de (re)pensar as práticas pedagógicas e formativas, exercitando uma pedagogia voltada ao sensível, aos processos críticos e na valorização da diversidade de corpos, gêneros, identidades e nas múltiplas formas de ser/viver.

Referências

ALMEIDA, F. A. (2021). A importância da compreensão do mito grego para a filosofia. In F. A. Almeida (Org.), **Filosofia: os desafios do pensar** (p. 100-109). São Paulo, SP: Científica Digital.

BRAIDOTTI, Rosi. "Diferença, diversidade e subjetividade nômade". **Labrys, estudos feministas**, n. 1-2, p. 1-16, jul./dez. 2002.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (RE)Simbolização da Docência: entre imaginário e saberes na defesa do protagonismo dos Professores. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (orgs.) **Formação de Professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** Trad. de Renato Aguiar. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 103-120, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33898>. Acesso em 15/02/2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Aprendizagens e Desaprendizagens na Docência pela experiência estética: outros movimentos e tensões no cotidiano educacional. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.) **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene C. "Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler". **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=en&nrm=iso Acesso em 08 de out. de 2024.

RIORDAN, Rick. (2014). Introdução. In L. Wilson (Org.), **Semideuses e monstros** (p. 9). Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Souza Miguel. Preâmbulo. In: DINIZ, Margareth et. al. (orgs.) **Pessoas com Necessidades Especiais no Cinema**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2028.

VALLE, Lutiére Dalla. A potência edu(vo)cativa da arte contemporânea: desafios e possibilidades. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37258>. Acesso em: 13/08/22.

VALLE, Lutiére Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Rev. Cad. Comun., Santa Maria**, v.24, n.1, art 11, p.7 de 20, Jan/Abr.2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347530180_Cultura_visual_e_educacao_cartografias_afetivas_e_compreensao_critica_das_imagens/fulltext/5feb0651299bf1408856b7fa/Cultura-visual-e-educacao-cartografias-afetivas-e-compreensao-critica-das-imagens.pdf. Acesso em 05/09/2022.

WENDT, Lucas de Bárbara; VALLE, Lutiére Dalla. Enredando gênero na educação infantil: cultura visual, imagens disruptivas e prática pedagógica. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 064–083, 2023. DOI: 10.5965/24471267922023064. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/24047>. Acesso em: 8 out. 2024

Submissão: 15/10/2024

Aprovação: 02/07/2025

Imagem, gênero e sexualidade no currículo de Artes Visuais: receios, excessos e olhares conformados

Image, gender and sexuality in the Visual Arts curriculum: fears, excesses and conformed looks

Imagen, género y sexualidad en el currículo de Artes Visuales: miedos, excesos y miradas conformes

Fabiana Lopes de Souza (UFPel - Brasil) ¹

¹ Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107919100478215> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6425-5526> e-mail: fabiana.lopess2013@gmail.com

RESUMO

O texto traz reflexões sobre as concepções de professoras de Artes Visuais, atuantes em escolas públicas do município de Pelotas/RS, em relação as práticas curriculares com a utilização de imagens e as ligações estabelecidas com as temáticas de gênero e sexualidade. A partir de um recorte, apresenta-se dados obtidos de revisões bibliográficas, do envio de imagens e de entrevistas semiestruturadas. Percebeu-se que o entendimento das professoras de Artes Visuais sobre as práticas com imagens pode reforçar e manter preconceitos e estereótipos no currículo escolar, mas pode também contribuir no processo de desconstrução dos pensamentos que normatizam condutas e procuram fixar identidades. Tal constatação se deve ao nível de criticidade das professoras, que inclui o repertório visual e a relação estabelecida entre as imagens e a produção de sentidos e significados, considerando a formação inicial e continuada docente.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais; Currículo; Estereótipos; Gênero; Imagem.

ABSTRACT

The text reflects on the conceptions of Visual Arts teachers working in public schools in the municipality of Pelotas/RS, in relation to curricular practices using images and the links established with the themes of gender and sexuality. From a cross-section, we present data obtained from bibliographical reviews, the sending of images and semi-structured interviews. It emerged that Visual Arts teachers' understanding of practices with images can reinforce and maintain prejudices and stereotypes in the school curriculum, but can also contribute to the process of deconstructing thoughts that standardize conduct and seek to fix identities. This is due to the teachers' level of criticality, which includes their visual repertoire and the relationship established between images and the production of senses and meanings, considering their initial and continuing teacher training.

KEY-WORDS

Visual Arts; Curriculum; Stereotypes; Gender; Image.

RESUMEN

Establecer un diálogo entre el cómic y el espacio de producción académica de las artes visuales implica explorar aspectos de la cultura visual contemporánea, las imágenes que componen este contexto y sus interpretaciones artísticas y estéticas del objeto. Así, este artículo propone analizar el cómic como un medio capaz de proporcionar experiencias estéticas y ampliar su potencial poético, narrativo y simbólico, como alternativa para la comprensión de las producciones artísticas actuales. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica sobre el concepto de experiencia según John Dewey, estableciendo interpolaciones con la imagen y la cultura visual, buscando comprender los posibles espacios de diálogo entre el cómic y las artes visuales, sobre todo, pensando en la enseñanza.

PALABRAS-CLAVE

Artes visuales; plan de estudios; estereotipos; género; imagen.

Introdução

O presente artigo provém de uma pesquisa de doutorado defendida no ano de 2022, intitulada “Imagens e questões de gênero no currículo: um estudo com professoras² de Artes Visuais”, que teve como objetivo investigar as concepções das professoras de Artes Visuais da rede municipal de ensino de Pelotas/RS, quanto às imagens e às relações de gênero no currículo escolar.

De maneira informal, no período entre 31 de maio a 16 de junho de 2021, entrei em contato com 19 professoras de Artes Visuais atuantes em escolas públicas municipais de Pelotas. O contato aconteceu individualmente, por meio de mensagens através dos aplicativos *WhatsApp* e *Messenger*, devido a pandemia de covid-19.

Conforme eu entrava em contato com as docentes e explicava um pouco sobre a pesquisa, elas confirmavam a participação, o que possibilitava verificar a necessidade de convidar mais participantes, pois eu havia delimitado que fariam parte da pesquisa em torno de dez professoras. No entanto, onze participantes confirmaram a participação.

Sobre a escolha pelas docentes, quatro delas haviam sido minhas colegas na época de graduação, contudo apenas uma respondeu a mensagem aceitando participar da pesquisa. As outras três colegas visualizaram a mensagem, mas não deram retorno. Entrei em contato também com uma colega da época de mestrado que aceitou participar. Os outros contatos consegui através de um grupo de *WhatsApp* chamado Arte/Smed, que eu fazia parte no ano de 2020; e ainda através do grupo de Facebook “Pesquisa, Ensino e Formação docente nas Artes Visuais³.”

Todas as professoras participantes possuem formação em Artes Visuais. O tempo de docência varia entre 1 ano e 4 meses até 12 anos. Quanto à carga horária, oito participantes trabalham 40h semanais que são distribuídas em escolas do mesmo município, como também em municípios vizinhos. As turmas variam, do pré-escolar ao 9ºano

Através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴, cada uma das onze docentes foi convidada, individualmente, a participar da pesquisa. Inicialmente foi solicitado o envio de uma imagem, que poderia ser produzida pela própria docente no momento do convite (desenho, pintura, fotografia, entre outras) ou alguma imagem produzida na sua época de estudante das Artes Visuais, do seu período de docência na escola, ou, ainda, alguma imagem disponível em mídias digitais, que possuísse uma relação com as temáticas: cultura visual e gênero.

As imagens foram enviadas pelas docentes, por meio do *Messenger* ou *WhatsApp*. O objetivo de solicitação do envio da imagem foi compreender o

2 Por questões éticas de pesquisa, as professoras participantes serão mencionadas no texto por nomes fictícios

3 Grupo administrado pela profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti: <https://www.facebook.com/groups/863649133804130>

4 Tratando das questões éticas da pesquisa, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma carta de anuência autorizando a realização da pesquisa, foi concedida pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas/RS.

entendimento das professoras em relação às temáticas, visando ainda um possível diálogo entre a imagem selecionada e as questões da entrevista.

As entrevistas semiestruturadas, com duração em torno de 50 minutos, foram realizadas por meio de uma plataforma digital que possui capacidade de gravação. A plataforma denominada Webconf/UFPel pertence a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); e foi disponibilizada para professoras/es e estudantes de pós-graduação no período da pandemia de Coronavírus. O acesso à plataforma acontece através de um login e uma senha pessoal. Dessa forma, foi possível convidar cada participante, individualmente, para entrar na sala virtual, sendo que as datas desse acesso foram combinadas com antecedência, respeitando a disponibilidade de horários de cada participante. As datas das entrevistas ocorreram de 25 de junho até 27 de julho de 2021.

Iniciamos uma conversa, na qual a participante comentou sobre a imagem que foi selecionada e enviada para a pesquisadora, falando sobre o porquê da escolha por determinada imagem e a relação com as temáticas “gênero e cultura visual”. Logo após, foi realizada a entrevista semiestruturada composta pelos seguintes questionamentos:

- Quais imagens percebes que estão mais presentes no cotidiano escolar? E o que achas disso?
- As imagens fazem parte do planejamento da disciplina de Artes Visuais, ou são trabalhadas dentro de algum conteúdo?
- São utilizadas imagens da cultura visual contemporânea em suas aulas? Quais imagens são utilizadas? Existem abordagens sobre gênero, classe e raça?
- O feminino nas representações artísticas faz parte de algum tema trabalhado, questionado e/ou problematizado em suas aulas?
- Você acha relevante a utilização de imagens que remetem às questões de gênero, nas aulas de Artes Visuais?
- O que pensas sobre as imagens, produção de sentidos e subjetividades das/os alunas/os quanto às suas construções identitárias?

Assim, neste recorte serão apresentados dados⁵ obtidos de revisões bibliográficas, do envio de imagens e de entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes.

Sabe-se que a escolha das/os professoras/es, por determinadas imagens e artefatos visuais e culturais para o trabalho nas aulas de Artes Visuais, não são neutras, pois são seleções que fazem parte de um currículo que pode ser oficial ou oculto⁶; ou

5 Na tese contactou-se a existência de professoras que refletem sobre as suas práticas e, mesmo em situações de receio e insegurança trabalham com temáticas que envolvem cultura visual e gênero. No entanto, neste recorte serão apresentados dados que ainda revelam posturas mais acríicas, por parte de algumas docentes, em relação a tais temáticas.

6 É aquele “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p.78).

ainda, de um currículo, subversivo, inclusivo e transformador (Paraíso, 2016).

No que se refere as discussões sobre gênero, corpo, sexo e sexualidade na escola, nota-se que existe uma insuficiência de discussões formais sobre os assuntos e que os pensamentos generificados se fazem presentes através dos conteúdos e das atividades pedagógicas e curriculares (Dias, 2011; Louro, 2014). Ademais, os assuntos sobre as questões de gênero não são mencionados no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Se a palavra “gênero” for pesquisada no documento, serão encontrados os seguintes termos: “gênero textual”, “gêneros literários”, “gêneros jornalísticos”...

Dessa forma, a BNCC opera para reforçar e manter as práticas curriculares que são pautadas no silenciamento e na indiferença. Assim, persiste a dificuldade das/os professoras/es em tratar dos assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidade, devido a sustentação de uma lógica binária pautada na heteronormatividade.

Todas essas questões repercutem no trabalho docente, além da ideia que algumas professoras têm sobre quais conteúdos seriam adequados para serem trabalhados com as/os estudantes.

O silenciamento em relação ao trabalho com as imagens

Em pergunta a uma das participantes da pesquisa, a professora Juliana⁷, se o feminino nas representações artísticas fazia parte de algum tema trabalhado, questionado e/ou problematizado em suas aulas, ela afirmou que quando apresentava as imagens de obras de arte para as/os alunas/os, as discussões sobre o feminino não faziam parte do trabalho, sendo que as abordagens eram mais formalistas, centrando-se, por exemplo, nas cores presentes nas imagens; e sobre as questões de gênero, se as/os estudantes quisessem conversar sobre LGBTQIA+, ela conversava, mas isso não era abordado em suas aulas.

Lamentavelmente, as questões que envolvem sexualidade e gênero ainda configuram um terreno arenoso e, muitas vezes, o professorado prefere não mostrar essas referências visuais para evitar potenciais conflitos com o alunado, os pais, consigo próprio ou com a própria instituição. Evitando o conflito, esse comportamento gera uma espécie de cumplicidade com os discursos conservadores que pensam o sexo como pecado e, a sexualidade não heteronormativa, como um distúrbio moral. Ao mesmo tempo, ignora a pluralidade de representações identitárias contemporâneas que fogem dos modelos hegemônicos, se multiplicam e colorem nossas salas de aulas (Abreu, 2017, p. 314-315).

A partir disso, foi possível elaborar duas hipóteses referentes ao trabalho com

⁷ A professora ministra aulas para turmas dos anos iniciais (primeiro ao quinto ano) e para turmas dos anos finais (nonos anos).

imagens e as temáticas que envolvem gênero e sexualidade nas escolas:

1. Trabalhar com as imagens, sejam elas reproduções artísticas ou não, e não propiciar um diálogo com os processos históricos, sociais e culturais, pode possuir uma relação com a formação das docentes. Pois de acordo com Dias e Loponte “[a] dificuldade de superar o senso comum, os essencialismos e as polarizações, entretanto, pode ser sintomática da pauperização do debate sobre gênero nas instâncias de formação docente em Artes Visuais” (2019, p. 7).

2. Aquilo que não é trabalhado, no caso, gênero, classe, raça e sexualidade, deixa de promover a criticidade e a reflexão por parte das/os estudantes, e dessa forma não contribui para um pensamento democrático e emancipador. Além disso, o que não é abordado também faz parte do currículo, mas de um currículo oculto, que é aquele que contribui para a normatização e o individualismo das/os estudantes (Santomé, 2005; Silva, 2017).

Em relação a primeira hipótese, sobre a falta do debate sobre gênero na formação em Artes Visuais, percebi conexão também com a resposta da professora Rafaela, sobre a imagem enviada por ela, “Emmanuelle encolhida”⁸ da artista Sylvie Guillot.

Me chamou a atenção essa imagem pela posição que ela se encontra, um corpo retraído, um corpo fechado e a questão de gênero ainda é uma questão bastante difícil das pessoas conversarem sobre, da gente trazer para a sala de aula; é um tema que não é trabalhado na sala de aula, então eu acho que esse corpo em posição fetal [...], acho que diz muito sobre a forma como a gente encara esse assunto, foi por isso que escolhi essa imagem (Rafaela, Entrevista, 02.07.21).

Rafaela estabeleceu uma relação entre a imagem da mulher encolhida/retraída na reprodução artística com a dificuldade, “o retraimento” que existe por parte de muitas professoras com as abordagens sobre gênero em sala de aula; isso corrobora com as reflexões das autoras Coutinho e Loponte (2019) e Abreu (2017) em relação ao receio das/os professores/as tanto com os assuntos quanto com as referências visuais que envolvem gênero e sexualidade para evitar conflitos com a “instituição escolar”.

A professora afirmou que não havia trabalhado com essa imagem em suas aulas. Assim, perguntei a razão da afirmação – se era por causa do nu artístico ou por ministrar aulas para os anos iniciais – então ela disse:

[...] eu acho que isso pode ser também, muito pelo fato da gente reproduzir a forma como nós fomos ensinados; não tem como dizer que a gente não é reflexo da forma como a gente aprendeu, como a gente foi educado; e a questão do corpo na minha formação, a questão do gênero, de aceitação, enfim, diversos outros assuntos [...] eu nunca tive isso na minha formação. Talvez depois do mestrado que eu comecei mais a me aprofundar e me interessar sobre o assunto; durante a formação, licenciatura, minha formação

8 Guillot, Sylvie. Título original da obra: “Emmanuelle huddled up”. Disponível em: <<https://www.sylvieguillot.com/watercolours?lightbox=datatem-igedn0a3>> Acesso em: 23 maio 2025.

na escola, nunca tive e nunca foram assuntos abordados de uma forma natural, como deveriam ser, nossa! Quando a gente tinha aula de desenho, de desenho da figura humana, eu ficava muito desconfortável em sala de aula, com os modelos nus, entende? Então são questões que nos geram um certo desconforto e querendo ou não acabam refletindo na forma como a gente ensina; é muito da bagagem, da forma como somos educados. Claro que a gente tá aí pra desconstruir, enfim, mas é difícil, é difícil (Rafaela, Entrevista, 02.07.21).

A artista Sylvie Guillot, nasceu em Paris, em 1972. Atualmente, mora e trabalha em São Francisco, nos EUA. Seus trabalhos centram-se no tema da figura humana, especificamente no nu. Em sua página da internet⁹ ela comenta:

Gosto da ideia de tensão e movimento dentro do corpo, usando composições em que o corpo parece esticar, cair ou encolher. Também gosto de enfatizar a tensão desenhando torsos contorcidos, mãos fortes e nervosas, corpos agarrados a si mesmos [...]. Não pretendo que meu trabalho transmita quaisquer declarações intelectuais ou controversas particulares além da expressão da alegria primordial e da necessidade de pintar (Guillot, 2021, s/p.).

Sem desconsiderar o comentário da artista sobre “não pretender nada além da alegria e da necessidade de pintar”, destaco que a imagem escolhida pela professora Rafaela apresenta uma mulher nua retratada a partir do olhar feminino; é uma produção artística feminina, que mesmo sem intenção se opõe as representações artísticas femininas idealizadas e retratadas historicamente pelos artistas homens. Contudo, a professora relatou sobre a dificuldade de trabalhar com essa reprodução, atribuindo esse fato a falta de assuntos ligados à gênero em sua formação escolar e universitária. Tal informação corrobora com as reflexões de Pontes e Zamperetti, quando as autoras reiteram que:

[...] a formação docente é um misto de experiências pretéritas e posteriores ao processo acadêmico, e, que, portanto, a consciência crítica, reflexiva e até mesmo o posicionamento feminista podem se constituir a partir de diversas trajetórias – desde a formação inicial às formações continuadas – incluindo processos formativos extra institucionalizados (Pontes; Zamperetti, 2020, p. 183).

É relevante refletir sobre a trajetória e as experiências relatadas pela professora e o quanto isso ainda afeta a sua prática. Porém, o conhecimento tanto sobre a obra quanto sobre quem a produziu ficaram ocultos das suas aulas, deixando de trazer à tona essa produção feminina e quem sabe tantas outras que contribuiriam no processo de desnaturalização do olhar e de reformulação das práticas curriculares, especialmente em Artes Visuais.

9 Guillot, Sylvie. Biografia. Disponível em: <<https://www.sylvieguillot.net/about>> Acesso em: 23 maio 2025.

Do receio ao “excesso”: imagens e estereótipos

Em resposta ao questionamento da entrevista: Quais imagens percebes que estão mais presentes no cotidiano escolar? “O excesso” e os “desenhos prontos” foram as palavras utilizadas pela professora Camila. Na verdade, ela se referiu ao uso indiscriminado de materiais estereotipados nas práticas pedagógicas e curriculares das escolas.

O uso de imagens mimeografadas e estereotipadas reforça a ilusão de que a escola faz parte de um mundo encanta/dor. Trata-se de um de um “mundo” repleto de seres irracionais e objetos inanimados que falam, sentem, expressam sentimentos e ganham características personificadas. São figuras/imagens extraídas de livros e desenhos animados infantis que passam a compor as paredes das salas de aula, dos pátios, corredores e outros espaços. Encontram-se também nos materiais escolares e nas atividades pedagógicas destinadas à educação das crianças. Expressam uma visão de felicidade, um “mundo encantado” que exige, de forma explícita ou velada, obediência rigorosa às normas solicitadas. Em razão disso, a palavra “encanta/dor”, dá a entender, simultaneamente, a difusão de um mundo de “felicidade” e de “dor” (Nascimento; Sousa; Coelho, 2015, p. 274-275).

“Quais imagens percebes que estão mais presentes no cotidiano escolar?” Teve respostas praticamente unânimes: “Personagens”; “folhas prontas”; “cartazes de EVA”; “corujinhas”; “murais com datas comemorativas”; “alfabetos” e etc.

A partir dessas respostas e procurando dar continuidade a entrevista, perguntei a cada professora: E que achas disso? Dessas imagens?

“Eu acho que é uma questão pontual da escola, sabe? O que eu percebo, pode ser uma visão minha, mas a escola ainda é muito fechada” (Francisca, Entrevista, 05.07.21).

Francisca mencionou que “a escola ainda é muito fechada”, uma frase indicadora de que a escola é um lugar que controla e regula as posições de sujeito, fixando as identidades; e as imagens estereotipadas dos materiais pedagógicos das escolas (desenhos prontos, cartazes, murais etc.) contribuem nesse processo de homogeneização (Pereira, 2008).

No que se refere, especificamente, aos desenhos “prontos”, para a professora Camila “[...] é uma coisa que não tem criação nenhuma por parte dos alunos, não tem processo de criação deles, é uma coisa pronta, eles não têm que pensar nada (Camila, Entrevista, 07.07.21).

Sobre “não haver o processo de criação”, de acordo com Pereira (2008), os desenhos pedagógicos se caracterizam como

imagens sobremaneira simplificadas, delineadas em traços e espaços bem delimitados e em margens rígidas. [...] são exercícios que consistem no preenchimento, com cores, da parte interna dos contornos das imagens. Na prática docente, esses exercícios são, usualmente, pré-estabelecidos pelos professores. Muitas vezes, eles trazem as instruções de como e quais devem ser as cores a serem utilizadas (Pereira, 2008, p. 40).

Além disso, tanto os desenhos estereotipados quanto os cartazes e outros materiais visuais, expõem algo que não é explícito, e que fazem parte de um currículo oculto. Ou seja, essas visualidades do cotidiano escolar regulam e normatizam os olhares das/os estudantes como também das/os professoras/es.

Em relato sobre quais são as imagens que compõem o espaço escolar, a professora Sofia descreve:

São aquelas estereotipadas, aquelas imagens que quando eu estudava já era mais ou menos isso, né? [...] não modificou muita coisa; modificou a qualidade das imagens que antigamente eram aquelas dos livros didáticos e agora os professores imprimem um material “bonitinho”, vamos dizer assim. [...] são as imagens [estereotipadas] que eles têm [alunas/os] como referência na sala de aula (Sofia, Entrevista, 25.06.21).

Embora a professora estivesse se referindo as imagens presentes em um contexto atual de Ensino Fundamental completo (do pré-escolar ao nono ano), seu relato corrobora com as constatações de Cunha (2005) sobre as “ambiências” das escolas de educação infantil da cidade de Porto Alegre, visitadas pela pesquisadora e que lhe causaram “a sensação de volta no tempo” pelas semelhanças com a escola da sua época como aluna do Jardim de Infância, no início dos anos 60.

A impressão que tive e tenho sobre as ambiências escolares é de que elas funcionavam como uma espécie de cenografia natural da infância escolarizada. Ou seja, há uma concepção sobre os modos de compor esses espaços que atravessa o tempo e os contextos socioculturais, tornando assim esses espaços como algo que naturalmente é assim (Cunha, 2005, p. 65).

As imagens “que agora possuem uma qualidade visual”, dão a “sensação de volta no tempo” por suas semelhanças com as imagens que faziam parte das escolas e conseqüentemente das infâncias, da professora Sofia e da pesquisadora Suzana da Cunha. No entanto, a naturalização da presença dessas imagens nos espaços escolares faz com que elas se tornem referências visuais para as/os estudantes, atuando na maneira como elas/es devem ser e perpetuando um imaginário acerca da cultura visual escolar.

Ou seja, essas imagens são discursos visuais que regulam as práticas escolares com o intuito de fixar as identidades, algo que segundo Silva (2012, p. 83), “[é] uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”.

Apesar disso, percebi a aceitação e a naturalização por parte de duas professoras em relação às imagens (cartazes, folhas prontas, murais com datas comemorativas) mencionadas por elas e que faziam parte do interior das escolas em que trabalhavam:

“Eu acho que eles [alunas/os] precisam, que eles se identificam [...] que eles precisam dessa referência [...]” (Amanda, Entrevista, 27.07.21).

E ainda:

“Eu acho que enriquece o ambiente escolar, que não fica assim, digamos “morto”. Dá vida pra escola, a gente chegar e ver aquelas imagens...dá vida pra

escola" (Lara, Entrevista, 12.07.21).

Quanto a isso, destaco as contribuições de Cunha (2005), quando a autora se refere ao "olhar conformado" que impede "outros modos de ver".

As imagens que participam da vida escolar, talvez por serem repetitivas, são aceitas e naturalizadas [...]. O olhar conformado que está sendo constituído nesses locais educativos impede o trânsito para outros modos de ver. Professoras, crianças se acostumam com a regularidade. As semelhanças das imagens definem o costumeiro, o aceito, o esperado (Cunha, 2005, p. 229-230).

As imagens presentes no espaço escolar são rotineiras e as professoras Amanda e Lara as consideram como necessárias, como referências para as/os estudantes; ou ainda como decorativas, como algo que "dá vida para a escola". Porém, "o olhar conformado" das professoras as impede de ver que essas imagens também fazem parte de "um mundo encanta/dor" (Nascimento; Sousa; Coelho, 2015), no qual as práticas curriculares com o uso de imagens estereotipadas "encanta" ao mesmo tempo em que impõe normas e condutas às/aos estudantes.

Considerações Finais

Percebe-se que todas as professoras trabalham com imagens em suas aulas. Porém, quando o assunto se refere à gênero e sexualidade, ainda existe dificuldade, receio, falta de discussões e criticidade, ligadas ou não à formação inicial, falta de ampliação do repertório visual e até mesmo critérios de gosto por parte de algumas professoras, centrando-se nos elementos da linguagem visual e não em um alfabetismo visual crítico.

Também se constatou a existência de práticas curriculares que utilizam as imagens de forma descontextualizada, ou seja, sem discussões sobre o que está sendo trabalhado, de maneira acrítica, centrando-se apenas na realização de tarefas.

Falando em estereótipos, de acordo com os relatos, as "folhas prontas" ainda proliferam nas escolas (datas comemorativas, painéis, murais, personagens etc.), e existem algumas professoras com "olhares conformados", que consideram essas visualidades como "enfeites". No entanto, também existem professoras que questionam o "excesso" e a "falta do processo de criação" dessas visualidades, pois percebem se tratar de estereótipos que reforçam e fixam pensamentos.

Conclui-se que as concepções das professoras de Artes Visuais sobre as práticas com imagens podem reforçar e manter preconceitos e estereótipos no currículo escolar, mas pode também contribuir no processo de desconstrução dos pensamentos que normatizam condutas e procuram fixar identidades. Isso se deve ao nível de criticidade das professoras, que inclui o repertório visual e a relação estabelecida entre as imagens e a produção de sentidos e significados, considerando a formação inicial e continuada docente.

Referências

ABREU, Carla Luzia de. Justiça social e educação: Problemas de gênero nas artes visuais. In: MIRANDA, Fernando; VICCI, Gonzalo; ARDANCHE, Melissa. (org.). **Educación Visualidad Investigaciones Pedagógicas en Contextos Hiper Visuales**. 1. ed. Montevideo: Universidad de la República, 2017, v. 1, p. 311-318.

AMANDA. **Entrevista concedida a Fabiana Lopes de Souza**, 27 de julho de 2021, Entrevista online.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 20 maio 2025.

CAMILA. **Entrevista concedida a Fabiana Lopes de Souza**, 07 de julho de 2021, Entrevista online.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: Implicações pedagógicas. **Revista Estudos Feministas**, v 23, n 01, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rNvDnC5nFpPggtj3pfhmdVP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 maio 2025.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual**: Uma trama entre imagens e infância. 2005. 248f. Tese (Doutorado – PPGE/UFRGS). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p.

DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 27(3), 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/FWvP4Bc7FHBQ7nsb7v6gbpg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 maio 2025.

FRANCISCA. **Entrevista concedida a Fabiana Lopes de Souza**, 05 de julho de 2021, Entrevista online.

GUILLOT, Sylvie. **Emmanuelle huddled up**. Disponível em: <https://www.sylvieguillot.net/watercolours?lightbox=dataltm-iqedn0a3> Acesso em: 23 maio 2025.

GUILLOT, Sylvie. **Biografia**. Disponível em: <https://www.sylvieguillot.net/about> Acesso em: 23 maio 2025.

JULIANA. **Entrevista concedida a Fabiana Lopes de Souza**, 12 de julho de 2021, Entrevista online.

LARA. **Entrevista concedida a Fabiana Lopes de Souza**, 12 de julho de 2021, Entrevista online.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do; SOUSA, Idália Beatriz Lins de; COELHO, Clícia Tatiana Alberto. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual**: Aprender...pesquisar...ensinar. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 263-288.

PARÁISO, Marlucey Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf12> Acesso em: 15 maio 2025.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. **O desenho pedagógico e as posições de sujeito em escola ribeirinha de Macapá**. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado – PPGACV/UFG). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PONTES, Alessandra G; ZAMPERETTI, Maristani P. Docência em Artes visuais: pesquisando relações entre patriarcado e formação inicial. In: VASCONCELLOS, Emanuella; RODRIGUES, Hellen Cris A; SANTOS, George Brendon P; OLIVEIRA, Sebastião M. (orgs.). **Universidade e escola**: contextos de ensino e aprendizagem, Boa Vista: Ed. da UFRR, 2020, p. 183-196.

RAFAELA. **Entrevista concedida a Fabiana Lopes de Souza**, 02 de julho de 2021, Entrevista online.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOFIA. **Entrevista concedida a Fabiana Lopes de Souza**, 25 de junho de 2021, Entrevista online.

Submissão: 03/06/2025

Aprovação: 13/09/2025



NOTA DE EXPERIÊNCIA

A poesia no fazer à mão com elementos da natureza na formação de professores para a Educação Infantil

Poetry in handcrafting with elements of nature in teacher training for early Childhood Education

Poesía en la elaboración artesanal con elementos de la naturaleza en la formación del profesorado de Educación Infantil

Ana Grazyele da Silva Araujo¹

FEUFF - Brasil

Cristiana Callai²

FEUFF - Brasil

1 Graduada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF, pesquisadora do Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte – FIAR. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/5132483943341554>. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0360-1576>. e-mail anagsa@id.uff.br

2 Professora no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF, e no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UFF). É pesquisadora do Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte – FIAR. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/8060028242388784>. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8721-9184>. e-mail criscallai@gmail.com

RESUMO

Este relato de experiência faz parte de uma proposta pedagógica da disciplina “Atividades Culturais III - Criança e natureza: Experimentações Pedagógicas”, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - UFF, em Niterói. Buscamos refletir sobre os elementos da natureza que fazem parte do mundo imediato e suas potencialidades pedagógicas em substituição aos materiais utilizados na Educação Infantil, como o Etileno-Vinil-Acetato (E.V.A), *glitter*, plásticos, folhas em tamanho A4, e os impactos ambientais no descarte. Em um convite para caminhar pelo campus da universidade, coletamos galhos, coquinhos, vagens, folhas, flores, sementes e cascas de insetos, entre outros, que iriam compor parte de uma composição artística com a argila. Um exercício de alargar olhares acostumados, tornando-os curiosos, cultivando novas maneiras de ver-sentir e interagir com/no mundo, despertando a imaginação e a criação. Imersos na coleta, questionamos como temos vivenciado a natureza no cotidiano da Educação Infantil e a prevalência de atividades voltadas às datas comemorativas. Cultivamos a poesia do fazer à mão e das experiências sensoriais na formação de professores, destacando a valorização de uma estética da ordinariedade (Barros, 2010), feita de fragmentos, pedacinhos de mundo, pessoas desimportantes e desobjetos, revistos e reinventados. Através da sensibilização estética com os elementos da natureza e a argila, defendemos práticas pedagógicas alinhadas aos documentos legais e sustentáveis ao meio ambiente, reforçando a pertinência em oferecer aos professores em formação diferentes experiências pedagógicas e artísticas que ampliam o seu repertório e conhecimento de mundo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Infantil; Argila; Formação Estética; Práticas sustentáveis; Meio Ambiente.

ABSTRACT

This experience report is part of a pedagogical proposal for the course “Cultural Activities III - Children and Nature: Pedagogical Experiments,” offered in the Pedagogy program at Fluminense Federal University (UFF) in Niterói. We seek to reflect on the elements of nature that are part of the immediate world and their pedagogical potential as replacements for materials used in early childhood education, such as ethylene vinyl acetate (E.V.A), *glitter*, plastics, A4 paper, and the environmental impacts of their disposal. Invited to walk around the university campus, we collected twigs, coconuts, pods, leaves, flowers, seeds, and insect shells, among other things, which would be part of an artistic composition using clay. This exercise broadened our familiar perspectives, making them curious, cultivating new ways of seeing, feeling, and interacting with/in the world, sparking imagination and creativity. Immersed in the collection, we questioned how we experience nature in the daily routine of Early Childhood Education and the prevalence of activities focused on commemorative dates. We cultivated the poetry of handmade work and sensory experiences in teacher training, highlighting the appreciation of an aesthetic of ordinariness (Barros, 2010), made of fragments, small pieces of the world, unimportant people, and disobjects, revisited and reinvented. Through aesthetic awareness of the elements of nature and clay, pedagogical practices aligned with legal documents and environmentally sustainable are defended, reinforcing the relevance of offering teachers in training different pedagogical and artistic experiences that expand their repertoire and knowledge of the world.

KEY-WORDS

Early Childhood Education; Clay; Aesthetic Training; Sustainable practices; Environment.

RESUMEN

Este informe de experiencia forma parte de una propuesta pedagógica para el curso “Actividades Culturales III - Niños y Naturaleza: Experimentos Pedagógicos”, impartido en el programa de Pedagogía de la Universidad Federal Fluminense (UFF) en Niterói. Buscamos reflexionar sobre los elementos de la naturaleza que forman parte del mundo inmediato y su potencial pedagógico como sustitutos de materiales utilizados en la educación infantil, como el etileno acetato de vinilo (E.V.A.), la purpurina, los plásticos, el papel A4 y el impacto ambiental de su eliminación. Invitados a recorrer el campus universitario, recolectamos ramitas, cocos, vainas, hojas, flores, semillas y caparazones de insectos, entre otros, que formarían parte de una composición artística con arcilla. Este ejercicio amplió nuestras perspectivas habituales, despertando su curiosidad y cultivando nuevas formas de ver, sentir e interactuar con el mundo, estimulando la imaginación y la creatividad. Inmersos en la colección, cuestionamos cómo experimentamos la naturaleza en la rutina diaria de la Educación Infantil y la prevalencia de actividades centradas en fechas conmemorativas. Cultivamos la poesía del trabajo artesanal y las experiencias sensoriales en la formación docente, destacando la apreciación de una estética de lo cotidiano (Barros, 2010), hecha de fragmentos, pequeños pedazos del mundo, personas sin importancia y desobjetos, revisitados y reinventados. A través de la conciencia estética de los elementos de la naturaleza y la arcilla, se defienden prácticas pedagógicas alineadas con los documentos legales y ambientalmente sustentables, reforzando la relevancia de ofrecer a los docentes en formación diferentes experiencias pedagógicas y artísticas que amplíen su repertorio y conocimiento del mundo.

PALABRAS-CLAVE

Educación Infantil; Arcilla; Formación Estética; Prácticas sostenibles; Medio ambiente.

Introdução

A disciplina do componente de “Atividades Culturais III - Criança e natureza: Experimentações Pedagógicas”, oferecida aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), busca ampliar as experiências estéticas com/na natureza a partir de propostas que motivam uma nova maneira de olhar para o mundo imediato. Entre teorias e práticas, tecemos reflexões sobre os materiais pedagógicos utilizados na Educação Infantil, como o excesso de Etileno-Vinil-Acetato (E.V.A), *glitter*, plásticos, folhas em tamanho A4, e os impactos ambientais no descarte.

Tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), defendemos práticas pedagógicas que promovam “[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26). Nesse sentido, questionamos como temos vivenciado a natureza no cotidiano pedagógico da Educação Infantil e sobre a prevalência de propostas pedagógicas voltadas às datas comemorativas, como a semana do meio ambiente, que motiva, muitas vezes, a produção de painéis, enfeites e elementos temáticos, na contramão de práticas alinhadas com a sustentabilidade, a exemplo, a produção de lixo e o descarte inadequado, sendo feito geralmente, no lixo comum.

As proposições encaminhadas no cotidiano da Educação Infantil devem ser orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos, essenciais para o desenvolvimento de cidadãos críticos, comprometidos com o bem-estar coletivo e individual, o qual também se estende à relação de cuidado entre todos os seres vivos e à preservação da natureza e dos recursos naturais. Destacamos as DCNEI, que defendem práticas “que promovam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, 2010, p. 26).

Em nossas aulas, temos trabalhado com o viés da sustentabilidade, buscando reduzir o impacto ambiental, promovendo o uso consciente dos recursos e a diminuição dos resíduos. Em uma proposta de composição artística com a argila e com os elementos da natureza, não há produção de lixo ou impactos ambientais em seu descarte, uma vez que os materiais utilizados voltam aos seus ambientes naturais.

A poesia Barriana no fazer à mão

Com a perspectiva de ampliar as percepções sobre os elementos naturais, como materiais que trazem maior riqueza ao trabalho pedagógico, os estudantes são incentivados a transver as coisas do chão, ver a estética da ordinariedade, que nos aproxima da poesia de Manoel de Barros (2019, p.136): “Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o

coração verde dos pássaros, serve para poesia”.

Na “estética da ordinariedade”, a poesia é feita de fragmentos, pedacinhos de mundo, pessoas desimportantes e desobjetos, revistos e reinventados. Nos poemas de Manoel de Barros encontramos os pássaros, os andarilhos e as crianças. Os pássaros, por serem livres para fazer ninhos onde quiserem e para partirem a qualquer tempo, por terem ensinado o poeta a sonhar. Os andarilhos, pela linguagem própria, singular, pela rebeldia de não terem um destino, pela sabedoria da ignorância, pela comunhão com a natureza. E as crianças, pela semente da palavra, pela capacidade de brincar (Barros, 2010). O apreço pelo mundo viria pelo que é “natural”, o que não foi criado pelo homem e, portanto, estariam em estado de comunhão.

Vi que tudo que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade (Barros, 2010, p. 71).

Há, na poesia de Manoel de Barros, algo que extrapola os limites do sentido, que também se dá através de uma experiência sensorial “ouvir nas conchas as origens do mundo” (Barros, 2010, p.71). Em sintonia, propomos experimentar com os sentidos os elementos coletados: galhos, coquinhos, vagens, folhas, flores, sementes e cascas de insetos, entre outros, que possibilitam o contato com microcosmos, eis aqui o nosso material de poesia.

O poeta funda a sua poesia a partir dos restos humanos associado aos elementos da natureza. Para ele, é o natural que atende a lógica de permanência. Quando ele repensa os objetos e tenta inseri-los em nova ordem, essa ordem parece ser a da natureza.

Compreendemos que o contato com o mundo natural é um direito de todo ser humano, e que é na infância o momento mais importante para nutrir o amor pela natureza e cultivar uma relação de respeito e com consciência ecológica. Nesse sentido, direcionamos o olhar para as creches e escolas, que em sua maioria, carecem de espaços verdes e de contato com a natureza.

O distanciamento entre crianças e a natureza de “emparedamento”, um “conceito relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes” (Tiriba; Profice, 2023, p. 90). A redução de áreas verdes e do contato com o ambiente natural, em espaços teoricamente projetados para as crianças, indica um alerta para o modo como a sociedade vem concebendo, ao longo das últimas décadas, a sua relação com a natureza. Diante desse cenário, uma reflexão: qual visão de mundo queremos construir no imaginário das crianças?

Por isso, entre o emparedamento e a estética do ordinário, defendemos um trabalho pedagógico que fertilize os espaços e as propostas encaminhadas no cotidiano da Educação Infantil, entrelaçando materialidades e elementos da natureza com a prática pedagógica.

Inventários da natureza

A proposta com a argila aconteceu no espaço externo, em contato com o ambiente natural, como de costume na disciplina, ocupando outros espaços da universidade. Nos encontramos fora do prédio da Faculdade de Educação e seguimos caminhando.

No contato com a natureza presente no campus, os sentidos vão sendo convocados a ouvir os cantos de diferentes pássaros, a sentir o cheiro de maresia, as texturas do solo, da vegetação e a observar a vida - somos expostos a sentidos múltiplos que uma sala de aula estéril não permitiria. Saímos do automático e somos convidados a contemplar, observar ao ficarmos expostos aos muitos sentidos. A natureza nos oferece, em toda a sua dimensão, espaços férteis para as experiências estéticas.

Compreendemos a estética em seu sentido filosófico grego "*aisthesis*", como percepção, sensação, sensibilidade, o contrário de anestesia. Buscamos nutrir a formação estética dos estudantes ao ampliar os seus repertórios artístico-culturais. Tendo a natureza como agente, interlocutor fundamental, e concordando que "a formação estética tem íntima relação com os processos de percepção, de imaginação, de interpretação, no mundo e com o mundo, por meio dos quais a sensibilidade é alargada" (Ostetto 2019, p. 60).

Os estudantes receberam o convite para caminhar pelo campus e olhar com novas lentes o território já conhecido, em busca de elementos da natureza que poderiam potencializar a criação das suas composições artísticas com a argila. Um exercício de alargar olhares acostumados, tornando-os curiosos, cultivando novas maneiras de ver-sentir e interagir com/no mundo, despertando a imaginação e a criação.

Aos poucos, cada estudante apresentou o seu inventário da natureza, revelando escolhas feitas em gestos miúdos e singulares. Experimentar a argila, uma matéria-prima maleável e repleta de possibilidades de criação e transformação durante o seu manuseio, oferecendo um processo de alquimia no fazer à mão, na modelagem, dando forma ao imaginário. O fazer à mão "convoca pensamento, sentimento, intuição e sensação" (Ostetto, 2019, p. 62), nutrindo a poesia existente em cada um. A estudante, e uma das autoras deste relato, narra o seu processo:

Ao manusear a argila, percebi que a sua forma, textura e maleabilidade eram diferentes das outras que tive contato. Talvez pelo clima frio, talvez pela temperatura das minhas mãos, ou mesmo pela pouca conexão que criei com ela. (Ana Grazele, 2025)

Para a nossa surpresa, muitos estudantes nunca tiveram contato com a argila na vida, fosse como aluno ou como professor, demonstrando a pertinência em oferecer espaços e experiências que nutram outras maneiras de ser-fazer docente, ampliando os seus repertórios e, nesse caso, apresentando possibilidades outras de

substituição de materiais utilizados na Educação Infantil, como é o caso da massinha de modelar, material não biodegradável, considerando embalagens, plásticos e outros componentes.

Diferente da massinha de modelar, a argila, por se tratar de um elemento natural, convoca os sentidos através dos cheiros, cores, texturas e temperaturas, que são alterados conforme o manuseio. A argila convida à exploração, à experimentação, a investigar possibilidades que são criadas ao manusear, como testemunha mais uma vez a estudante:

Um animal? Uma rosa? Muitas vezes considerei fazer uma flor, com várias pétalas, entretanto, em outra ocasião eu já havia criado uma flor com argila, então, pensei: “Preciso desafiar-me”. Mas como é difícil imaginar e criar, parece que somente os artistas e as crianças conseguem elaborar algo em momentos como esse. Contudo, sendo sincera comigo mesma, percebi que, especialmente naquela semana, pouco me deixei afetar pelo mundo e senti-me física e mentalmente esgotada. Ainda assim, no dia da proposta, cheguei ao encontro considerando criar um animal, pois seria mais confortável para mim e não queria frustrar-me ou ter um outro trabalho a fazer, além desse. (Ana Grazele, 2025)

Fazer, refazer, renovar, repensar, criar, recriar, movimentos que esculpem e ampliam os repertórios estéticos dos estudantes. Nesse momento, propomos pensar pluralidade de sensações e movimentos realizados em uma simples proposta de argila e elementos naturais: pensamentos, mãos, corpo, imaginação.

Defendemos a criação em espaços-tempos de aprendizagens, nutrindo sensibilidades como forma de produção de conhecimento. Na proposta-experiência aqui narrada, os estudantes eram mobilizados pela arte da criação, como uma oportunidade de vivenciar momentos provavelmente requisitados na prática docente, conforme argumentam as pesquisadoras:

Explorar, criar e fruir arte, como oportunidade de interpelar-se diante da vida, tornam-se movimentos essenciais para o profissional que, na escola ou em instituições de Educação Infantil, tem ao seu redor sujeitos-crianças que estão sempre a questionar o mundo, ávidas pela criação, curiosas de toda a novidade, disponíveis para a experimentação e pesquisa, de corpo inteiro (Ostetto; Folque; Bezelga, 2019, p. 27).

Proporcionar o contato com as diferentes materialidades e linguagens expressivas, expande os sentidos, amplia as experiências estéticas e os repertórios de mundo. Torna-se indispensável oportunizar espaços-tempos de criação no processo de formação docente. Observamos em nossa vivência a inteireza dos estudantes na realização da proposta de modelar, as marcas na argila, os movimentos singulares que exigem atenção e concentração ao ato de criação.

O tempo foi passando juntamente com um movimento moroso, que se repetia na arte de criar, tentativas no fazer à mão, hidratar a argila que craquelava, modelar, fazer uma pasta líquida para unir formas delicadas, modelar, colocar para secar. Ficamos

ali, admirando o material que foi ganhando formas, os elementos da natureza em composição e as narrativas do processo.

Uma estudante experimentou diversas possibilidades de criação em sua composição com a argila. A matéria-prima impôs um duelo no processo de modelagem, iniciamos um diálogo sobre a alternância da temperatura e força das mãos no processo de transmutação da matéria, criamos hipóteses e refletimos sobre a conexão do corpo com a matéria. Imersa no processo de modelagem ela deu forma a sua obra de arte.



Figura. 1: *Elementos*. Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025)

A composição estética da estudante nos produz encantamento, ela foi criando e imaginando maneiras pela qual a sua arte iria figurar no mundo e assim o fez. Admiramos e interpretamos a sua escultura a partir de nossos repertórios artísticos. A experimentação sensorial na criação com elementos da natureza, em combinações inusitadas, nos convida a uma reação sensível de apreciação das obras de artes.

Manoel de Barros (2010), defende que não se perca o encantamento advindo do inédito, da novidade, daquilo que consegue sair do lugar-comum e convidar à travessia para o que pode ser descoberto. Outra estudante, na sua composição artística com a argila, modelou insetos, em um fazer à mão moroso se apropriou da maleabilidade da matéria para criar formas, uma barata e uma joaninha, dedicou-se aos detalhes. Após a finalização do trabalho, colocou-os na natureza, no seu lugar de origem e foi embora. Uma exposição ao ar livre, ao efêmero e finito das coisas do mundo, à moda Barriana.



Figura. 2: *Natureza*. Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025)

Ela compartilhou a sensação de alívio que sentiu ao não produzir lixo, como também, a preocupação com o seu descarte. A sua criação ficou ali, exposta aos olhos curiosos de quem passava pelo campus.

O poeta afirma que engrandecer as coisas menores através da linguagem é uma das funções da poesia e define a sua preferência: “Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante que a Cordilheira dos Andes [...]” (Barros, 2010, p. 109).

Considerações Finais

Retomamos o questionamento sobre o trabalho pedagógico com a argila para a diminuição do consumo da massinha de modelar industrializada. A modelagem com a argila, para além do sentido sustentável e de reutilização do material, é carregada de uma potência ímpar em relação às potencialidades, ao contribuir não somente com o desenvolvimento motor, mas com a dimensão estética, da sensibilidade e da criatividade das crianças. Do mesmo modo que foi possível realizar a substituição pela argila, atividades outras que ainda façam uso de Etileno-Vinil-Acetato (E.V.A), *glitter*, plásticos, folhas em tamanho A4, podem ser substituídas ou adaptadas por propostas que incorporem os elementos da natureza, de forma a ampliar repertórios de mundo, integrando os espaços internos e externos da escola.

Somos construções sociais e precisamos do outro, da troca, das interconexões que são, na maioria das vezes, propostas pela natureza. Ainda, a argila se destaca pela matéria densa, mas também pela maleabilidade e plasticidade, importantes recursos à imaginação e à criação na Educação Infantil. A composição artística com elementos da natureza pode, ao secar, mudar de cor, como também pode requerer retoques, os quais podemos fazer uso da barbotina para unir as partes.

Reforçamos a importância de oferecer aos professores em formação diferentes experiências pedagógicas e artísticas que ampliem o seu repertório de vida e de conhecimento de mundo. Como sinalizou Rinaldi (2021, p. 216): “não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto: a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo”. Precisamos de professores que também estejam atentos às suas próprias singulares linguagens. Incentivar o encontro com a dimensão criadora, com o brincar e com a arte implica possibilitar o reencontro com a criança afetiva que existe dentro de todos nós.

Referências

- BARRO, Manoel. **Matéria de Poesia 1**. Ed.. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2019.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- OSTETTO, Luciana. **Com o pensamento do coração**: Entrelaçando docência e formação estética. Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 57–77, 2019. DOI: 10.7867/1809-0354.2019. v. 14, n. 1 p. 57-77.
- OSTETTO, Luciana; FOLQUE, Maria; BEZELGA, Isabel. **Além de um Programa Curricular: a**

formação estética de professoras/educadoras das infâncias. Educação e Fronteiras. Dourados, v. 9, n. 27, p. 23–35, 2020. DOI: 10.30612/eduf.v9i27.12609.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana. **Desemparedar infâncias**: contracolônialidades para reencontrar a vida. O Social em Questão, vol. 26, núm. 56, 2023, Mayo-Agosto, pp. 89-112. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio De Janeiro, Brasil

Submissão: 03/06/2025

Aprovação: 16/08/2025

Ensaio Visual

O beco como atelier: via de mão única

The alley as a studio: one-way street

El callejón como taller: calle de sentido
único

Vanessa Seves Deister de Sousa (UEM - Brasil) ¹

Camila Lacerda Lopes (UEM - Brasil) ²

1 Doutora e Mestra em Artes Visuais pelo IA-UNICAMP e Licenciada em Educação Artística pela UEL. Artista-professora e coordenadora do Memento Mori: Núcleo de pesquisa em História da Arte na UEM. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/0379904755178564>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2131-8961>, E-mail: vsdsousa@uem.br.

2 Mestra em Dimensões teóricas e práticas da produção artística e graduada em Artes plásticas pela UEMG. Especialista em Jornalismo cinematográfico pela UNA e Artista-professora na UEM. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/9292256106757290>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0831-6312>. E-mail: lacerdacamila6@gmail.com.

RESUMO

Este ensaio visual apresenta, de forma poética, uma série de pinturas e registros processuais produzidos pela artista mineira Camila Lacerda (entre os anos de 2014 e 2025) que possuem o beco enquanto temática principal. Nas próximas páginas, o beco será analisado sob diferentes perspectivas: como espaço transitório, como lugar habitável e como atelier expandido. O presente trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira, a artista e pesquisadora Vanessa Deister assina um breve ensaio crítico sobre o tema. Na segunda parte, Lacerda constrói uma narrativa visual misturando trabalhos inéditos, com reproduções de pinturas já conhecidas pelo público e registros fotográficos de encontros e situações poéticas obtidas durante o processo criativo dessas obras. Ressalta-se que a concepção deste ensaio visual é fruto de trocas de experiências artístico-colaborativas no contexto da ensino-aprendizagem universitária, uma vez que as autoras são docentes no mesmo curso de graduação em artes visuais, na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

PALAVRAS-CHAVE

Pintura Contemporânea; Ensaio Visual; Processos Criativos.

ABSTRACT

This visual essay presents, in a poetic way, a series of paintings and procedural registers made by the Brazilian state of Minas Gerais artist Camila Lacerda (between the years of 2014 and 2025) that has the alley as its main theme. On the next pages, the alley will be analyzed from different perspectives: as a transitory space, as a habitable space and as an expanded studio. This work was divided into two parts. In the first part, the artist and researcher Vanessa Deister provides a brief critical essay on the topic. In the second part, Lacerda builds a visual narrative blending unpublished works, with reproductions of paintings already known to the audience and photographic records of encounters and poetic situations obtained during the creative process of these works. It is emphasized that the conception of this visual essay results from exchanges of artistic-collaborative experiences in the context of college teaching and learning, as the authors are professors in the same undergraduate program in visual arts, at the Universidade Estadual de Maringá (UEM).

KEY-WORDS

Contemporary Painting; Visual Essay; Creative Processes.

RESUMEN

Este ensayo visual presenta, de forma poética, una serie de pinturas y registros procedimentales pela artista de el estado brasileño de Minas Gerais Camila Lacerda (entre los años de 2014 y 2025) que poseen el callejón como temática principal. En las próximas páginas, el callejón será analizado en diferentes perspectivas: como espacio transitorio, como lugar habitable y como taller expandido. El presente trabajo fue dividido en dos partes: en la primera, la artista e investigadora Vanessa Deister firma un breve ensayo crítico sobre el tema. En la segunda parte, Lacerda desarrolla una narrativa visual misturando trabajos inéditos, con reproducciones de pinturas ya conocidas por el público y registros fotográficos de encuentros y situaciones poéticas obtenidas durante el proceso creativo de estas obras. Resalta-se que la concepción de este ensayo visual es fruto de intercambios de experiencias artístico-colaborativas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje universitaria, puesto que son docentes de lo mismo curso de graduación en artes visuales, en la Universidade Estadual de Maringá (UEM).

PALABRAS-CLAVE

Pintura Contemporánea; Ensayo Visual; Procesos Creativos.

O que é um beco? Partindo de qualquer definição clássica presente em dicionários da língua portuguesa, um “beco” é uma rua, geralmente estreita, que pode ou não ter uma “saída”. Etimologicamente proveniente do latim, um beco é uma via, uma ruela, uma estradinha. Aparentemente, os “becos” são passagens que podem servir como atalhos às vias principais do desenho urbano. Um beco não é uma rua, nem uma avenida qualquer. A língua portuguesa permite utilizarmos essa específica palavra para nomearmos esses desvios ou rotas de fuga que organicamente vão surgindo nos meandros das cidades.

Por outro lado, os becos também podem ser destinos. Quando o beco não tem “saída”, ele aparentemente se torna o lugar no qual o percurso acaba. Metaforicamente, o “beco sem saída” deixa de ser um hiato urbanístico e transforma-se em ponto final, ao menos a partir da perspectiva do transeunte que ali permitir-se habitar. Ou seja: diferentemente do que cabe na lógica da palavra, o beco não é apenas caminho, via, passagem, movimento... O beco também abrange toda uma semântica relacionada com a permanência, com a presença, com a estaticidade.

Dentro de um beco caberiam muitos lugares, ou um beco seria apenas mais um espaço? Através desta pista compartilhada por Katia Canton, podemos concluir com certa tranquilidade que o beco é espaço, mas também é lugar:

Os termos *espaço* e *lugar* têm o mesmo significado? Na verdade, cada um deles designa uma relação singular com as circunstâncias e com os objetos, segundo o pensamento de Anthony Giddens. Para esse sociólogo britânico, a palavra *espaço* é utilizada genericamente, enquanto *lugar* se refere a uma noção específica do espaço: trata-se de um espaço particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo (Canton, 2009, p.15).

Aparentemente, para os becos as distinções de Giddens não possuem uma aplicabilidade tão fixa. Dependendo do beco, estamos falando sobre um espaço (simultâneo) de passagem rápida ou uma fresta de trânsito indefinido. Contudo, dependendo do beco, já estamos nos referindo a um lugar densamente ocupado, ricamente habitado e ou até privado, com acesso limitado.

Os becos são entropia. São lugares de segredo, de escuridão e mistério, lugares nos quais entramos e saímos pela mesma abertura... Mas também são espaços de brecha, de abertura do olhar, de profundidade de campo... Pois, se o beco é sinônimo de uma única passagem bem estreita, talvez ele pudesse se opor ao que percebemos como “encruzilhada” (geralmente associada ao entroncamento de caminhos diversos).

Ainda segundo Canton (2009, p.27) a encruzilhada é “um símbolo recorrente da história da humanidade”; “um local de aparições, revelações, de passagem de um mundo a outro, de encontro com o destino”. Mas e os becos? Se um beco faz parte de uma encruzilhada, ele seria uma armadilha? Armadilha no sentido de “não saída” ou de “saída estreita” de um entroncamento? Ou assumiria o papel de espaço para residir?

A artista Camila Lacerda (1987) talvez tenha encontrado uma forma de desfazer

essa armadilha, transformando o beco em atelier. Ao longo de mais de uma década, Lacerda tem colecionado fotografias e criado pinturas de becos encontrados em suas andanças pelo Brasil, pela Europa e pela sua própria cabeça. Uma vez que alguns becos também são fruto de paisagens imaginárias traçadas pelo inconsciente e transmutadas em imagens pelas mãos da artista.

Paulo Caetano (2021, p.83) afirma que os becos de Camila “trazem, com habilidade, a ambivalência desse espaço que comporta o espremido e a profundidade” onde Lacerda “faz do beco estrada”. Em conformidade, segundo a própria artista, ao unirmos um beco a outro, de fato poderíamos percorrer muitos quilômetros pictóricos, nessas veredas imaginárias.

Sempre provisório, o atelier de Lacerda é o beco onde a andança da artista permitir habitar: a universidade, a casa dos amigos, a residência artística, a sua própria casa, o hotel ou a estrada... Pois a lógica da caminhada enquanto processo poético expande constantemente o atelier para a rua, local onde ela novamente percorre por outros becos, para sonhar com eles e dentro deles continuar caminhando...

Baudelaire diria que encontraríamos os verdadeiros heróis urbanos percorrendo por esses becos. Deles sairiam os “solitários e de imaginação ativa” flanando pela cidade em busca de “tirar da moda o que esta pode conter de poético no histórico, de extrair o eterno do transitório”. A modernidade só poderia existir no beco, na fresta, no fugidio e na contingência da boemia (Baudelaire, 2006, p.859).

Contudo, uma *dândi* mulher-artista contemporânea não caberia nessa concepção modernista de *flâneur* baudelaireano. Sendo assim, talvez aqui a concepção de *Delirium Ambulatorium* do artista brasileiro Hélio Oiticica (1978) fosse mais adequada para refletirmos sobre esse beco/estrada/atelier concebido por Camila Lacerda. Pois a artista deambula pelas cidades, despida de intelectualismos e aberta para uma descoberta em devaneio. É desse estado estético que surgem os becos: reais e imaginários, onde o “museu é o mundo” que só pode ser desvelado a pé e pintado à mão livre.

Por fim, em suas deambulações, Camila encontrou um contrterrâneo: o artista Paulo Nazareth (1977). O encontro não ocorreu em um beco qualquer, mas sim no recém batizado “Beco dos Botocudos”: na favela do Palmital, especificamente na “tampa do caldeirão” - cidade de Santa Luzia, Estado de Minas Gerais. Lugar onde Nazareth nomeia espaços afetivos e/ou laborais, tais como “Casa da Mãe”, “Casa Borun/Povo de Luzia” e “Casa do Artesão”; com a intenção artística de ressignificar as nomenclaturas dos espaços da comunidade na qual ele cresceu. Neste beco, a aprendizagem da caminhada encontrou com a estética da estrada, florescendo novos devires...

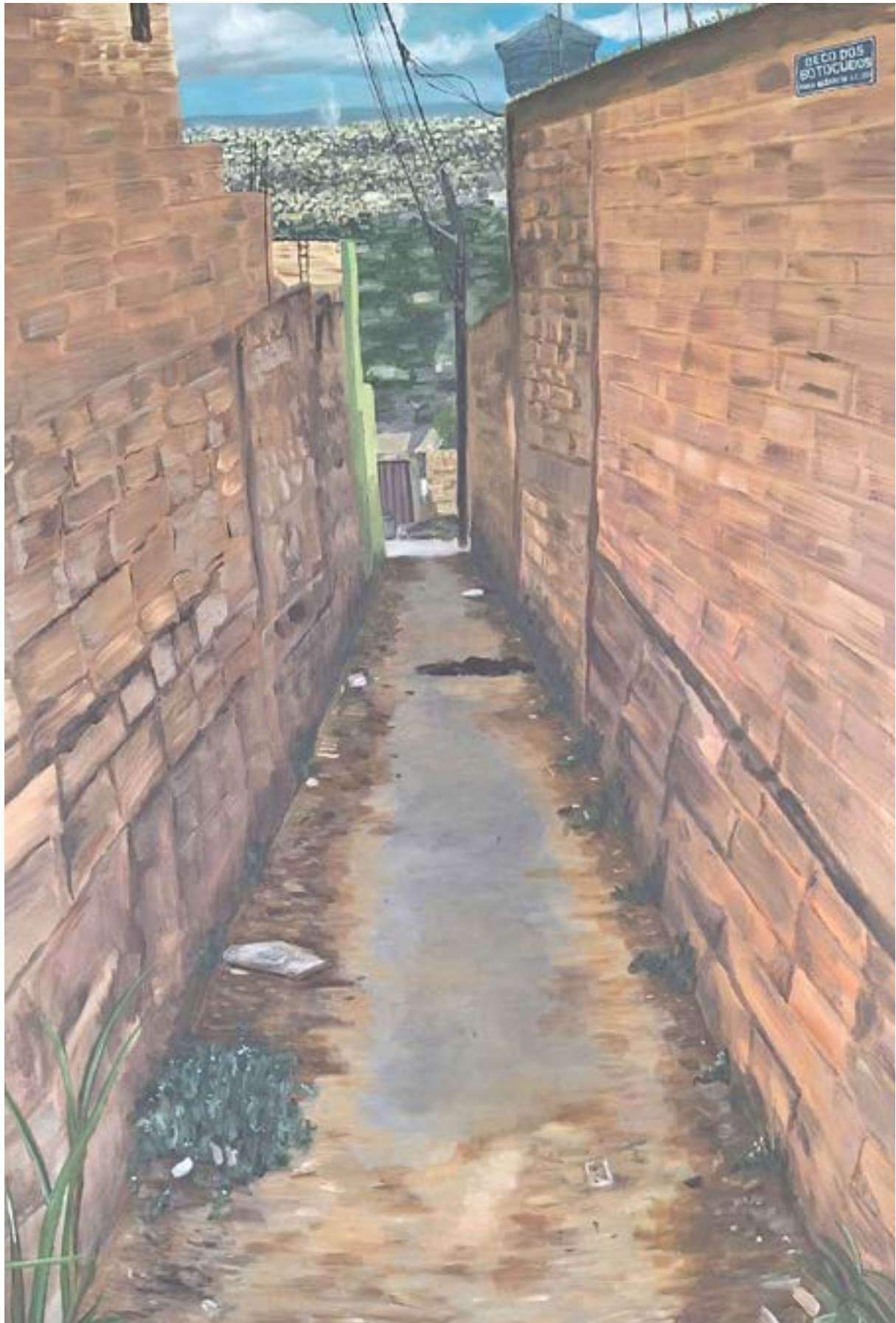
E percorrendo pelos becos de Camila, podemos misturar os resquícios do *flanêur* de Baudelaire, com os vestígios do *Delirium Ambulatorium* de Oiticica, nas densas pegadas deixadas pelos pés descalços de Paulo Nazareth. Unindo um beco a outro, a artista criou uma longa rodovia ou correnteza afetiva inesperada entre a esfera pública e a privada, o consciente e o inconsciente, o atelier e a rua... De mãos dadas com Camila podemos nos perder em uma ‘via de mão única’ em Santa Tereza e nos reencontrar em Bruxelas, sem sair do clima veranil das Minas Gerais.



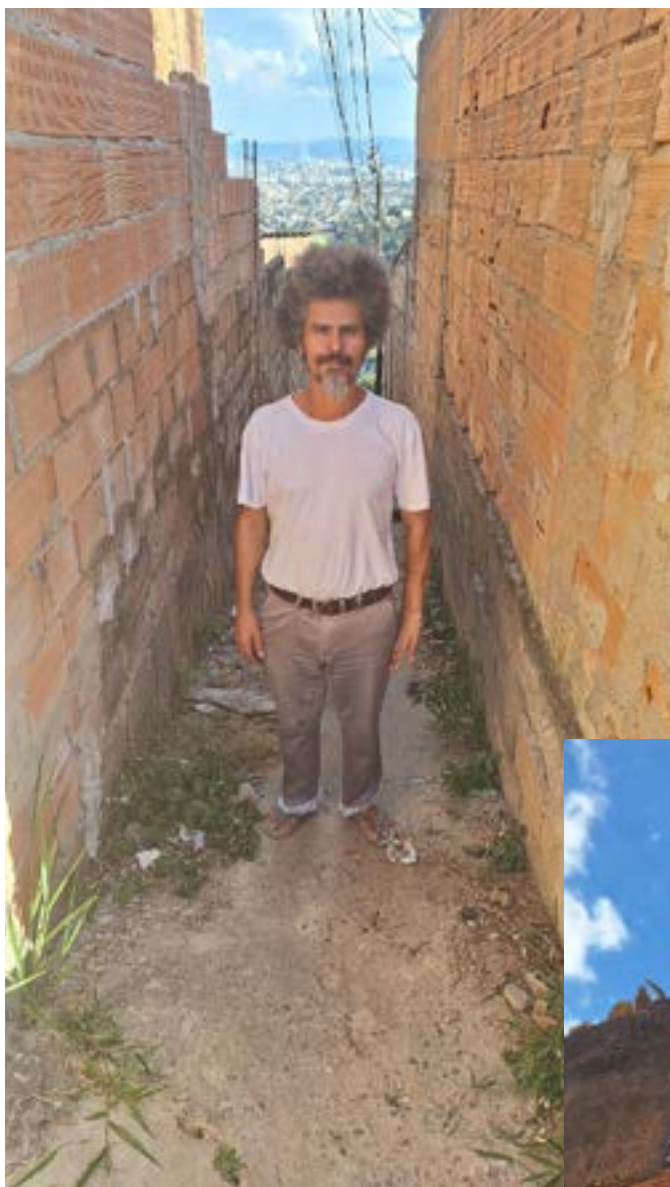
A



B



C



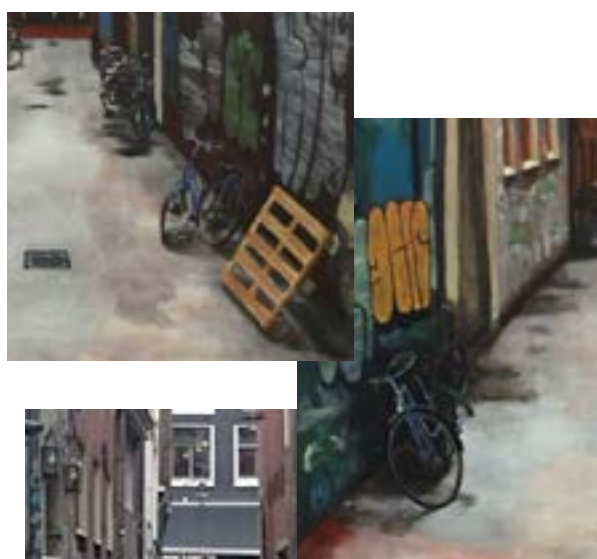
D



E



F



F





G





H

MAPEAMENTO DAS IMAGENS:

- A.** "Beco das Galinhas" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2024 - Registro fotográfico de Camila Lacerda.
- B.** "Beco de Bom Despacho" – mural de látex s/ parede; 5m x 8m, 2015 – SESC Bom Despacho, Minas Gerais, Brasil - Registro fotográfico de Camila Lacerda.
- C.** "Beco dos Botocudos" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2025 - Registro fotográfico de Camila Lacerda.
- D.** (de cima para baixo) - "Paulo Nazareth no Beco dos Botocudos"; "Placa Beco dos Botocudos" e "Pés do Paulo Nazareth no Beco dos Botocudos", 2025 – Fotografia digital de Camila Lacerda.
- E.** (da esquerda para a direita) - "Beco de Santa Tereza" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2014 – acervo de Vicente Camiloti. "Beco de Santa Tereza" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2014 – acervo de Alexandre Romanini. "Beco de Santa Tereza" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2017 e "Beco de Santa Tereza" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2014 – acervo de Altivo Duarte - Registros fotográficos de Camila Lacerda.
- F.** (da esquerda para a direita) - "Beco de Amsterdam" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2015 - 2016 – acervo de Flávio Reis Pinho - Registro fotográfico de Camila Lacerda; "Camila Lacerda no Beco de Amsterdam" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2015 - Registro fotográfico de Cândida Regina;
- G.** (da esquerda para a direita) - "Beco de Santa Tereza" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2014; "Beco de Santa Tereza" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2019; "Beco de Bruxelas" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2016 e "Beco de Santa Tereza" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2014 – acervo de Rodrigo Mitre - Registros fotográficos de Camila Lacerda.
- H.** "Beco Cyberpunk" - acrílica s/ tela; 1,50m x 1,00m, 2022 – acervo de Antônio Fabrício de Matos Gonçalves - Registro fotográfico de Camila Lacerda.

Referências

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. In: Baudelaire, Charles. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. p.851-881.

CAETANO, Paulo. Abertura para o mundo. In: Dushá, Germano. Mitre, Rodrigo (Orgs). **Periscópio**: 5 anos. Galeria Periscópio: Belo Horizonte, 2021. P.80-83.

CANTON, Kátia. **Espaço e lugar**. Coleção temas da arte contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

OITICICA, Hélio. Mitos Vadios. In: DIÁRIO DE SÃO PAULO: **Complemento**: Mitos Vadios/ Ivald Granato. São Paulo: 05 nov 1978. Documento 0943/78, Acervo Projeto Helio Oiticica.

Submissão: 01/08/2024

Aprovação: 12/08/2025



Demanda contínua

O conceito de experiência na filosofia de John Dewey: Implicações estéticas, éticas, lógicas e pedagógicas

The concept of experience in John Dewey's philosophy: Aesthetic, ethical, logical and pedagogical implications

El concepto de experiencia en la filosofía de John Dewey: implicaciones estéticas, éticas, lógicas y pedagógicas

Marlon Dantas Trevisan (UFJ-Brasil) ¹

Marcos Henrique de Paula Dias da Silva (IFRJ-Brasil) ²

Simone de Cássia Soares da Silva (Rede Municipal-MT Brasil) ²

1 Professor Associado da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Jataí, Goiás (UFJ). Pós-Doutor em Educação pela UNESP – Bauru, SP. Doutor em Educação pela UNESP – Marília, SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1960230694022150>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5822-0677>. E-mail: marlon.trevisan@ufj.edu.br

2 Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro – Câmpus de Duque de Caxias, Rio de Janeiro (IFRJ). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Unicamp – Campinas, Sp. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/626977294035076>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8636-7959>. E-mail: marcos.dias@ifrj.edu.br

3 Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Primavera do Leste-MT. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação / PPGE da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Doutorado Sanduíche na Universidade de Évora, Portugal. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4517372327875368>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0945-8280>. E-mail: simonedecassia78@gmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa de que maneira o conceito de experiência perpassa a filosofia de John Dewey, influenciando estudos sobre estética, ética, lógica, política e educação, dentre outras ciências humanas. Além deste intento geral, os objetivos específicos se apresentam, como descrever a função e relevância dos símbolos para a filosofia pragmática e o contexto educativo; refletir sobre a natureza estética da experiência e do pensamento arrazoado, frente aos problemas da existência; analisar a anulação do desejo discente pela aprendizagem, por conta dos saberes pedagógicos tradicionais que perpetuam a cisão entre teoria e prática, dentre outros procedimentos que não consideram a experiência; refletir sobre a avaliação, à luz de pressupostos pedagógicos deweyanos. Como aportes teóricos, além de obras conhecidas do autor, tais quais *Como pensamos* (Dewey, 1959a), *Democracia e Educação* (1959b), *Reconstrução em filosofia* (1959c), *Logic: The Theory of Inquiry* (1980), *Arte como experiência* (2010), contribuem para o percurso reflexivo escritos de Barbosa (2015), Cunha (1999), Shook (2002), Gauthier & Tardif (2010), dentre outros. A perspectiva metodológica se inspira nos conceitos de redescrição de Rorty (1995). A reflexão empreendida sobre a natureza da experiência, tal como enunciada por Dewey, pode lançar luz sobre o antigo flagelo do desinteresse dos alunos pelas rotinas educativas.

PALAVRAS-CHAVE

Desinteresse; Educação; Estética; Experiência; Lógica.

ABSTRACT

This paper analyzes how the concept of experience permeates John Dewey's philosophy, influencing studies on aesthetics, ethics, logic, politics and education, among other human sciences. In addition to this general intent, specific objectives are presented, such as describing the function and relevance of symbols for pragmatic philosophy and the educational context; reflecting on the aesthetic nature of experience and reasoned thought, in the face of the problems of existence; analyzing the nullification of the student's desire for learning, due to traditional pedagogical knowledge that perpetuate the separation between theory and practice, among other procedures that do not consider experience; reflecting on evaluation, in the light of Deweyan pedagogical assumptions. As theoretical contributions, in addition to the author's well-known works, such as *Como pensamos* (Dewey, 1959a), *Democracia e Educação* (1959b), *Reconstrução em Filosofia* (1959c), *Logic: The Theory of Inquiry* (1980), and *Arte como experiência* (2010), writings by Barbosa (2015), Cunha (1999), Shook (2002), Gauthier & Tardif (2010), among others, contribute to the reflective path. The methodological perspective is inspired by the concepts of Rorty's redescription (1995). The reflection undertaken on the nature of experience, as enunciated by Dewey can shed light on the old scourge of students' disinterest in educational routines.

KEY-WORDS

Disinterest; Education; Aesthetics; Experience; Logic.

RESUMEN

El trabajo analiza cómo el concepto de experiencia impregna la filosofía de John Dewey, influyendo en estudios sobre estética, ética, lógica, política y educación, entre otras ciencias humanas. Además de esta intención general, se presentan objetivos específicos, como describir la función y relevancia de los símbolos para la filosofía pragmática y el contexto educativo; reflexionar sobre la naturaleza estética de la experiencia y del pensamiento razonado, ante los problemas de la existencia; analizar la anulación del deseo de aprendizaje de los estudiantes, debido al conocimiento pedagógico tradicional que perpetúa la división entre teoría y práctica, entre otros trámites que no consideran la experiencia; reflexionar sobre la evaluación a la luz de supuestos pedagógicos deweyanos. Como aportes teóricos, además de conocidas obras del autor, como *Como pensamos* (Dewey, 1959a), *Democracia e educação* (1959b), *Reconstrução em filosofia* (1959c), *Logic: The Theory of Inquiry* (1980), *Arte como experiencia* (2010), contribuyen al camino reflexivo, escritos de Barbosa (2015), Cunha (1999), Shook (2002), Gauthier & Tardif (2010), entre otros. La perspectiva metodológica se inspira en los conceptos de redescrición de Rorty (1995). La reflexión sobre la naturaleza de la experiencia, como apresentada por Dewey, puede arrojar luz sobre el antiguo flagelo de la falta de interés de los estudiantes por las rutinas educativas.

PALABRAS-CLAVE

Desinterés; Educación; Estética; Experiencia; Lógica.

Introdução

O presente ensaio propõe refletirmos sobre como o conceito de experiência na filosofia de John Dewey (1859-1952) impacta de modo caleidoscópico, transdisciplinar e orgânico todo o seu legado, desaguardando em uma teoria pedagógica que, mesmo nos dias atuais, mantém-se desafiadora, denunciando arcaicos modos de se conceber e didatizar o conhecimento. Derivados deste objetivo geral, temos outros específicos, como descrever a relevância que os símbolos e a própria linguagem apresentam para a filosofia pragmática (destaque à lógica) e o contexto educativo (dimensão comunicativa e sociointeracionista); refletir sobre a natureza estética da experiência que, para além do fazer artístico (obra de arte) – máxima realização da consciência humana, segundo o autor –, contribui até mesmo para ordenarmos o pensamento arrazoado, com o papel da imaginação, enunciando inferências capazes de resolver situações problemas, redescrivendo o vivido; analisar a anulação do desejo discente pela aprendizagem, por conta dos saberes pedagógicos tradicionais que abandonaram a experiência, assentados em degeneração simbólica (separação entre teoria e prática) e outros expedientes de poder e sujeição; refletir sobre a avaliação, à luz de uma perspectiva pedagógica alicerçada na experiência. A metodologia deste trabalho se inspira na redescritção de Rorty (1995). Filósofo, pedagogo, democrata, um dos pioneiros do pragmatismo, corrente filosófica criada por Charles Sanders Peirce (1839-1914), Dewey deixou um legado de desafiadora amplitude, que influenciou os destinos da educação, política, psicologia, estética, lógica, ética, dentre outros territórios das ciências humanas (Rorty, 2000; Manarcorda, 1989; Cunha, 1999; Barbosa, 2015). Sua obra nos propõe enfrentamentos que, levados adiante, podem trazer luz ao antigo flagelo do desinteresse discente pelas rotinas escolares e assim pensarmos outros encaminhamentos para o contexto educativo.

O papel da linguagem na filosofia deweyana

Como filósofo, Dewey defendeu que houvesse um desmanche das filosofias tradicionais, exame acurado e resgate dos elementos que as adequassem ao presente, em um exercício permanente de legitimação e atualização, sob pena de perderem o sentido maior: ajudar-nos na resolução dos grandes dilemas da existência. As conquistas científicas e a democratização de regimes em todo o mundo, dentre outros fatores, como a necessidade de questionarmos a educação tradicional que, desde a antiguidade clássica, apartara-se da experiência, teriam impelido os autores pragmatistas a promover tal restauração. Trata-se de um projeto de restauração nunca antes empreendido. Desta feita, se revelaria um exercício a coadunar ciência e arte. A primeira se manifestaria pelo rigor no manejo de observações, inferências, hipóteses, proposições, abstrações, etc, legitimadas por verificações que, em longa cadeia de juízos, nos levariam a verdades, ainda que falíveis; a segunda, expressando-se em

valores estéticos, de dimensão qualitativa, volitiva, inventiva, com vistas a consolidar ganhos, ocasiões em que os enganos seriam evitados, à medida do possível. Desafio espinhoso para este projeto filosófico viria a ser o enfrentamento da contingência, vastidão e precariedade dos estudos empíricos, na contramão do apego às antigas cartilhas formais, que tanto prescindiram do mundo sensível e objetivo. A lógica e a investigação deveriam se legitimar na *experiência* – via de mão dupla: aquilo que nos transforma e afeta, bem como o que modificamos com nosso ser no mundo (Dewey, 1980; 1959b).

Assim, tanto o que deu certo, quanto o que nos levou a erro, terão valor do ponto de vista desta lógica e método. Eis um conceito de máxima importância para a filosofia pragmatista: o *falibilismo*. Mais importante do que o resultado exitoso de uma investigação será o caminho percorrido, a legitimidade das etapas investigativas, garantida, dentre outros fatores, pela consideração do que pode falhar, sobretudo porque nossa relação com as mobílias da existência se revela contingente, o que precisamos descobrir pertence ao reino do não dito. Esta determinação em nos lançarmos aos terrenos do improvável, falível, empírico, aparece pioneiramente em Francis Bacon (1561-1626), a quem Dewey teceu muitos elogios, sobretudo pelo ímpeto científico e destemido frente aos desafios da investigação (Dewey, 1959c).

Embora não as tenha separado, Dewey concebeu diferenças entre a lógica formal e a da existência. A primeira, alicerçada em *signos significados* (abstratos, científicos); a segunda, em *símbolos sentidos* (comuns, colhidos empiricamente). Ambas estariam na base da *inferência* – movimento / ideia do pensar reflexivo, tendo em vista a resolução de um problema apresentado –. A inferência se constitui o núcleo de um movimento inteligente, não havendo pensamento estruturado sem a presença da mesma. Assim se apresentam as complexas e orgânicas relações entre a lógica formal e a lógica da existência, segundo Dewey (Trevisan, 2016).

Aluno de Peirce, a quem considerou o mais profícuo autor de lógica (Shook, 2002), Dewey ressalta a importância do símbolo, como veículo comunicativo, célula do pensamento arrazoado. Há um inequívoco papel da imaginação na transformação de vivências diretas, singulares, em configurações simbólicas. Tal qual seu mentor, Dewey refletiu sobre a degeneração do símbolo. Na tessitura discursiva, eis um flagelo que sempre trouxe consequências nefastas para o conhecimento pretendido como verdadeiro. Trata-se de uma perda de referencialidade (relação entre o existente simbólico e a significação), um par racional que se deteriora, nexos muitas vezes mantido apenas pela memória imposta arbitrariamente, ou ainda, mergulhando o símbolo no esquecimento (Shook, 2002). Somente a experiência é capaz de tornar genuíno, legítimo e operativo um símbolo. A significação promove um traslado do contexto real (em que se insere o objeto) para o pensamento movente. Dewey declarou que será melhor a ignorância, do que a memorização de fórmulas estéreis, cadáveres de símbolos, que jamais poderão sustentar inferências legítimas. Isto muitas vezes ocorre por não termos qualquer vivência com o sentido atribuído a uma palavra, esvaziando-se o símbolo de sua função operativa, comunicativa. Não havendo a firme relação entre o mesmo e a realidade dos objetos representados, jamais teremos uma

inferência que a si mesma se sustente. A ignorância consciente em geral nos deixa livres para aprender, com o pensamento desocupado de entulhos simbólicos que mais confundem do que garantem aprendizagem, quando não simulam um conhecimento em nada útil para a existência (Dewey, 1959c).

Contribuições deweyanas para a teoria da arte

Para aqueles que consideram o pragmatismo uma filosofia voltada para a resolução de problemas práticos, utilitária, mercantilista, pode soar estranha a afirmação de que Dewey propôs uma teoria da arte. Há inequivocamente, segundo ele, um caráter estético no pensamento que se move e não apenas na atividade artística. O trabalho do artista envolve, segundo o autor, um discernimento entre o que deverá fazer, bem como o que suportar com relação ao que lhe virá (ocasião da socialização da obra de arte), que torna aquela modalidade de pensamento algo da mais alta complexidade e exigência, sobretudo porque a sensibilidade aos aspectos qualitativos obtidos dos materiais (como a cor) e da própria técnica, em cada pintor, revela-se única. Os processos criativos envolvem signos abertos, que transcendem os verbais, tornando o pensar artístico algo tão ou mais rigoroso do que raciocínios matemáticos, por exemplo. As palavras estão prontas, automatizadas, congeladas pelas faculdades linguísticas; com os códigos da arte, o aspecto representação é muito diferente, mais amplo, quando não nos escapam de qualquer verbalização.

A experiência artística, para o filósofo, apresenta-se inicialmente nos processos vitais, rotinas orgânicas, até mesmo nas ações do pássaro que constrói seu ninho, o castor e a pequena represa, ou seja, o entorno a ser transformado pelos imperativos da natureza individual. Dewey chegou a sugerir que a experiência, se quisermos ter dela uma dimensão, revela-se ao compararmos a transformação do espaço que uma nação indígena produz e o que ocorre quando o homem dito civilizado resolve construir uma usina hidroelétrica. Obviamente que hoje questionamos, após um século, se o progresso feito no segundo caso seria algo a comemorar. Assim mesmo, a experiência pode, de algum modo, ser aferida, contemplada, verificando-se os caracteres qualitativos, portanto, estéticos, ligados a essas transformações. Declarou o autor:

A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à ideia da arte como ideia consciente - a maior realização intelectual na história da humanidade (Dewey, 2010, p. 93).

Dewey reconhece que a complexidade do fazer artístico nos diferencia, separa-nos do restante da natureza, uma realização de magnitude tal, que poderíamos tê-la

como um *telos* para a humanidade, pelo que abriga de criação, impulso, método, transformação, movimento, dentre outros aspectos do trabalho humano. Afirmara o filósofo ser patética a visão que nega a experiência artística ligada simplesmente a um ser vivo que atua no ambiente. Mais do que patético, afirma ser trágico este entendimento de que não seria possível haver arte no cotidiano ordinário dos indivíduos, apenas no espaço do ateliê, por exemplo. Tratar-se-ia de uma visão sobre a vida miseravelmente estéril, desidratada, reproduzindo um milenar dualismo: vida comum (*doxa*) / vida do sábio (*episteme*).

Somos afetados pela natureza, pelo que há de estético-estésico na mesma. A indiferença ao canto de um sabiá, tons pictóricos de uma orquídea, textura da areia de um rio, fragrância de um pêssego, etc. (exemplos nossos), leva-nos a questionar sobre até que ponto estamos vivos, ressaltara Dewey. Trata-se de aspectos qualitativos que advêm de nossas relações com o que há de mais primitivo. E mesmo as expressões artísticas de grande complexidade, como a linguagem arquitetônica, alicerçada nos conceitos da matemática e outras ciências, apresenta um lastro no mundo sensorial. Vemos nisto mais uma vez a quebra naquele arcaico dualismo (*bens morais* / *bens materiais*) e a afirmação monista do filósofo pragmatista.

Assim como verificamos as orgânicas relações do lógico, epistêmico, ético, político, com as reflexões sobre o contexto escolar, não seria diferente com o estético, desta feita abordando propriamente a experiência artística. Dewey via na arte, tanto nela mesma, como sua presença em outras matérias, um fundamento da experiência, em especial porque penetra nas origens do que nos passa, conforme já afirmamos, e vai além, possibilitando-nos uma ideia de todo (unidade da experiência) impossível de vivenciarmos por palavras ou outros signos arbitrários (Barbosa, 2015). A escola deverá ser um lugar de pertencimento, expressão, cidadania plena, onde seus atores experimentem, de todas as maneiras, linguagens artísticas, que promovam o desenvolvimento integral, a culminar com a capacidade de recriarem, transformarem o conhecimento e a experiência, tornando-se mais empáticos, eticamente capazes de tomar decisões frente aos conflitos do mundo e arcar com as consequências destas. Há em geral um abismo entre tais asserções e a realidade de muitas instituições; felizmente algumas nos contradizem.

No Brasil, temos o exitoso exemplo das *Escolas-Parque*, concebidas por Anísio Teixeira (1900-1971), por notória influência da filosofia de Dewey, com a qual tomou contato a partir de 1928. Em 1950, inaugurou-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, Bahia. Os resultados positivos fizeram com que o Presidente Juscelino Kubitschek, uma década adiante, viabilizasse a construção de cinco unidades (o plano previa vinte e oito) para o sistema educacional de Brasília. Nas *Escolas-Parque*, os alunos aprendem esportes, artes visuais, dança, música e teatro, dentre outras rotinas educativas (Vasconcelos; Wiggers, 2020). Quem ali estudou leva consigo gratidão e muita saudade.

Características (etapas) do pensamento reflexivo

Embora pertença à gnosiologia deweyana, ao seu projeto filosófico, a descrição de como se constitui o raciocínio reflexivo ecoou de modo abissal nos estudos sobre educação, sobretudo porque nos ajuda a entender como em geral ordenamos o pensamento. Quando o fazemos arrazoadamente, lidamos com unidades de pensamento – uma situação em que um problema se apresenta até sua resolução –. Vale-nos ponderar que esta, muitas vezes, não será definitiva, por mais conciso que tenha sido o percurso investigativo. Poderá ocorrer que o teste final, com o resultado, signifique um novo problema, quiçá ainda mais espinhoso. Ao desaguar nos estudos pedagógicos, a descrição do pensamento reflexivo inspirou muitas pedagogias e o escolanovismo em geral (Cunha, 1999).

Ao nos deparamos com um desafio, por exemplo: o que fazer diante de uma serpente que aparece repentinamente em nossa calçada residencial, temos uma situação problema. E dificuldades de toda ordem nos surgem, pensamentos que colidem entre si, memórias conflitantes, ideias pré-reflexivas, etc, então o que temos é o início de uma unidade reflexiva. Ao término do percurso, inclusive metodológico, teremos uma condição de satisfação (ou frustração), contexto psicológico pós-reflexivo. Entre o que ocorre, do momento em que o desafio se apresenta e a conclusão do mesmo, temos cinco momentos (Dewey, 1980; 1959c).

O pensamento se move ininterruptamente, de modo não raro caótico, ideias que se seguem muitas vezes por continuidade, semelhança, fluxo constante, desordenado e vamos agindo, na singularidade dos instantes. Então surge uma jararaca em nossa calçada. O que era corrente contínua de ideias sofre um forte abalo. Muitas delas agora se organizam no sentido do que deveremos fazer imediatamente. Pior será agirmos de modo impulsivo, automático, por exemplo, tentando matar o animal aos chutes. Quando, dentre todas as ideias de ação, uma se eleger como recomendável, temos a *sugestão*. Esta terá sido fruto de um movimento pouco ou nada intelectual, puro lampejo, gesto instintivo, criativo, algo que não pertencia ao existente. Tanto maior será o desafio, se duas ou mais sugestões se apresentarem com o mesmo valor de resolução do conflito. Demorando-se a escolha, o resultado poderá ser sobremodo indesejável. Uma vez eleita a sugestão, faremos um movimento de compreensão do que realmente é o problema enfrentado, sua natureza e complexidade. Aspectos como as condições do ambiente, razões do animal ali estar, sua periculosidade, possíveis respostas e reflexos dele ao agirmos, etc., são elementos que constituem aquilo a que Dewey denominou *intelectualização*. O problema em geral impõe uma delimitação. Diante da serpente, indagamos: qual é o verdadeiro problema? Ou quais serão? A resposta a estas indagações não somente encaminhará as sugestões, como nos forçará a uma escolha. Tudo o que sabemos sobre aquele conflito, antigos juízos, fatos vividos, rudimentos simbólicos, novas inferências, atuarão sobre a sugestão escolhida (intelectualização), de modo que esta se configure então a *hipótese*. Esta, dali em diante deverá conduzir o experimento (quando se trata de atividade investigativa e científica). No exemplo comum que apresentamos, resolvemos capturar a serpente, após o corpo de bombeiros se negar ao procedimento (sugestão descartada).

Esta ação eleita se constitui uma inferência, a própria hipótese (algo como: devo capturar a jararaca em segurança) a determinar os próximos acontecimentos, dentro daquela unidade reflexiva. Isto, supondo-se que, ao encontrarmos o perigoso animal, tenhamos agido arrazoadamente. O símbolo hipótese opera uma organização de todos os elementos do problema. A mente organiza saberes, valores, modos de agir, fatos, percepções em torno deste. Nem sempre a aplicabilidade da hipótese traz a prerrogativa lógica do hábito, fruto de êxitos anteriores. Na pesquisa científica, isto bastaria para a descartarmos; na vida comum, é constante não agirmos conforme a análise dos juízos pretéritos. Todo esse movimento cognitivo, inferencial, em torno da hipótese, consolidando-a como decisão, denomina-se *raciocínio*, quarta etapa do pensamento reflexivo. Pelo exemplo fornecido, teríamos que ter experiência em manuseio de serpentes em ofidiários. Assim mesmo foi a decisão tomada! Chegamos então à etapa da *verificação* (*teste*): com um tambor próximo usado para o lixo (dado observado na intelectualização / delimitação do problema), conseguimos aprisionar a serpente. Temos aqui a conclusão de uma unidade reflexiva, tal como pode nos passar cotidianamente. O êxito nem sempre significa esgotamento da situação problema; poderá mesmo enunciar uma outra, propondo-nos nova unidade reflexiva. Após a satisfação de capturar a serpente em segurança, surge mais um desafio: o que fazemos com ela, agora presa a um tambor? Novas sugestões se apresentarão. A pergunta que sempre faremos: o teste confirmou as ideias, asserções, símbolos, que alicerçavam a hipótese (inferência que prevaleceu)? Isto poderá ser aferido mais adiante, por experimentos (investigação científica) ou na vida comum, pela observação das consequências. Vale-nos ponderar que, conforme já afirmamos, tanto o fracasso como o sucesso, têm em geral o mesmo valor para a pesquisa; não podemos afirmar isto, com relação ao cotidiano; o falibilismo, embora caro ao cientista, muitas vezes, para o cidadão comum, poderá significar consequências trágicas. E mais uma vez voltamos ao exemplo da serpente. Suponhamos que a dona do tambor, ignorando o que se passava ali, tenha vindo transtornada retomar o objeto, levando-o de volta para o local em que se encontrava, calçada de sua casa. Ao carregá-lo consigo, teria sido picada pela jararaca! Temos então um fato que suscita amplas ilações sobre toda a unidade reflexiva. A cobra foi a óbito pelo contato com o sangue da mulher.

Brincadeiras à parte, o pragmatismo tem, como *telos* preponderante, enunciados inferenciais que se legitimam na experiência, proposições que se tornam juízos, e como tal, verdades a nos guiarem. Para afastarmos qualquer implicância, sobretudo daqueles que são aversos à filosofia pragmatista, em especial à gnosiologia de Dewey e um possível formalismo etapista, o próprio autor declarou que uma unidade reflexiva nem sempre apresenta esse ordenamento, tal como aqui o descrevemos diagramaticamente, trata-se de raciocínios muito mais imbricados uns nos outros, dinâmicos. A verificação, etapa final, poderá enumerar observações de diversas naturezas (Dewey, 1959c). Importante é seguirmos adiante, acreditando que nossas ações, guiadas pelo pensamento arrazoadado, terão consequências com as quais podemos e devemos arcar, posto que resultantes de um esforço estético, ético, lógico, inclusive metodológico, quer seja para a investigação científica, quer seja para as demandas do cotidiano.

Dewey e a instituição escolar. Asserções sobre a indiferença discente em relação às rotinas pedagógicas

Como filósofo da educação e pedagogo, nosso autor inquietou-se sobremaneira com os descaminhos da escolaridade em geral, refletindo sobre aspectos pedagógicos cruciais, como as causas do desinteresse discente pelas rotinas didáticas, seja qual for a modalidade educativa em questão, o descompasso entre as demandas do presente e os currículos escolares, dentre outras abordagens. Dewey denunciou que a instituição escolar seria a responsável pela anulação do desejo de aprender, tendo em vista os arcaicos métodos, centrados na repetição, autoridade despótica, adestramento, automatismo, desprezo ao protagonismo dos alunos, o que levaria os mesmos a associar a aprendizagem ao enfadamento e cansaço (Dewey, 1958). Outra consequência nefasta, segundo o filósofo, seria a incapacidade de agir moral e eticamente frente aos dilemas da existência.

Elencamos aqui pelo menos três dimensões essenciais da vida, abandonadas pela escola, segundo o filósofo, que levariam ao desinteresse discente pelo aprendizado: **experiência* – com isto, o contexto psicossocial ali vivido se torna um martírio, espécie de subvida; ** linguagem legitimada por inferências* – o que temos desde sempre vem a ser a valorização da memória, conteudismo e transmissivismo, símbolos esvaziados de sua função; **ética* – pouco apreço ao pensamento crítico, ao exercício de opinar, argumentar e decidir frente aos problemas do vivido. Poderíamos enumerar muitos outros aspectos que compõem as razões do flagelo do desinteresse discente pelas rotinas escolares, então apontamos mais um: ausência (ou deterioração) da *afetividade* nas relações entre docente e discente. Na verdade, esta dimensão permeia a tríade aqui enumerada. Dewey afirmou que nenhuma proposta pedagógica seria exitosa, sem a presença da afetividade (Dewey, 1958; 1959b; 2008). Os alunos somente aprendem, quando se interessam emocionalmente pelos objetos da aprendizagem e isto se promove nas relações entre os atores do processo. Se há uma racionalidade no mesmo, que procuramos descrever ao discorrermos, por exemplo, sobre o pensamento reflexivo, também verificamos sua contrapartida, em especial na vida comum: a afetividade. Esta se funde praticamente ao caráter estético, fator de recriação da experiência, também imperativo no percurso de aprendermos, reafirmamos com o autor.

Como filósofo da educação, Dewey discorreu de modo acurado sobre as origens da separação entre teoria e prática (saber e fazer), herança nefasta para o contexto escolar, segundo o autor, sobretudo porque anula a experiência, senão a deforma de modo definitivo. Os primórdios daquela cisão (que determinava como *bens morais*, por exemplo, os conteúdos da geometria ou da retórica e *bens materiais*, coisas como confeccionar uma sandália) estariam na antiguidade clássica, contexto sócio-político-econômico escravista, em que a teoria seria destinada à formação do cidadão ateniense (menos de 10% da população) e a prática, materializada nos trabalhos manuais de toda ordem, cabível aos escravizados, artesãos, soldados, mulheres e todos aqueles que não correspondessem ao perfil do homem livre. Dewey denuncia que por séculos

se manteve a dicotomia, simplesmente porque muitos privilégios se garantiram aos filósofos e atores do conhecimento epistêmico e erudito em geral. Então indagamos: o que teria cessado essa tradição aristocrática, se é que realmente desapareceu? Se refletirmos sobre quanto ganha um mestre de obras, popularmente conhecido como pedreiro, e quanto recebe um engenheiro civil, teremos a sensação de que a cisão continua. Dewey afirmou que foram os vertiginosos progressos científicos e industriais que puseram na parede as velhas fórmulas de poder e saber que ditavam o cotidiano do ocidente. A observação, o experimento, dentre outros expedientes empíricos, foram resgatados, de modo a contribuírem para novas perspectivas metodológicas, mais adequadas às múltiplas demandas então apresentadas (Araújo, 2009). A modernidade, que teve no século XVII sua consolidação em diversos aspectos, antecipou as grandes revoluções, dentre as quais a industrial.

Vale-nos explicar mais a fundo sobre o conceito deweyano de experiência, agora em sua relação com o cotidiano educativo. Ela encerra sempre uma dupla dimensão: um aspecto passivo e outro ativo, organicamente imbricados. Esta aparente simplicidade conceitual abriga o mais caro enunciado do pensamento pragmatista. Com relação ao agir, trata-se de nossas tentativas de atuar sobre o mundo e seus objetos, estados, movimentos, valores, etc., que somente se configurarão experiência se sobre os tais ocorrerem mudanças e mais do que isto: se formos atingidos (e transformados) de algum modo pelas consequências de nossas ações. Dewey insiste neste aspecto, declarando que, se o mesmo não ocorre, o que temos são apenas atividades isoladas, dispersas, mas se nossas ações geram consequências que nos afetam, dando origem inclusive a novos atos atravessados pela significação, portanto por inferências legítimas da linguagem, então estamos em um fluxo de aprendizagem. O filósofo nos fornece para tal, o exemplo da criança que põe o dedo no fogo, afirmando que este gesto por si não se constitui experiência. À medida que o pequeno for capaz de atribuir ao movimento que fez o sentido da dor da queimadura, então se terá configurado experiência; como tal, alicerçada em símbolos sentidos, podendo dali em diante mover novas aprendizagens (Dewey, 1959c, p. 152). A experiência humana se realiza em um meio que se apresenta físico e cultural, mediada por signos inferenciais que constituem a linguagem. Esta alicerça a lógica, que então ordena e mobiliza o pensamento reflexivo. Temos nisto uma orgânica relação entre os símbolos e a existência (Trevisan, 2016).

Existe uma distância secular entre aprendermos em experiência e o que a educação medieval entendia por ensino e instrução, posto que perpetuava valores aristocráticos (a escolástica em destaque, retomando o aristotelismo), que desaguaram na educação tradicional e citamos, como expoente da mesma, Inácio de Loyola (1491-1556), fundador da Companhia de Jesus e Jan Amos Comenius (1592-1670), considerado o fundador da pedagogia moderna; apesar deste último considerar a natureza como principal fonte da aprendizagem do ensino de “tudo a todos”, seu projeto era religioso, conservando características sobremaneira disciplinares, como o tempo rigorosamente marcado (entrada, prece, refeição, aulas, etc), espaço fechado para o mundo exterior (confinamento em salas), controle dos corpos discentes (pouca

ou nenhuma movimentação), postura ereta (elegância e discrição; para escrever, braço esquerdo sobre a mesa, equilibrando o corpo), conduta vigilante (pronta a dedurar os colegas por qualquer atitude reprovável), púlpito, cátedra elevada, de modo que o docente pudesse visualizar todos. A desonra figurava como o pior dos castigos (Gauthier & Tardif, 2010).

Dewey, enquanto autor de teoria ética, procurava afastar do pensamento pedagógico aqueles ideais greco-latinos que miravam leis eternas, fixações de conceitos, busca pelos *fins* ou *bens* supremos. Segundo nosso autor, todo aquele aparato sustentava um ideal de poder inquestionável – deuses, governantes, instituições e até mesmo a cristalização do senso do dever (Dewey, 1959c). Somente o fazer científico, apesar de suas mazelas incontáveis, inclusive o fato de a teoria moral não o ter acompanhado, questionaria aqueles valores morais. Os saberes pedagógicos trilharam um percurso tortuoso, com relação a estes postulados sobre a santidade, felicidade, o prazer perene, dentre outras expressões do bem. Torna-se um desafio de grande complexidade refletirmos sobre até que ponto a instituição escolar ainda perpetua, enquanto instância máxima de uma razão epistêmica (também social), o valor do imutável, teleológico e mesmo teocêntrico do conhecimento.

Motivo de críticas por parte de autores aversos ao liberalismo, Dewey, ao defender a experiência escolar, enunciava uma proposta pedagógica centrada no fazer, na resolução de problemas; um corolário desta perspectiva nos parecem ser os projetos de trabalho, integradores, aqueles escolhidos pelas crianças, como ocorre nas escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia (Edwards, Gandini, Forman, 2016). Um currículo capitaneado pela instrução, valorizando conteúdos previamente determinados por uma subjetividade adulta, denunciara o autor, pouco possibilitará o escoar da experiência nas rotinas pedagógicas, ignorando o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem. Fora criticado por estar aquele ideal de ‘aprender fazendo’ atrelado inegavelmente às demandas capitalistas, mercadológicas, que se aprofundaram a partir do Século XX. Dewey realmente via na instituição escolar uma continuidade das estruturas sociais, ainda que miniaturizadas, o que o levava a defender a ação manual e também intelectual, como modos de se aprender a viver em sociedade, sobretudo porque estamos lançados em cadeias de interdependência, então verificamos o ideal democrático do autor incidindo sobre suas concepções pedagógicas.

Nunca será demais lembrarmos que aquele formato secular de ensino sempre atendeu aos interesses das classes dominantes. Quanto mais verticalizados, abstratos, herméticos, os conteúdos instrucionais, apartados do mundo, melhor operam no sentido de se configurarem marcas de distinção social. Vale-nos o milenar exemplo da frase que se lia no pórtico da Academia de Platão: “Não entre quem não souber geometria”. Ainda hoje verificamos, por exemplo, nos concursos vestibulares, que aqueles egressos de instituições privadas levam vantagem na dura peleja de ingressarem sobretudo em cursos como os de medicina das universidades públicas. Acostumados desde pequenos à truculência das pedagogias tradicionais, à pressão de uma rotina adestradora de corpos e mentes, transmissivista, centrada no

educador, conteudista, oprimidos pelas altas mensalidades, esses alunos chegam ao fim do Ensino Médio 'aptos' a assumirem a formação superior destinada aos grupos dominantes. A lei de cotas sancionada em agosto de 2012 viria para atenuar essa realidade excludente, que tem seus primórdios, segundo nosso autor, na antiguidade grega, conforme já afirmamos (Brasil, 2012).

Planejamento e experiência

Um desafio colossal para o docente vem a ser o planejamento das ações, rotinas, encontros, em uma proposta alicerçada na experiência. Para tal, temos que ter critérios fenomenológicos sólidos, ao escolhermos o que seriam vivências mais relevantes e formativas. O trabalho pedagógico exige cuidadoso planejamento, conforme os desígnios da continuidade e interação, de tal sorte que o fluxo de aprendizagem seja constante. Então o futuro se garante, não como almeja a educação tradicional, que trata os conteúdos e os próprios estudantes como entes do vir a ser; ao vivermos a plenitude do presente, segundo Dewey, preparamo-nos para o futuro. Os conteúdos advindos da vida comum, ao se abordarem pelo planejamento, adquirem registros científicos, estéticos, éticos, inseridos no conjunto dos saberes escolares (Dewey, 1959a).

Sem planejar, não há como pensar em caminhos para o desenvolvimento integral. Uma vez mais, ressaltamos a necessidade de uma compreensão do que vem a ser a experiência, tal como se realiza no âmbito escolar, os nexos da mesma com a abordagem do pensamento reflexivo, sobretudo o caráter qualitativo, movente, volitivo, que permeia o crescimento integral dos alunos. Um exemplo que contempla de modo potente esses pressupostos pragmatistas vem a ser o projeto de uma horta dentro da instituição escolar. Notemos a importância dos planos para tal intervenção, preferencialmente feitos com os alunos, a transdisciplinaridade promovendo aquisições em todas as frentes do conhecimento; em cada passo discutido, o protagonismo discente, a interação entre todos os envolvidos com as rotinas escolares (profissionais de apoio técnico, gestão, docentes, discentes, comunidade, família, autoridades públicas). Vemos nisto o exercício da democracia, construção de conhecimento formativo e integral.

O desafio de refletirmos sobre avaliação à luz do ideário deweyano

Conceber o contexto escolar como lugar que dá seguimento à experiência (vida), conforme demonstramos, configura-se um enorme desafio. Se não há o fundamento de uma filosofia tal como o pragmatismo, que se constitui uma fenomenologia, alicerçando a práxis docente, corremos o risco de tornar a sala de aula espaço de atividades não raro dispersivas e desconectas, experimentos caricatos, incapazes

de gerarem fluxos de aprendizagem. Com relação à avaliação, expediente atrelado à própria organização da sociedade, o problema se aprofunda. Ao tratarmos da experiência escolar, considerando que exista, como avaliarmos aquilo que afeta nossos alunos, bem como o que se transforma por eles? Como objetivarmos em documentos o que lhes passa e move o intelecto, a emoção, os sentidos e referências?

Ao descrevermos no presente ensaio as características do pensamento reflexivo, procuramos também lançar luz sobre o espinhoso tema da avaliação escolar. Cremos que aquele tópico epistêmico pode muito nos ajudar a refletir sobre a mesma. No viver, o teste que fazemos da hipótese assumida sempre nos trará consequências (satisfação ou dor). Vale-nos sobremodo analisar em que medida o desfecho de uma unidade reflexiva não deveria corresponder à própria avaliação, que tanto atormenta os alunos e até mesmo o(a)s professore(a)s, desde que consigamos promover experiência no contexto educativo. A ilação que obtemos é a seguinte: se houve verdadeiramente um percurso arrazoado por parte do estudante, frente a um problema apresentado, o resultado exitoso ou não (verificação) se constitui um fator avaliativo de grande valor.

Dewey abordou a temática, criticando severamente os procedimentos examinativos da educação tradicional, que atribui maior destaque aos produtos do que ao processo na formação discente, além de ser uma forma de punição e controle. A resposta correta adquire mais importância do que o percurso, fazendo com que a atenção do professor se desvie do objetivo eminente educativo, que seria instigar a mente educanda, no sentido de mover-se, atuando reflexivamente. Nada seria mais prejudicial em termos de aprendizagem, segundo o autor, do que a premiação promovida a uma resposta pronta, transmitida a priori, bem como o tempo marcado para os exames (Dewey, 1959a). Do modo como tradicionalmente foram impostos, em vez de contribuírem para o desenvolvimento do espírito discente, pelo contrário, tornavam-se entraves, bloqueios ao livre pensar e agir. Uma consequência nefasta para a formação moral seria a passividade que, a seu turno, impossibilita a formulação de juízos, compreensões individuais, a curiosidade; aprender passaria a ser árdua tarefa e não mais satisfação com as conquistas e avanços intelectuais (Dewey, 1959a).

Dewey defendeu um modo avaliativo, dentre outros, centrado no debate, originado de uma lição tomada. Inerente às concepções gnosiológicas pragmatistas, esta estratégia buscava promover uma espécie de emoção com o conteúdo instrutivo, conexões do mesmo com os interesses discentes, organização e consolidação dos conceitos e objetos de estudo. A compreensão do problema, as inferências que dali em diante se formulam teriam uma natureza de envolvimento intelectual, estético, afetivo, com o desafio apresentado. O aspecto sociointeracionista deweyano aqui se revela enfático: o debate entre os envolvidos com a avaliação torna-se essencial. Segundo o autor, ao discutirmos civilizadamente com os alunos as questões da lição, eventos discentes vividos, pessoais e com os outros, serão evocados, reexaminados e associados àquelas de modo positivo ou negativo. Se a discussão se acalorar, tanto melhor, envolver-se-ão os alunos, de modo a se posicionarem intelectual, eticamente e mesmo afetivamente com o problema apresentado.

Sendo a experiência um fluxo de aprendizagem quiçá contínuo, melhor será

que a avaliação se realize de modo permanente, processual, evitando-se os períodos previstos para tal. Esta, para se alinhar aos pressupostos filosóficos deweyanos, deverá formular questões de tal modo que o estudante não decore respostas, reproduzindo literal e mecanicamente o conteúdo visto, mas o articulando a novos problemas. As perguntas deverão promover o desenvolvimento do assunto visto, viabilizado pelo debate permanente (jamais fechadas em si mesmas), possibilitando uma revisão da matéria anterior, resgatando as discussões pretéritas, de modo a não esgotar o que se discute, deixando abertas novas possibilidades de exploração.

Ainda com relação ao que aferimos em uma avaliação, o filósofo e pedagogo considera os aspectos mnemônicos um tanto incidentais, importando mais que haja um progresso na compreensão dos conteúdos vistos, a capacidade discente de articular os conceitos assimilados a posteriores estudos, bem como a melhoria nos hábitos e atitudes frente ao conhecimento, tais como o ordenamento, a contínua curiosidade, disposição para rever percepções, resumir, franqueza e honestidade intelectual (Dewey, 1959a; Luckesi, 1992).

Dewey tinha clareza do quanto a sociedade desenhou, consolidou e perpetuou as estruturas do sistema escolar, com quantidade excessiva de alunos, confinamento, disciplinamento, a exigência social por documentos avaliativos que confeririam autoridade e legalidade aos regimes de poder escolares, tornando os docentes operadores técnicos, conhecedores das matérias ministradas e prescritas, centrados nos saberes administrativos de controle e na figura do adulto, afastando-se das crianças. Apesar disto, sempre defendeu que a docência enfrentasse as injustiças desse contexto, conciliando domínio profundo da matéria lecionada, conhecimento verticalizado de didática, gnosiologia infanto/juvenil, psicologia, filosofia, história da educação, dentre outros elementos de empoderamento docente.

Todo educador que tiver como um ideal educativo romper com as arcaicas maneiras de avaliar, propondo, por exemplo, jogos, ou outros expedientes pouco habituais, no lugar da avaliação tradicional (que tem na prova escrita e sem consulta, máxima realização), deverá pagar um alto preço. Os próprios estudantes, herdeiros e vítimas dos hábitos seculares da educação moderna, conservadora e excludente, poderão se voltar contra tal estratégia democrática. Os colegas docentes tenderão a retaliar, senão perseguir o profissional que tente, de algum modo, seguir avaliando noutros registros, que neguem as arbitrariedades nascidas com a própria instituição escolar. O que está em jogo são as relações de poder (e saber) que há muito subjugam os alunos.

Considerações finais

Ao defender expedientes escolares que sejam continuidades do vivido, a consideração às diferenças de pensamento e mesmo ideológicas, Dewey reafirma sua concepção educativa fenomenológica e democrática. Aqueles ideais estéticos,

éticos, lógicos, deixam claro, como educador, que o mais importante no cotidiano educativo vem a ser a conquista de autonomia intelectual do discente, a plenitude de suas potencialidades cognoscentes, subjetividade protagonista de um escoar constante de vida criativa, potente, investigativa, capaz de narrar o mundo, redescrevê-lo, transformar linguagem comum em registro epistêmico. Torna-se possível que se protagonizem, no contexto escolar, novos caminhos, abandonando modos arcaicos de nos relacionarmos com o conhecimento, em que as rotinas de estudos possibilitem uma experiência artístico-científica totalizante, empática, resgatando o interesse discente, promovendo o crescimento de todos os envolvidos com a aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, I. L. O conceito pragmatista de filosofia de John Dewey. Revista Redescritções – **Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norteamericana**. Ano I, nº 1, p. 1-15, 2009.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 29/08/2012.

CUNHA, M. V. A presença John Dewey na Constituição do ideário educacional renovador. **Educ. Rev. Nº30**, pp.77-92, 1999.

DEWEY, J. **Affective Thought**. The Later Works. Carbondale: Southern Illinois University, 2008.

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

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Experiencia y educación**. Buenos Aires: Losada, 1958.

DEWEY, J. **Logic, The Theory of Inquiry**. Irvington: Irvington Publishers, 1980.

DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959c.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. 549f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC). Filosofia da Educação. São Paulo, 1992.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

RORTY, R. **Pragmatismo**: a filosofia da criação e da mudança. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

SHOOK, R. J. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TREVISAN, M. D. **Ecos do pensamento de Peirce no legado de Dewey**: Relações entre experiência, linguagem, ética e educação. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

VASCONCELOS, R. L. S. S.; WIGGERS, I. D. A arte nas escolas-parque de Brasília: concepções do trabalho pedagógico. **Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília**, v. 101, n. 259, p. 547-566, set./dez. 2020.

Submissão: 21/03/2025

Aprovação: 27/05/2025

A experiência estética com o uso didático do cinema nas aulas de Filosofia: uma perspectiva a partir de John Dewey

The aesthetic experience with the didactic use of cinema in Philosophy classes: a perspective from John Dewey

La experiencia estética con el uso didáctico del cine en las clases de Filosofía: una perspectiva desde John Dewey

Flavio Honorio da Silva (PUC/PR - Brasil)¹

Leoni Maria Padilha Henning (UEL - Brasil)²

¹ Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2008), graduado em Bacharelado em Teologia pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores (2015). Concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina em 2020, na linha de Filosofia da Educação, com a Dissertação sob o título Linguagem, experiência e educação: ensinamentos de Dewey para a pandemia. Atualmente, está matriculado desde 2024 no Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8959666261638104> ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7968-0173> Email: honorio.flavio@gmail.com

² Pós-Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação pela Mississippi State University (MSU), Estados Unidos. Atualmente, desde a aposentadoria da Universidade Estadual de Londrina em 2019, tornou-se professora Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8165332587246727> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-2371> Email: leoni.henning@yahoo.com

RESUMO

O presente artigo explora a experiência estética fornecida pelo uso do cinema como recurso didático nas aulas de Filosofia, a partir das ideias de John Dewey sobre arte e educação. Com base nas suas principais obras, como *Arte como Experiência* e *Democracia e Educação*, observamos que Dewey nos chama a atenção em perceber que o real sentido a que uma atitude estética pode proporcionar diz respeito a que seja uma atitude desinteressada, uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele pode produzir, de tal modo que a ideia de arte tenha se ampliado e ultrapassado os limites da inteligibilidade. Desta forma, a contribuição do pensamento deweyano se dirige na perspectiva de um enriquecimento de tais experiências sob um prisma formativo. O desafio posto está em desenvolver de forma fecunda, no cerne do ensino médio, as provocações que podem vir a surgir de diferentes expressões artísticas. A obra de arte sempre serviu como objeto de reflexão filosófica, de tal modo que possa ser compreendida como um importante instrumento para indagar e promover questões filosóficas. Isto se ratifica quando, observamos elementos, de modo particular, em produções cinematográficas, aspectos como consumismo, competição desenfreada, dificuldade em conviver com a pluralidade e as diferenças, separação entre arte e vida, fragmentação e mercantilização das relações humanas, entre outros, como reflexos dos dualismos que afetam, de forma marcante, a vida humana. Por esta razão, a obra *Arte como Experiência* tem um alcance extremamente atual para, pelo viés da experiência estética e do postulado da unidade entre arte e vida, pensarmos nessas e em outras questões que afetam a vida do homem contemporâneo. De modo especial, nosso intuito é analisar a forma como o cinema em diferentes produções reproduziram formas distintas de pensar o problema filosófico que, igualmente, pode vir a nos atingir, de modo particular ao modelo educacional e o ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Cinema; Dewey; Educação; Ensino de Filosofia; Experiência Estética.

ABSTRACT

This article explores the aesthetic experience provided by the use of cinema as a didactic resource in Philosophy classes, based on John Dewey's ideas about art and education. Drawing on his main works, such as *Art as Experience* and *Democracy and Education*, we observe that Dewey calls our attention to the realization that the real meaning that an aesthetic attitude can provide concerns a disinterested attitude, an openness, a readiness not so much for the thing or event "in itself," in its consistency, but for the effects it can produce, so that the idea of art has expanded and surpassed the limits of intelligibility. Thus, the contribution of Deweyan thought is directed towards the perspective of an enrichment of such experiences and, therefore, under a formative prism. Obviously, the challenge lies in developing fruitfully, at the core of high school education, as is the focus of our work, the provocations that may arise from different artistic expressions. The work of art has always served as an object of philosophical reflection, achieving an active position as a transforming agent in philosophical questions. This is confirmed when, in the current context, aspects such as consumerism, unbridled competition, difficulty in living with plurality and differences, separation between art and life, fragmentation and commodification of human relations, among others, express themselves as reflections of the dualisms that markedly affect human life. For this reason, the work *Art as Experience* has an extremely current reach to, through the bias of aesthetic experience and the postulate of unity between art and life, think about these and other issues that affect the life of contemporary man. In a special way, we can analyze how cinema in different productions has reproduced distinct ways of thinking about the philosophical problem that affects us in its great majority, the educational model and the school environment.

KEY-WORDS

Cinema; Dewey; Education; Philosophy Teaching; Aesthetic Experience.

RESUMEN

Este artículo explora la experiencia estética que proporciona el uso del cine como recurso didáctico en las clases de Filosofía, a partir de las ideas de John Dewey sobre arte y educación. A partir de sus principales obras, como *El arte como experiencia* y *Democracia y educación*, observamos que Dewey llama nuestra atención sobre el hecho de que el sentido real que puede aportar una actitud estética concierne a que ella sea una actitud desinteresada, una apertura, una disponibilidad no tanto por la cosa o el acontecimiento “en sí”, en lo que tiene de consistencia, sino por los efectos que puede producir, de tal manera que la idea de arte se ha expandido y superado los límites de la inteligibilidad. De este modo, el aporte del pensamiento deweyano se dirige hacia la perspectiva de enriquecer dichas experiencias y, de esta manera, desde una perspectiva formativa. Evidentemente, el reto es desarrollar de manera fructífera, en el seno de la educación secundaria, como es el foco de nuestro trabajo, las provocaciones que puedan surgir de las diferentes expresiones artísticas. La obra de arte siempre ha servido como objeto de reflexión filosófica, logrando una posición activa como agente transformador en cuestiones filosóficas. Esto se confirma cuando en el contexto actual aspectos como el consumismo, la competencia desenfrenada, la dificultad para convivir con la pluralidad y las diferencias, la separación entre arte y vida, la fragmentación y mercantilización de las relaciones humanas, entre otros, se expresan como reflejos de los dualismos que afectan significativamente la vida humana. Por ello, la obra *El Arte como Experiencia* tiene un alcance sumamente actual para que, a través de la perspectiva de la experiencia estética y del postulado de unidad entre arte y vida, podamos pensar estas y otras cuestiones que afectan la vida del hombre contemporáneo. En particular, podemos analizar la manera en que el cine en diferentes producciones reprodujo diferentes maneras de pensar sobre el problema filosófico que nos afecta en su gran mayoría, el modelo educativo y el ámbito escolar.

PALABRAS-CLAVE

Cine; Dewey; Educación; Experiencia Estética; Filosofía de la Enseñanza.

Introdução

O cinema, desde seu surgimento, tem sido uma forma poderosa de expressão artística e narrativa, capaz de capturar a complexidade das emoções humanas e das experiências sociais. Para além do entretenimento, ele tem um enorme potencial pedagógico, especialmente no campo da Filosofia da Educação. Tal compreensão já foi discutida em pesquisas acadêmicas³ em que o cinema foi utilizado com o intuito de promover a acessibilidade entre a filosofia e a educação em sala de aula para fins pedagógicos, enquanto compreendemos que a juventude atual pode se sentir mais atraída por demonstrações mais reais e concretas relacionadas às ideias abstratas da filosofia. Do nosso ponto de vista, este recurso pedagógico pode facilitar a explicitação do pensamento do nosso autor utilizado como fundamento. John Dewey, um dos principais expoentes da filosofia pragmatista e da teoria da educação, a partir de uma análise em sua obra *Arte como Experiência*, por mais que aí não esteja descrito a experiência com o cinema, ousamos dizer que este recurso também pode obter uma utilização para fins educativos pautados em seus *insights*, haja vista que um filme pode ser compreendido como um complexo “ritual”, pois sintetiza a criação artística (roteiro, direção, atuação, música, fotografia), a tecnologia (equipamentos, edição, projeção), a organização social e econômica (produção, distribuição, exibição) e a resposta do público (interação em um ambiente compartilhado, engajamento emocional e intelectual). Essa confluência de elementos, harmonizada em um fluxo contínuo de estímulos, culmina em uma experiência estética que transcende a soma de suas partes, convidando à reflexão e ao crescimento, em linha com a filosofia da experiência de John Dewey.

Podemos ilustrar essa ideia com os exemplos das diferentes formas de agir de um professor em um ambiente escolar que pode vir a impactar na conduta de seus estudantes no sentido de seu pertencimento ao mundo através do material pedagógico veiculado no filme *A Sociedade dos Poetas Mortos*⁴ que pode ser visto não apenas como uma história reproduzida numa tela para o deleite ou não de seus espectadores. Deste modo, no panorama da estética de Dewey, encontramos várias possibilidades pedagógicas para a geração atual que está fortemente ligada aos recursos tecnológicos e que, neste sentido, o professor, poderá utilizar-se de pequenos recortes de produções cinematográficas para instigar ao jovem a reflexão frente a uma legítima expressão artística e tornando a experiência cinematográfica uma experiência educativa.

3 Para corroborar o que foi dito, temos como exemplo a tese de Paula Linhares Angerami, que desenvolve em sua pesquisa o uso do cinema como parte de uma poética educacional que, indo além dos aspectos intelectuais, procura integrar os aspectos morais, éticos e estéticos do ser humano. Neste sentido, a pesquisadora realiza uma análise conceitual e hermenêutica acerca da relação existente entre estética, experiência qualitativa e pensamento reflexivo, tomando como referencial teórico a obra de Dewey. Dito isso, a tese busca verificar as potencialidades do cinema para alcançar uma experiência qualitativa e reflexiva sobre questões éticas.

4 Em 1959 na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente, quando ele fala aos seus alunos sobre a “Sociedade dos Poetas Mortos”.

John Dewey e a experiência estética

John Dewey é uma referência fundamental quando se discute a relação entre arte, experiência e educação. Em *Arte como Experiência* (2010), Dewey critica a separação entre arte e vida comum, frequentemente encontrada nas sociedades modernas, onde a experiência estética é vista como algo excepcional ou reservada a poucos. Segundo Dewey, a arte tem o poder de reconectar o indivíduo com o mundo ao seu redor. Isto ganha contornos muito mais consistentes tal como nos apresenta Abraham Kaplan na introdução de *Arte como Experiência*, ao afirmar que

[...] Dewey repudia a “concepção da arte que a ‘espiritualiza’, retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta” [...]. A tarefa da filosofia da arte é “restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência” (Kaplan, 2010, p. 17).

No contexto educacional, Dewey vê a arte como um meio de transformação, capaz de desenvolver a sensibilidade e a reflexão nos estudantes. Ele acredita que, ao proporcionar uma experiência estética, a arte cria oportunidades para um aprendizado que vai além da aquisição de conhecimentos teóricos, envolvendo uma interação viva e dinâmica com o conteúdo. Este é o ponto que será explorado na aplicação didática do cinema nas aulas de filosofia.

A experiência estética pode ser definida como o “desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (Dewey, 2010, p. 125), ou seja, não existe outro fundamento que alicerce tal experiência senão o fato de a arte ser um produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo e que consiste na atividade consumada. Tal percepção está presente na filosofia de Dewey tendo em vista que, para ele, a experiência humana resulta da adaptação do homem ao ambiente em que está inserido, constituindo-se efetivamente como tal quando consumada, plena, completa.

Conforme destaca Duarte, a intenção de Dewey é apelar

[...] à importância de uma recuperação da relação de continuidade entre a obra de arte, perspectivada enquanto forma de experiência intensificada do real, e o conjunto de acontecimentos e vivências que cada um de nós reconhece como constituindo, no seu sentido mais amplo e geral, a experiência humana (Duarte, 2017, p. 161).

Nesta ideia podemos perceber que Dewey, em *Arte como Experiência*, alega que, a própria existência das obras de arte dificulta qualquer teoria estética que busque entendê-las. Esta percepção do filósofo explicita a necessidade de que uma experiência seja um importante instrumento de ligação da realidade individual e particular em cada pessoa de tal modo que “[...] coisas e eventos que fazem parte do mundo físico e social são transformadas pelo contexto humano em que entram,

enquanto a criatura viva se modifica e se desenvolve através da interação com coisas que antes lhe eram externas” (Dewey, 2010, p. 431).

Por esta razão, observamos que Dewey (1979) busca romper e quebrar com o dualismo entre empirismo e racionalismo, e rebate com um conceito de experiência como um conhecimento acumulado ao longo da vida dos indivíduos. De tal modo que o ser humano sofre a experiência e reage ao mesmo tempo, e isso se dá ao longo da vida. É um ser vivo que está em seu ambiente, seja ele de qual materialidade for a sua ordem, numa sala de cinema ou numa interação mediada por uma página da *internet*, ele sente a própria reação de seu ato no processo da experiência.

Assim, fica claro que em sua compreensão, Dewey reitera o aspecto segundo o qual há uma continuidade da experiência ao mesmo tempo em que há a interação do indivíduo com o seu meio, sobretudo nas experiências passadas que já tenha tido com outras pessoas, com os objetos materiais e imateriais em questão, com as características presente no ambiente da interação, enfim, todo o contexto da situação em que se encontra.

A experiência estética no cinema

O cinema, como forma de arte, possui um caráter multissensorial e narrativo que o torna especialmente eficaz para provocar experiências estéticas. Para Dewey, a experiência não é meramente uma recepção passiva de estímulos, mas um processo dinâmico e interativo entre o organismo e o ambiente. Ela é sempre uma experiência de envolvimento, onde há uma transação contínua entre o fazer e o sofrer, entre o agir sobre o mundo e ser afetado por ele. Nesse sentido, uma “experiência estética” não se restringe a um domínio isolado do “belo” ou a um objeto de contemplação distante. Pelo contrário, a arte e a experiência estética emergem de uma intensificação da experiência comum, quando esta adquire uma unidade e plenitude que a distinguem das demais. Por essa razão, observamos que a combinação de imagem, som e narrativa é que favorece a reflexão, ativa o pensamento crítico e a reflexão filosófica de maneira diferenciada. O filme pode atuar como um “texto” filosófico, de outra ordem, é verdade, podendo estimular debates e interpretações sobre questões existenciais, éticas e epistemológicas. Para o pragmatismo de Dewey, o conhecimento não é uma cópia passiva da realidade, mas uma construção ativa que surge da interação com o ambiente e da resolução de problemas. A experiência é central, e é através dela que o significado é gerado e o aprendizado ocorre. A experiência estética, nesse contexto, não é um domínio apartado da vida prática, mas uma intensificação e organização de outras experiências, que oferece novas perspectivas e leva a um crescimento contínuo.

Esta percepção pode ser trazida na leitura feita por Kaplan, na introdução de *Arte como Experiência*, ao lembrarmos que Dewey confirma a importância da narrativa e da simbolização na construção de experiências significativas, haja vista que “[...] o contexto ideal da experiência estética depende apenas do que ela proporciona

à percepção” (Kaplan, 2010, p. 33). O cinema, ao contar histórias por meio de imagens em movimento, oferece uma experiência que pode ser esteticamente rica e intelectualmente provocativa, alinhando-se com a visão de Dewey sobre a arte como um processo de experiência, indicando as contribuições dessa à formação humana entendida como questão educacional.

Tal papel formativo, fica explícito, quando Jocyléia dos Santos afirma que: “O cinema, ao longo do século XX, vai se constituir como uma importante instância educativa, não se ia ao cinema para sonhar, ia-se para aprender” (Santos, 2013, p. 259). Não à toa a mesma pesquisadora promove uma proximidade entre o cinema e a literatura ao equiparar ambas as manifestações artísticas a uma forma de “literatura” segundo a qual os estudantes devem aprender a ler todos os aspectos de um filme: a narrativa, a fotografia, o desenvolvimento dos personagens.

Dentre os filmes que buscamos usar com base na filosofia da educação de Dewey e sua relação com a crítica feita aos moldes tradicionais está *A Sociedade dos Poetas Mortos*, obra cinematográfica que ressalta, de forma negativa, o papel de aparelho ideológico que a escola pode assumir, expresso nos princípios de ordem e disciplina usados no sentido de coibir a expressão e a valorização do pensamento livre.

O uso do cinema nas aulas de filosofia

Ao utilizar filmes em aulas de filosofia, o professor pode criar um ambiente que favoreça a experiência estética, permitindo que os alunos vivam conceitos filosóficos de maneira mais profunda. Um exemplo de filme como *Sociedade dos Poetas Mortos* pode expressar uma das tônicas presentes na filosofia deweyana que aponta críticas a um formato tradicional de educação. Dentre as problemáticas observadas está em que a educação prioriza a mera transmissão de conhecimentos ou ainda, que não exerce um papel de transformação social oriundo de uma educação mais consciente e crítica de suas realidades particulares em âmbito social, estrutural e mesmo educacional.

Ao estudar o pensamento de Dewey pudemos observar que sua filosofia trouxe uma grande contribuição à discussão quanto aos conteúdos escolares e sua respectiva relação com o ambiente externo pois, fica claro que o filósofo se preocupa com a possibilidade de ruptura entre o eu e o mundo. Como habitualmente é observado em seus escritos, é inegável que haja uma “[...] ligação intrínseca do eu com o mundo através da reciprocidade do sofrer e do fazer [deixando] de serem aspectos e fases diferentes de uma interação contínua” (Dewey, 2010, p. 432).

Considerando a sociedade como um todo, o autor adverte: “[...] é inevitável alguma participação na vida daqueles com quem o indivíduo se acha em contato, por essa participação o ambiente social exerce um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito intencional” (Dewey, 1979, p. 18). No entanto, precisamos salientar que “[...] as escolas continuam sendo o exemplo típico do meio preparado para influir na direção mental e moral dos que as frequentam”

(Dewey, 1979, p. 20) e, por sua vez, cumpre à escola, “[...] proporcionar um ambiente simplificado [...] utilizando-se dos elementos adquiridos como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas” (Dewey, 1979, p. 21), cuidando para não construir um ambiente totalmente artificial e distante do ambiente onde as pessoas vivem. Daí compreendermos que, diferentemente da sociedade geral onde estamos, a escola é marcada por uma intencionalidade, por um conjunto de elementos conectados para realizar objetivos definidos e estabelecidos por um corpo de profissionais preparados para este fim.

Não à toa devemos observar que a “[...] necessidade da reflexão filosófica e da apreciação e criação artística na escola é correlata aos benefícios que tais saberes oferecem aos alunos: a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico, autônomo, criativo e livre” (Nicolau, 2019, p. 67). Isso é corroborado ao percebermos que esta ferramenta de provocação das ideias e pensamentos críticos que surgiram da sétima arte e com o uso da própria filosofia na abordagem de determinadas temáticas que se fazem presentes em alguns filmes favorecem “[...] a comunicação da filosofia de modo didático e atual, podem as mesmas ser capazes de desenvolver no aluno o impulso necessário à reflexão crítica e a criação artística, tão necessárias a formação cultural e cidadã” (Nicolau, 2019, p. 67).

Destacamos também que, através de uma educação intencional, por meio de matérias e métodos estabelecidos e apropriados a incentivar o crescimento na direção desejada, contribui para que as aptidões individuais sejam postas em vista do benefício da comunidade em geral. Dentre outros instrumentos possíveis para alcançarmos determinado fim de uma boa convivência e a máxima transformação da vida social, com a linguagem “[...] conseguimos participar largamente da passada experiência humana, dilatando e enriquecendo assim a experiência do presente” (Dewey, 1979, p. 41). Isto pode ser reforçado ao refletirmos que “A vida de todo ser humano está vinculada a uma série de relações sociais, políticas, econômicas, afetivas e, inclusive, ambientais, tornando-se um dos objetos fundamentais da reflexão filosófica a compreensão da existência humana (Nicolau, 2019, p. 67).

Por essa razão, também vemos que Dewey destaca que “o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou a recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (Dewey, 1979, p. 108), tornando os educandos capazes de conectarem as suas experiências da escola com a sociedade.

Neste sentido, a exibição de filmes pode ser seguida por discussões filosóficas estruturadas, nas quais os alunos analisam cenas específicas à luz de teorias filosóficas. A experiência sensível proporcionada por um filme é, então, complementada por uma reflexão racional que busca interpretar e avaliar os elementos, pois, a arte pode comunicar algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma ideia, uma intenção, uma mensagem emocional, moral ou política.

Discussão Crítica: limites e possibilidades do cinema como ferramenta educacional

Apesar de entendermos o uso de filmes para promover uma boa forma de atividade filosófica no interior da sala de aula, é importante salientar que esta não deve ser pensada e extensivamente explorada sem que haja uma introdução cuidadosa à proposta de discussão de conceitos filosóficos.

Nesse sentido, para que o uso do cinema em sala de aula promova reflexões e conhecimento sobre os conceitos é preciso que se adote e desenvolva uma metodologia capaz de articular, tanto a forma, quanto o conteúdo do filme, com os conteúdos estudados no componente curricular de filosofia.

De acordo com Napolitano (2009), há uma organização que pode ser utilizada pelo professor a fim de aprimorar a experiência estética e filosófica com os estudantes, descrita em fases pelo pesquisador.

Qualquer que seja o tipo de exibição escolhida pelo professor, é de fundamental importância a elaboração de um roteiro de análise. [...] Não se trata de limitar a criatividade dos alunos-espectadores ou desestimular as várias leituras válidas de uma obra cinematográfica, mas estabelecer alguns parâmetros de análise com base nos objetivos da atividade.

O roteiro pode se dividir em duas partes: a) informativa, a título de subsídio para o aluno; b) interpretativa, provocando o olhar do aluno e delimitando algumas questões básicas para serem percebidas e assimiladas durante a primeira assistência (Napolitano, 2009, p.82).

Tais orientações podem ser entendidas como uma forma de roteiro a ser desenvolvido pelo professor em sala de aula junto de seus alunos, a fim de promover, o que é compreendido por Dewey como consideração ao processo de imaginação, pois, para ele “Não há divisões psicológicas intrínsecas entre os aspectos intelectuais e sensoriais, entre o emocional e o ideativo, entre as fases imaginativas e práticas da natureza humana” (Dewey, 2010, p. 433). Em uma só palavra, a imaginação pode contribuir para compor uma experiência integral, não ficando adstrito apenas à transmissão de conhecimentos. Também pode ser manifestada pelos diferentes interesses do sujeito quando sua mente entra em contato outros recursos que instigam sua compreensão sobre o meio em que vive. No entanto, tem sido apontado por vários observadores que, no contexto educacional, há uma falta de imaginação, o que pode resultar em reflexos negativos se assemelhando ao problema do imitador. Por isso, o autor argumenta:

O problema do imitador acadêmico não é ele depender das tradições, e sim estas não lhe haverem penetrado na mente, na estrutura de suas maneiras de ver e criar. Elas permanecem na superfície, como truques de técnica ou sugestões e convenções alheias quanto ao que é apropriado fazer (Dewey, 2010, p. 459).

Dewey recorda que o modelo de base da educação tradicional tem como representante o filósofo Johan Friedrich Herbart (1776-1841), o qual preocupou-se unicamente com a educação moral dos educandos mediante a adoção de hábitos de ação em conformidade com regras e padrões que, ao serem internalizados e institucionalizados, ditam regras de conduta. Por isso, notamos que a tarefa principal da educação tradicional é transmitir corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução.

Contudo, é preciso salientar o caráter formativo que a filosofia pode proporcionar por diferentes modos aos estudantes, como nos aponta Muraro, ao afirmar que

Dewey fez prevalecer como objeto primário da investigação filosófica o campo contínuo, interconectado e complexo da experiência, que subentende as relações do organismo e meio que envolve dimensões como espaço e tempo, indivíduo e sociedade, natureza e cultura, pensamento e ação (Muraro, 2017, p. 523).

Tal perspectiva ganha mais força com os seguintes apontamentos, “[...] o problema basilar consiste em compreender o lócus do pensar na experiência humana problemática, conflitiva e em contínua mudança” (Muraro, 2017, p. 521), de tal forma que o filósofo desenvolve a sua filosofia deslocando-se para o campo comum de investigação dos problemas que se originam da própria vida.

Pelo exposto, entendemos que na proposta de se fazer uso do cinema para discutir temáticas de cunho filosófico, esta ação gradativamente irá ampliar e transformar a experiência humana interconectada a uma variedade de problemas e significados que os próprios alunos poderão descobrir, conectá-los aos conceitos trabalhados em sala de aula e em sua vida.

Por essa razão, o filósofo observa, ao falar do método de ensino tradicional, que o “[...] perigo permanente, portanto, é que o cabedal da instrução formal se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática” (Dewey, 1979, p. 9), sobretudo, porque enfatizava a que os educandos deveriam adquirir habilidades por meio de exercícios automáticos que limitariam seu poder de julgamento e sua capacidade de agir com inteligência diante de novas situações. Deste modo, tais exercícios tornam o processo de ensino enfadonho, desmotivado e sem possibilidade para a criatividade e a criticidade.

Além disso, Dewey chama a atenção para o fato de que o professor, na modalidade de educação tradicional, cumpre a tarefa de selecionar e organizar os conteúdos e conseqüentemente, a escolha do método de ensino. Por este motivo, o professor podia ser visto como um instrumento que disseminava e transmitia os conhecimentos como também fortalecia determinadas regras de conduta. Deste modo, o professor fazia com que os educandos adquirissem os conhecimentos do passado como finalidade da educação tradicional pois, seu aspecto fundamental significava que o aprendizado era o ato de adquirir aquilo que foi produzido pelas gerações anteriores.

Ao contrário da postura conservadora e rígida, como nos mostra Lins (2015),

Dewey defende o ambiente escolar no uso e no atributo de sua função formadora em consonância com a atividade do professor, organizando

[...] a cultura na sociedade. Estes termos se encontram algumas vezes distanciados e em outras se confundem, no entanto, na perspectiva que temos aqui, devido às características da educação na filosofia de John Dewey, a cultura é o conjunto de intuições, símbolos, hábitos e convenções que se realizam na sociedade. É devido a esta simbiose que o contexto sociocultural adquire uma importância fundamental para a ação do professor (Lins, 2015, p. 35).

Deste modo, temos em nossa reflexão a maneira com a qual o filósofo estadunidense entendia e expunha sua preocupação em relação a uma educação como motor de transformação da realidade e com a qual cada indivíduo seria capaz de promover, a partir de suas próprias potencialidades, o seu desenvolvimento com o incentivo do ambiente escolar.

Logo, para Dewey (1979), a aprendizagem se dá pela experiência, num constante diálogo, isto é, a ação, a atividade do educando é fator indispensável para que haja aprendizagem. O educador é um elemento na formação e compreensão da educação e seu papel é muito importante, pois trata-se de um orientador na criação de experiências educativas – e não, simplesmente, um transmissor dogmático de verdades acumuladas simplesmente.

A preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação se processa cabendo-lhe a promoção de um ambiente tal que, ao interagir com as diferentes necessidades e capacidades dos estudantes sob sua responsabilidade educativa evite, portanto, o vicejar de experiências deseducativas, a saber, aquelas que se interpõem no crescimento das pessoas, impedindo o real e contínuo desenvolvimento.

Considerações finais

Em resumo, ao propor o uso do cinema dentre os vários recursos possíveis para a promoção do desenvolvimento crítico, nosso intuito é estabelecer que tal ferramenta pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de filosofia, de modo particular, no ensino médio, tendo como ponto de partida uma obra cinematográfica, funcionando como parceira do próprio texto filosófico que vier a ser estudado, tendo o professor uma clara visão das relações dos conceitos com as estratégias utilizadas, observando as possibilidades manifestas nas relações pedagógicas que se estabelecem numa aula de filosofia. Com isso, evidentemente não excluimos a importância da utilização de outros recursos, igualmente.

Essa compreensão parte da prerrogativa de que a filosofia, sendo uma forma de conhecimento, contribui para o entendimento do mundo e de si mesmo, possibilitando a construção de si e também do outro, capaz de contribuir para o movimento do

indivíduo no mundo durante a sua existência. Com isto, temos claro que, para o estímulo ao pensamento crítico nas aulas de filosofia, estamos tratando de propor o uso do cinema como possibilidade de utilização enquanto mera ilustração de teorias e pensamentos filosóficos ou de sensibilização, mas de que o próprio cinema é problematizador, é produtor de pensamentos, é ele mesmo filosófico.

O desejo de utilizarmos de filmes, na sua integralidade ou em recortes, para fins pedagógicos e educacionais, não é um momento de lazer, de “matar aula”, mas a tentativa de nos valermos do que há numa obra artística algo a ser decifrado e compreendido. Isto é facilitado pelo que faz parte do roteiro das aulas e do processo do Filosofar em sala de aula. Por esse motivo, também acreditamos que, ao promover a experiência estética, a partir de uma perspectiva deweyana, contribuimos para a formação humana, especialmente porque, através da arte, possibilitamos unificar as relações e os aspectos da vida que trazem enriquecimento às experiências dos sujeitos, havendo a possibilidade de romper os dualismos existentes entre o mundo da escola e o mundo de fora dela.

Quiçá, quando a arte for novamente retomada em consonância com as atividades do dia a dia, poderá ser possível aprimorar a sensibilidade que caracteriza o humano como humano, permitindo aumentar suas possibilidades de ver, ouvir, perceber, criar e imaginar sua vida como uma obra de arte que precisa ser lapidada, desenvolvida e direcionada pela educação. Reforçamos nosso posicionamento ao compreender e defender que, as várias expressões artísticas, contribuem para o desenvolvimento do sujeito em si e da sociedade, se estas mesmas expressões forem observadas enquanto veículo da experiência estética, um recurso ao desenvolvimento do sentimento de plenitude na formação humana, uma vez que faz parte da realidade humana ao relacionar-se com o mundo obtendo experiências efetivamente consumadas, inteiras, produtoras do crescimento dos indivíduos.

Referências

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

DEWEY, John. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Miguel Mesquita. Resenha. A arte como experiência. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 161-169, jan./jun. 2017.

KAPLAN, Abrahan. Introdução. In: DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. A Filosofia da Educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira. **Filosofia e Educação**. Vol. 7, n. 2. Campinas, SP. jun-set, 2015, p. 19-46.

MURARO, Darcísio Natal. Filosofia da experiência e formação humana para John Dewey. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 520-545, abr./jun. 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 4. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. A filosofia no cinema: o uso pedagógico da arte na produção de um material didático para o ensino de filosofia. **Ensaaios Filosóficos**. Volume XIX – Julho/2019. p. 66-76.

SANTOS, Jocyléia dos. “SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS” O Filme. In: **Cinema e ensino de história da educação**. SOUZA, Sauloéber Tarsio de; CARVALHO, Carlos Henrique de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza (orgs). Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 259 – 265.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Direção: Peter Weir. Produção de Touchstone Pictures. Estados Unidos: Walt Disney, 1990. 1 DVD.

Submissão: 05/03/2025

Aprovação: 14/09/2025

O enigma de *Palm Pavilion* se projeta sobre Inhotim

The *Palm Pavilion* enigma projects itself over Inhotim

El enigma del *Palm Pavilion* se proyecta sobre Inhotim

Rafael Goffinet de Almeida (FAUFBA - Brasil) ¹

¹ Professor Associado da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5856358020586629>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8214-9738>. e-mail: rafaelgoffinet@ufba.br

RESUMO

Um estranho edifício de linhas modernistas, mais um entre tantos outros espalhados em meio a um exuberante jardim tropical, guarda um repertório de imagens, símbolos e artefatos à primeira vista sem nexos. Juntos - arquitetura, paisagem e demais vestígios de uma cultura material cuja única coesão aparente é a presença difusa da palmeira - exigem dos visitantes uma atividade de investigação: dar sentido aos sinais que disparam contra seus olhares e a paisagem que avistam ao redor. Palm Pavilion (2006-2008), um dos principais trabalhos de Rirkrit Tiravanija, sediado em Inhotim/Brumadinho-MG, nos permite indagar o papel crítico e contestador desempenhado pela arte contemporânea frente às atuais formas de produção espacial. Conceitos como "protocolo de exibição", "confinamento cultural" e "marco arquitetônico" serão recuperados para desafiar as relações existentes entre projeto, paisagem tropical e representação cultural em um dos espaços paradigmáticos de arte e cultura na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE

Rirkrit Tiravanija; Inhotim; Arte Contemporânea; Espacialidades Contemporâneas; Representação Cultural.

ABSTRACT

A strangely building with modernist lines, one of many others scattered in the middle of a lush tropical garden, holds a repertoire of images, symbols and artifacts that at first glance seem meaningless. Together - architecture, landscape and other vestiges of a material culture whose only apparent cohesion is the diffuse presence of the palm tree - require visitors to carry out an investigative activity: to make sense of the signs that trigger their gaze and the landscape they see around them. Palm Pavilion (2006-2008), one of the main works by Rirkrit Tiravanija, based in Inhotim/Brumadinho-MG, allows us to question the critical and contesting role played by contemporary art in the face of current forms of spatial production. Concepts such as "exhibition protocol", "cultural confinement" and "architectural frame" will be recovered in order to challenge the existing relationships between design, tropical landscape and cultural representation in one of the paradigmatic spaces of art and culture in contemporaneity.

KEY-WORDS

Rirkrit Tiravanija; Inhotim; Contemporary Art; Contemporary Spatialities; Cultural Representation.

RESUMEN

Un extraño edificio de líneas modernistas, uno más de los muchos dispersos por un exuberante jardín tropical, guarda un repertorio de imágenes, símbolos y artefactos que a primera vista carecen de significado. En conjunto - arquitectura, paisaje y otros vestigios de una cultura material cuya única cohesión aparente es la difusa presencia de la palmera - obligan al visitante a llevar a cabo una actividad investigadora: dar sentido a los signos que se disparan a sus ojos y al paisaje que ve a su alrededor. Palm Pavilion (2006-2008), una de las principales obras de Rirkrit Tiravanija, con sede en Inhotim/Brumadinho-MG, permite cuestionar el papel crítico y de contestación que desempeña el arte contemporáneo ante las actuales formas de producción espacial. Conceptos como "protocolo de exhibición", "confinamiento cultural" e "hito arquitectónico" serán recuperados para cuestionar las relaciones existentes entre diseño, paisaje tropical y representación cultural en uno de los espacios paradigmáticos del arte y la cultura en la contemporaneidad.

PALABRAS-CLAVE

Rirkrit Tiravanija; Inhotim; Arte Contemporânea; Espacialidades Contemporâneas; Representação Cultural.

No percurso que leva a um dos pontos mais extremos e mais altos de toda a extensão do museu de arte contemporânea a céu aberto do Instituto Inhotim, o visitante irá se deparar com um edifício de proporções modestas, mas de traços peculiares, ocupando um intervalo aberto entre a vigorosa vegetação que o acompanhará até ali. De contorno geométrico preciso, sublinhado pelos frisos de seus componentes metálicos, e sutilmente elevado do terreno, já bastante íngreme neste ponto, o edifício se anuncia como um forasteiro que se esforça para se integrar ao ambiente com o menor constrangimento possível. No entanto, a tensão provocada entre a identidade fabril do edifício e a paisagem natural exuberante tem ali a sua razão de ser. Esta tensão enuncia e antecipa um enigma crucial que será finalmente apresentado em seu interior.

Ainda na parte externa, uma generosa rampa fará o convite definitivo para que o visitante descubra e decifre uma heterogênea coleção de artefatos e bens culturais: selos, cédulas de dinheiro, estampas, ilustrações, páginas de enciclopédia, artigos de vestuário, embalagens, bandeiras, brasões, todos expostos em amplas mesas de tampos protegidos por vitrines, dividem o espaço com vídeos de testes nucleares no sul do Pacífico e trechos de clássicos do cinema exibidos por televisores. Se atento, logo irá perceber que há algo em comum entre o diversificado conteúdo material e visual ali reunido, a predominância vegetal existente no interior e na paisagem externa e a história e o próprio título dado ao pavilhão: a palmeira, ou mais precisamente, os discursos ideológicos articulados através de sua representação simbólica.

Na tarefa um tanto quanto investigativa encetada por este conjunto - jardim, arquitetura, objetos e imagens em exposição - alguém certamente irá reconhecer os traços que constituem um quadro significativo da história da cultura ocidental, manifestada através da peculiaridade dos produtos selecionados. Outro poderá dizer se tratar de um retrato da relação entre metrópoles e colônias, ou entre os países ditos 'desenvolvidos' e os 'subdesenvolvidos' - que majoritariamente ocupam as zonas tropicais do globo. Fato é que a presença da palmeira, enquanto estampa, matéria-prima ou cenário, salta aos olhos como a peça-chave que desencadeia uma série de relações de ordem social, política, econômica e cultural. Sua figura desliza constantemente entre símbolo cultural (suposta síntese de um universo tropical) e índice de processos de dominação política, exploração econômica e de globalização.

Outra vez do lado de fora, uma pequena placa informa que a arquitetura do pavilhão é uma réplica da "*Maison Tropicale*", unidade de habitação pré-fabricada projetada por Jean Prouvé na década de 1950 para viabilizar a ocupação das colônias francesas no continente africano. E talvez o visitante também passe a reparar melhor nas 130 palmeiras de 7 espécies diferentes que foram plantadas pelo Instituto Inhotim em virtude da instalação de *Palm Pavilion* (Pedrosa et Moura, 2008). E é neste momento que o enigma nele contido se projeta radicalmente.

De fato, originalmente concebido para a 27ª Bienal de Arte de São Paulo (2006), a reprodução deste pavilhão em Inhotim amplificou seus significados. De autoria de Rirkrit Tiravanija, artista de origem argentina radicado na Tailândia, trata-se de um dos poucos trabalhos que conseguem estabelecer uma relação crítica com seu lugar

de inserção. Como se quer demonstrar neste artigo, *Palm Pavilion* é capaz de colocar em questão, de maneira singular, diferentes aspectos que constituem o espaço físico e institucional de Inhotim. A maneira com que abordou a representação cultural desempenhada pelo espaço expositivo - no caso, a *Maison Tropicale* - provoca implicações contundentes também sobre o projeto arquitetônico e paisagístico do museu a céu aberto de que faz parte. Basta atentarmos para o fato de que, se o sistema de exibição concebido por Tiravanija converteu a palmeira em um símbolo suficientemente central para que o visitante reconheça uma cadeia de significados discursivos, podemos a partir de então pensar os significados de sua utilização também como a paisagem construída pelo Instituto.

Três aspectos principais serão discutidos a fim de extrairmos algumas considerações sobre o papel assumido pelos espaços arquitetônicos e pelos projetos paisagísticos dentro de um sistema de representação cultural e não menos ideológico. Em primeiro lugar, devemos enfocar a dimensão político-estética presente no trabalho de Tiravanija, exigindo que voltemos nosso olhar para seu pavilhão na perspectiva do desenvolvimento recente da arte contemporânea, sobretudo os novos regimes de exibição e representação engendrados sob o selo da “Estética Relacional” - ao qual, veremos, o artista é comumente associado. É a partir desta discussão que chegaremos aos aspectos seguintes, relacionados, de um lado, ao projeto institucional e o desenho espacial de Inhotim, e, de outro, à importância do arco de questionamentos da chamada Crítica Institucional da arte tanto para aprofundarmos a compreensão sobre a estratégia estética de *Palm Pavilion* quanto para discutirmos a expansão de sua crítica em direção à natureza tropical do próprio Instituto.



Fig. 01. Gabriel Fernandes, Exterior de Palm Pavilion, Rirkrit Tiravanija (2006–2008). Réplica da Maison Tropicale de Jean Prouvé no Instituto Inhotim, 2011. Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palm_pavilion_\(35600411386\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palm_pavilion_(35600411386).jpg) (CC-BY-SA-2.0)



Fig. 02. Gabriel Fernandes, Interior de Palm Pavilion, Rirkrit Tiravanija (2006–2008). Réplica da Maison Tropicale de Jean Prouvé no Instituto Inhotim, 2011. Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palm_pavilion_\(34830940673\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palm_pavilion_(34830940673).jpg) (CC-BY-SA-2.0)

Natureza tropical e representação cultural: o “protocolo de exibição” de *Palm Pavilion*

Um primeiro passo, portanto, consiste em analisarmos *Palm Pavilion* em função da posição central de Tiravanija no debate sobre a emergência de uma “Estética Relacional”. No entanto, se trata aqui menos de iluminar as questões presentes neste trabalho a partir das considerações de Nicolas Bourriaud, seu principal teórico, do que perceber como o artista redimensionou muitas das questões presentes em sua produção anterior. O que nos levará a enfocarmos, mais detidamente, um conjunto de questões que emergiram entre os anos 1990 e 2000 acerca das transformações dos dispositivos de circulação e de exibição de arte desencadeadas a partir do momento

em que museus e galerias se metamorfosearam em favor das assim chamadas “máquinas sociais”.

Aproximando *Palm Pavilion* a dois de seus principais trabalhos produzidos durante a década de 1990 - *untitled (Free/Still)*, de 1992; e *untitled (Tomorrow is Another Day)*, de 1996 -, por exemplo, rapidamente reconhecemos uma questão em comum: a centralidade do espaço para a rearticulação do sistema de exibição com enfoque sobre formas de experiência social do público. O que não impede, entretanto, de notarmos uma mudança significativa ocorrendo com a reprodução da *Maison Tropicale* enquanto espécie enigmática de espaço expositivo. Assim como fez Bourriaud em seu texto “*Relational Aesthetics*” (2004), todos eles poderiam ser tomados como importantes exemplos de como os artistas estariam atualmente “plantando suas práticas artísticas em uma proximidade que, enquanto não menosprezam a visualidade, relativizam seu lugar dentro de protocolos de exibição” (Bourriaud, 2004, p. 165). No entanto, em *Free/Still* e *Tomorrow is Another Day* o deslocamento do exercício da visualidade, provocada em grande medida por operações espaciais ou mesmo arquitetônicas, é marcadamente acompanhada pelo exercício de interações sociais.

Através de *Free/Still*, vale destacar, Tiravanija converteu a 303 Gallery, de Nova York, de um espaço com uma rígida divisão entre domínios público e privado em um amplo espaço de acontecimentos sociais e coletivos: vedações que isolavam visualmente as salas mais privativas da galeria foram removidas; e parte considerável dos objetos nelas existentes foram redistribuídos, expondo-os aos visitantes juntamente com mobiliários e eletrodomésticos necessários para que estes participassem das refeições oferecidas pelo artista. *Tomorrow is another day*, por sua vez, consistiu em uma reprodução do apartamento de Tiravanija no interior da galeria Kunstverein, em Ludwigsburgo, Alemanha. Abertos em tempo integral, museu e apartamento, Tiravanija esperava que os visitantes pudessem deles se apropriarem, convertendo espaços socialmente reconhecidos como íntimo, privado ou de acesso controlado em um espaço temporário de intimidade socialmente compartilhada.

Neste sentido, se *Palm Pavilion* carregaria em sua forma, e na situação (espacial e expositiva) através dele criada, muitos dos aspectos estéticos decisivos para o conceito de “Estética Relacional”, também parece escapar de outros aspectos centrais defendidos por Bourriaud e marcadamente presentes em *Free/Still* e *Tomorrow is Another Day*. É certo que, como pudemos notar, em nenhum destes exemplos as formas de relação estabelecidas entre objeto artístico e observadores podem ser compreendidas dentro da categoria de uma relação contemplativa. No caso específico de *Palm Pavilion*, a reunião de objetos provenientes da cultura de massa (selos, cédulas de dinheiro, embalagens, filmes) ou de outras manifestações da cultura ocidental (bandeiras, brasões, livros enciclopédicos, ou o próprio pavilhão arquitetônico), não somente remete às tendências de apropriação, montagem, colagem e, conseqüentemente, de uma significativa tensão no status de autoria do trabalho, como também reorienta a atenção dos observadores sobre cada objeto.

Em outras palavras, no lugar de reproduzir o comportamento historicamente ensaiado no interior de galerias modernas, quando o olhar do espectador dedicava-

se ao exercício do refinamento de sua percepção estética diante de objetos alçados a exemplares de sofisticação formal, o pavilhão de Tiravanija exige que este mesmo olhar perceba não exatamente o valor dos signos visuais daqueles objetos, de suas qualidades estéticas imanentes, mas mais precisamente o significado que é construído em conjunto e dentro de um contexto social específico. Ao mesmo tempo, em *Palm Pavilion* não é enfocada nenhuma forma de interação social ou encontro entre pessoas; também não é oferecido nenhum serviço exclusivo aos visitantes, aos funcionários do Instituto ou à população local; tampouco é pretendido constituir comunidades espontâneas a partir de sua instalação. Não reconhecemos, enfim, os traços mais aparentes que caracterizariam a identidade das práticas colaborativas inauguradas durante a década de 1990 e aglutinadas sob a alcunha da “Estética Relacional”. Neste ponto, as considerações do crítico e curador Pablo Helguera (2011) sobre a emergência de uma “arte socialmente engajada”, re-inscrevendo as formulações de Bourriaud dentro de uma perspectiva mais ampla das transformações político-estéticas da arte contemporânea, nos é bastante oportuna.

Para Helguera, “a dependência das relações sociais como fator essencial para o trabalho artístico” (Helguera, 2011, p. 36) - traduzida em termos como “colaboração”, “interação”, “participação”, entre tantos outros - é signo de uma transformação profunda do próprio campo da arte que, ao menos desde a década de 1960, vem repensando suas formas de inserção social, o estatuto do objeto e do autor e as relações com o público. Entre os diferentes caminhos que a arte contemporânea tem percorrido a partir desse princípio comum de questionamento de suas convenções, a necessidade de se estabelecer um maior comprometimento da arte com a realidade social - preocupação marcante das práticas neovanguardistas dos anos 1960 e 1970 em diferentes países, incluindo a América Latina - implicou a construção de novas fronteiras para a sua *práxis*.

Helguera chama atenção para o fato de que, desta perspectiva, a arte teria buscado uma inserção localizada no intervalo entre “formas de arte” e entre “disciplinas”. Tanto a invenção de novos suportes ou modalidades artísticas, muitas delas erodindo a visualidade do trabalho em favor de sua implicação “social”, como a convocação de questões e autores provenientes de outros campos disciplinares, incluindo as ciências sociais e a política, deram vazão à compreensão da “arte” que nos faz recordar, curiosamente, a transformação epistêmica que Raymond Williams, Richard Hogwarts, Stuart Hall e outros teóricos dos Estudos Culturais já reivindicavam desde a década de 1950 em relação à cultura: ou seja, que a arte e a cultura deveriam ser entendidas como mais uma entre tantas outras “práticas sociais” que disputam os processos de percepção e de significação da realidade².

Nesse sentido, a interação social é apenas uma das formas possíveis para uma arte “socialmente engajada” interpelar o contexto do qual participa. Daí a importância conferida por Helguera à “teoria da ação comunicativa” trabalhada por Habermas para confrontar os limites da “Estética Relacional”: não seria tarefa dos

2 Ver, neste aspecto, a revisão da trajetória do campo Estudos Culturais realizada por Maria Elisa Cevalco em “Dez Lições sobre os Estudos Culturais” (Ed. Boitempo, 2003).

artistas produzirem representações simbólicas de problemas sociais (como o declínio das interações sociais na modernidade ao qual as “máquinas sociais” pareciam se endereçar), pois de se promover uma “ação social orientada para o entendimento entre os indivíduos” e a partir da qual seria possível produzir um “efeito duradouro nas esferas políticas e culturais” (Helguera, 2011, p. 37).

De fato, se há alguma interação social encetada pelo pavilhão de Tiravanija, seu regime estético (e também político) aponta para uma outra ordem. À maneira com que Claire Bishop sugere pensarmos, a partir de seu texto *“Antagonism and Relational Aesthetics”* (2004), compete aqui analisarmos “como” o observador é endereçado e também a “qualidade” da relação estabelecida entre as três entidades que compõem o sistema ou o protocolo de exibição de um dispositivo relacional. O incômodo de Hal Foster, importante historiador e crítico de arte, com o otimismo que domina as análises de Bourriaud, tanto em *“Estética Relacional”* (1998) quanto em *“Postproduction”* (2002), leva esta crítica de Bishop um pouco mais além. Cético em relação ao “interstício” que Bourriaud enxergou na esfera das interações humanas, Foster põe em questão se os trabalhos produzidos nos termos da *“Estética Relacional”* estariam definindo, de fato, uma nova atitude política frente a nova ordem econômica, urbana, globalizada e que multiplica as ferramentas comunicativas ao mesmo tempo em que dissipam as formas imediatas de relações sociais.

De acordo com Hal Foster, existe, nos “modelos de convivialidade” organizadas pelas referidas máquinas para provocar e gerir encontros individuais ou coletivos os elementos que levam a perguntar se não seriam estes trabalhos que, na verdade, “estetizam os procedimentos amigáveis de nossa economia de serviço” (Foster, 2006, p. 195).

A esta contradição da suposta função política da *“Estética Relacional”*, que reproduz nos museus as formas próprias da lógica mercantilizante do mundo dos negócios, nos parece oportuno introduzir os conceitos de Jacques Rancière sobre a “partilha do sensível”, outro importante crítico da aventura teórica de Bourriaud (2010). A tensão fundante entre a prática dissensual da política e a ordem policial, nos parece abrir chaves de leitura para as mesmas tensões que buscamos enunciar. Antes de tudo, é importante lembrar que está no centro da filosofia política de Rancière uma decisiva dimensão estética.

Para Rancière (2015), o exercício do poder deriva das constituições de um “comum partilhado”, e de suas “partes exclusivas”, onde se distribuem posições, funções e relações. O que manteria coeso este regime de partilha seria um “sistema de evidências sensíveis” ou de “experiência sensível comum”, definindo regimes de visibilidade e invisibilidade, de quem pode ou não dizer, dos lugares que os sujeitos e corpos ocupam e as maneiras de fazer. Todas estas regras e propriedades envolveriam, portanto, uma forma de experiência propriamente estética. E a tarefa da política seria a de provocar fissuras no que o autor descreveu como o “sistema de formas a priori determinando o que dá a sentir” (Rancière, 2015, p. 16). Essa é a raiz política do dissenso. Atravessar um “comum” já dado, provocando um choque entre regimes heterógenos de partilha do sensível e, assim, redefinir as percepções,

posições, funções e relações, conferindo voz a quem antes não tinha e tornando visível e partilhável modos diferentes de perceber, de ser e de se fazer.

Pois vejamos: em *Palm Pavilion*, ao reunir em um mesmo espaço as evidências de uma determinada cultura, os observadores deslizam seus olhares de uma percepção individual (caracterizada pela atividade de decodificar, com seus próprios olhos e capacidade de reflexão, o significado e o sentido daquela intrigante miríade de objetos e artefatos) para um reconhecimento coletivo (manifestado pelo produto final obtido durante a primeira atividade, já no momento em que o observador, em sua leitura individual, tenha reconhecido evidências suficientes para poder relacionar a si próprio com um contexto social mais amplo, como parte dele e, finalmente quem sabe, reconhecer sua posição neste contexto). A situação criada por Tiravanija nos leva a verificar, portanto, 'como' o significado simbólico circula através de suas formas de representação cultural e é assim constituído e, também, 'como' um espaço expositivo, à semelhança de outros tantos espaços institucionais, deve ser lido enquanto um dispositivo capaz de fabricar significados sociais e políticos à maneira de representações simbólicas.

Nesta senda, a próxima pergunta lógica a ser feita é o que acontece em relação ao espaço institucional de Inhotim e seu deliberado uso de uma representação cultural e simbólica: o paisagismo de identidade tropical, ou, mais especificamente, de uma matriz paisagística central na cultura arquitetônica brasileira.

O paisagismo de Inhotim: projeto curatorial e desenho de espaço

De fato, é possível encontrar com frequência nos materiais de divulgação do Instituto a referência ao paisagismo de Roberto Burle Marx como um dos principais aspectos para o seu projeto curatorial. Importante paisagista brasileiro, e um dos principais nomes para a construção da arquitetura moderna no país, Burle Marx participa, inclusive, do imaginário que circunda a formação de Inhotim: teria visitado o extenso terreno ainda na década de 1980 e dado orientações a seu proprietário para a futura construção do museu. No entanto, é preciso certo distanciamento crítico para compreendermos os discursos que atravessam esta emergência de uma nova modalidade de circuito institucional de arte e cultura a nível global.

O anacronismo de sua recriação em Inhotim já revelaria a distância em relação à densidade do debate cultural e político de que Burle Marx foi um de seus realizadores, juntamente com outras figuras importantes como Lucio Costa, um de seus principais mentores intelectuais, e Mário Pedrosa, grande entusiasta de seus projetos. Na tarefa a que alguns autores mais recentes têm se dedicado, de elucidar a "trama narrativa" que constituiu a formação de um pensamento moderno brasileiro, podemos verificar como as soluções paisagísticas de Burle Marx - ditas solução "revolucionárias" por Mário Pedrosa (2015, p. 107) - estavam profundamente ligadas aos esforços teóricos de Lucio Costa pela construção de uma "modernidade brasileira" em arquitetura (Guerra, 2002). O sentido espacial inovador conferido ao paisagismo, conquistado

através da articulação entre manchas de adensamento vegetal, acompanhadas pela opção a espécies autóctones brasileiras, não podem ser compreendidas senão em relação a um desejo político compartilhado por estes e outros importantes intelectuais, arquitetos e artistas: a de encontrar uma relação entre tradição (herdada de um passado colonial) e modernidade (no sentido de um projeto de país moderno). Do mesmo lado nesta campanha por uma modernização cultural brasileira, Pedrosa dedicou parte de sua atenção à atuação de Burle Marx, segundo quem o paisagista, superando a dependência estética da Europa, soube (Pedrosa, 2015, p. 108):

buscar o material de que carecia nas fontes verdadeiras, isto é, na vegetação brasileira de recursos inesgotáveis, desde a sua floresta amazônica, de onde nos trouxe espécies em todo o esplêndido vigor de sua selvajaria, aos fundos das casinhas de caboclo ou à beira dos caminhos (...) familiares à ambiência da roça brasileira, como os cães vagabundos, sem dono, dos fundos de quintal.

Sua presença em Inhotim coloca em xeque esta prerrogativa política. Decodificar o viés ideológico que atravessa a opção por esta, e não outra matriz, exige que analisemos com maior atenção o processo de formação e desenvolvimento do Instituto Inhotim, uma maneira de evitar mistificações e fazer emergir a concretude do circuito que através dele se constitui.

Sediado na pequena cidade de Brumadinho, distante 60km de sua capital, Belo Horizonte, Inhotim nasceu oficialmente em 2004 como uma instituição privada na propriedade de final de semana do empresário siderúrgico Bernardo Paz. Resultado de milhões de investimentos de sua própria iniciativa, o Instituto concentra-se, de origem, na exibição de parte de seu impressionante acervo de arte contemporânea em um parque construído sobre uma área de 97 hectares de paisagens rurais exuberantes. A outra parte do acervo é abrigada em edifícios assinados por importantes arquitetos, inseridos ao longo dos percursos de visita do parque. Em 10 anos, passou por um rápido processo de crescimento, convertendo-se em uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil), atraindo investimentos de parcerias públicas e privadas e ampliando sua gama de atividades. Com a criação do Centro de Pesquisa e Educação Ambiental (2008), passou a reunir atividades voltadas ao lazer, entretenimento, informação, cultura e também foram criados projetos educativos para a comunidade local e programas de pesquisa com universidades públicas. Atualmente, o Instituto reúne cerca de 500 obras de mais de 100 artistas nacionais e internacionais, recebendo um público anual de 160 mil pessoas³.

Os números expressivos não deixam dúvidas de que a proposta de aliar produções artísticas de ponta a uma experiência idílica da natureza não somente reflete processos inovadores ocorrendo no interior do circuito da arte e suas novas formas de exibição, como também parece estar pautando formas contemporâneas de produção do espaço urbano⁴.

3 Todas essas informações referentes ao Instituto Inhotim são baseadas no trabalho de Pedrosa e Moura, novamente em: PEDROSA; MOURA. Op. cit., 2008.

4 Devemos ter em mente o surgimento de espaços como Palais de Tokyo (Paris, 2002), LxFactory (Lisboa, 2008) ou mesmo a incorporação de PS.1 - o "antimuseu" de Nova York da década de 1970 - ao MoMA, em 2010. Todos estes exemplos representam uma mudança significativa na organização do circuito institucional da arte que incorporam o espaço arquitetônico e urbano como um elemento chave em seus projetos curatoriais.

No que diz respeito ao circuito, devemos considerar que Inhotim é produto do declínio do financiamento público das instituições culturais, do incremento das parcerias público-privadas, assim como da emergência (e crescente importância) do fenômeno de tornar acessíveis ao público as coleções de arte particulares - condições fundamentais para a expressiva valorização da arte contemporânea através da emergência de novos espaços e eventos expositivos baseados nestes acervos. Através de parcerias público-privadas, inaugura-se um novo processo de aproximação da gestão das instituições culturais às práticas empresariais, refletindo a necessidade de gerar eventos, planejar exposições e projetar espaços expositivos capazes de atrair públicos de massa. O singular espaço de Inhotim, uma forma de expansão e consolidação do espaço expositivo da arte contemporânea em meio ao exuberante parque ecológico e jardim botânico, convida à reflexão sobre estes atuais espaços gerados tanto por exigências internas dos trabalhos que reúne e dá suporte, quanto pela nova dinâmica instaurada na relação com o público (senão na própria constituição de novo público de arte, cultura, entretenimento e turismo).

Uma forma de avançarmos nossa análise sobre este novo formato expositivo e o papel do paisagismo de Inhotim é enfocando a experiência que seu projeto propõe: distante dos centros urbanos, o acesso acontece por meio de uma rodovia que cruza paisagens rurais e uma pequena cidade até terminar no pátio de estacionamento anunciado por placas, letreiros e, finalmente, um portal de entrada; em seguida, o público é ciceroneado por um corredor de cercas vivas com variedade impressionante de espécies, até encontrar o pavilhão de recepção formado por bilheterias, lojas, sanitários, bares e cafés; a partir deste ponto, os visitantes planejam seus itinerários, podendo escolher os trajetos apresentados no mapa de visitação; restaurantes, cafés e outros pavilhões de apoio estão à disposição do público ao longo de toda a extensão do parque; mirantes, lagos, jardins e praças completam a interação proposta com o ambiente imediato, oferecendo locais de descanso e contemplação, além de vistas panorâmicas que se abrem para a encantadora região montanhosa.

Todo este conjunto inaugura um desafio particular na relação do público com os trabalhos presentes em Inhotim. Se estes pedem concentração e reflexão, a paisagem idílica em que estão imersos rouba a atenção, induzindo-os a um estado mais próximo ao do deslumbramento. Neste ponto, os discursos extraídos por Tiravanija da referência cultural da palmeira guardam fortes similaridades com o desempenho social da natureza idílica construída por Inhotim. Longe de configurarem uma representação neutra e objetiva de paisagens de natureza tropical, resta esclarecermos quais são as camadas que a superfície aparente construída pela reprodução do paisagismo consagrado por Burle Marx não permite enxergar.

"Confinamento cultural" e o "marco arquitetônico"

Explicitar camadas, revelar significados, descortinar discursos são termos comuns à chamada Crítica Institucional da arte. O desafio assumido por uma geração de artistas anterior a Rirkrit Tiravanija, de realizar a "crítica da ideologia" (Foster, 2014, p. 79), questionando os agentes, mecanismos e sistemas de exibição, circulação e valoração da arte, será aqui decisivo. Conceitos como "confinamento cultural", de Robert Smithson⁵, e as reflexões de Dan Graham sobre a função ideológica do "marco arquitetônico" de museus, galerias de arte e espaços verdes como praças, jardins e parques tanto expandiram o alcance da crítica feita por seus pares, como nos ajudam a expandir a espiral de circuitos ideológicos encetada pela instalação de Tiravanija.

Ao afirmar que "museus, assim como os asilos e jaulas, apresentam enfermarias e celas - em outras palavras, salas neutras chamadas galerias", Smithson (2006, p. 182) não apenas criticou o fato de que estes, assim como tantos outros espaços institucionais, exerciam poderosa influência sobre a produção de arte, como também lançava luz sobre a articulação entre a figura do artista, o papel do curador, do crítico de arte e do próprio interior arquitetônico neutro, abstrato e isolado do mundo exterior como fatores decisivos para seu funcionamento ideológico. A ideia de um "confinamento cultural" se projeta contra uma certa "convalescência estética", que integra artistas e suas produções em uma espécie de "prisão cultural" forjada entre o trabalho da curadoria e todo um sistema responsável por delimitar suas formas de percepção, incluindo o espaço expositivo (Smithson, 2006, p. 183-185).

É sabido que o desejo de Smithson por superar o confinamento cultural do sistema artístico se traduziu na busca por relacionar a prática artística com as contradições manifestadas na concretude física e fenomênica da natureza - o que o levaria a questionar sistemas de representação da paisagem natural. Em "Uma sedimentação da mente: projetos de terra" (1967), o artista formulou sua noção de "enquadramento" (*framing*) a partir de observações sobre a presença de obras de arte em áreas verdes: museus, parques e jardins carregam inúmeras concepções implícitas e "naturalizadas", tal como a divisão estrita entre Natureza e Civilização, ou ainda, associações e representações provindas do "Pitoresco". Smithson criticou a colocação irrefletida de obras de arte nestes contextos, aproximando os parques aos espaços institucionais convencionais (galerias ou museus) e mostrando como longe de constituírem espaços neutros, promovem tanto o "enquadramento" da leitura das obras, quanto pautam a experiência do público. Os espaços verdes são, no limite, idealizações da natureza carregadas de associações a referências que acabam limitando ("emoldurando") possibilidades de leituras abertas pelos trabalhos.

A este respeito, *"The Garden as Theater as Museum"*, texto escrito por Dan Graham, nos levam um pouco mais além. Publicado em 1990, por ocasião da *Theatergarden Bestiarium*, exposição organizada em Nova York reunindo "projetos

5 Exposto pelo artista em texto homônimo, de 1967, ver: SMITHSON, Robert. Uma sedimentação da mente: projetos de terra. In FERREIRA, Gloria; COTRIM, Cecília (Ed.). Escritos de Artistas - Anos 60/70. Rio de Janeiro, Zahar, 2006, p. 182-198.

fantásticos para um jardim barroco” (Graham, 1981, p. 399), trata-se de uma reflexão crítica por parte do artista sobre os espaços que representam o destino principal de sua produção até os dias atuais - Inhotim incluso⁶. Seu conjunto de pavilhões de aço, vidro e espelho, cuja percepção desliza constantemente entre escultura e objeto arquitetônico funcional, concentra boa parte das pesquisas do artista sobre as relações de poder estabelecidas através do espaço construído. E, assim como em outros escritos que acompanham sua trajetória, *“The Garden...”* amplifica suas questões estéticas, discutindo determinadas mudanças em curso no território, na estrutura e nas práticas urbanas culturais.

Nele, Graham constrói uma perspectiva histórica e crítica sobre um conjunto heterogêneo de espaços livres urbanos (praças, jardins, parques) que passou a enfrentar. Saltam aos olhos questões diversas como a predominância de símbolos e alegorias nos jardins Renascentistas, o surgimento de espaços expositivos na metrópole burguesa, a atual construção de espaços de entretenimento, como os parques temáticos e de diversões, ou ainda a experimentação arquitetônica contemporânea, representadas por propostas como a *Freedom Plaza*, de Robert Venturi (Washington, 1980), e *Parc de la Villette*, de Bernard Tschumi (Paris, 1983). Vistas em conjunto, todos estes exemplos analisados por Graham provocam uma tensão entre as dimensões funcionais e simbólicas que constituem os espaços livres. Um dos eixos que perpassam o texto são as relações que estabelecem com o seu “público” em cada momento histórico, revelando dimensões políticas ocultas e as respectivas formas de construção de subjetividades. Ao final, Graham nos leva a questionar a distinção automatizada e usualmente estanque destes projetos, preferindo enxergá-los como equipamentos e espaços públicos essenciais à própria constituição da cidade, composta pelas múltiplas camadas de significação social, política e cultural que se constituem por meio deles.

Neste sentido, enquanto Robert Smithson e Dan Graham nos levam a entender como o circuito institucional da arte e o espaço construído atuam ideologicamente (selecionando trabalhos e artistas; privilegiando modos de percepção e subjetividades), Rirktrit Tiravanija permite amplificar esta problemática. *Palm Pavilion* demonstra como ambos - espaço construído e circuitos institucionais diversos - funcionam como dispositivos eficientemente desenhados para, além de selecionar as informações que colocam em circulação, determinar as formas como elas devem circular. Trata-se de uma condição imprescindível para a construção dos discursos ideológicos, que tanto dependem das representações culturais para alcançar determinadas formas de reprodução social. Para o enigma em questão, tão importante quanto perceber como o espaço construído cumpre um papel específico dentro do funcionamento ideológico de uma instituição como Inhotim, é preciso depurar os deslizamentos provocados também para o próprio saber arquitetônico.

⁶ O pavilhão Bisectioned Triangle with an Interior Curved (2005) foi reproduzido junto ao lago principal do parque, se oferecendo como um objeto altamente reflexivo através do qual os visitantes ensaiam relações com a paisagem e entre si.

Se tomarmos como base a aproximação realizada por Dan Graham e Robert Smithson entre espaços, funções e instituições urbanas que o senso comum diferencia como categorias estanques (jardins, teatros e museu, edifícios corporativos ou parques temáticos), e a articulação de toda sorte de discursos através dos protocolos de exibição (ou de representação cultural) evidenciados por Rirkrit Tiravanija em Palm Pavilion, percebemos, primeiramente, o caráter inovador de Inhotim; depois, seguindo sua tipologia, notamos que compartilha características presentes tanto no museu, no parque urbano e nos parques temáticos. A pergunta que devemos fazer neste momento é sobre como devemos entender a conformação espacial de Inhotim: como simples réplica e recombinação dos modelos antigos, ou como algo essencialmente novo?

O enigma se projeta: os discursos ideológicos do espaço construído

Não há dúvida que o espaço do Instituto Inhotim pertence à Natureza na exata medida em que Smithson nos alertou: seu paisagismo funciona como um “*framing*” que pauta a percepção e a experiência intersubjetiva dos visitantes. Porém, o exemplo de Inhotim evidencia uma articulação sofisticada entre a produção cultural e o restante da produção material, de um modo que a primeira está diretamente ligada às novas estratégias de produção da cidade. Isolado do tecido urbano, conectado por rodovias e oferecendo um *mix* de atrações culturais, de entretenimento e equipamentos que dão suporte à visita em massa (restaurantes, estacionamentos, lojas, além de projetos para um futuro centro hoteleiro), Inhotim parece seguir a dinâmica análoga a outras formas de espacialidades urbanas emergentes, caracterizadas pela construção de “enclaves” – sendo os exemplos paradigmáticos a expansão dos condomínios fechados e os parques temáticos.

Desta perspectiva, o projeto de Inhotim revela-se assentado no espaço físico imediato ignorando, mais do que incorporando a região. A extensão do parque, que radicaliza em escala “todo o vigor” do paisagismo de matriz “burlemarquiana”, se assim induz a uma atitude de deslumbramento por parte de seus visitantes, faz também convergir todos os olhares para o interior criado pela exuberância de seus próprios limites. A consequência última é a determinação de um regime próprio de visibilidades e invisibilidades. Desenho de espaço e proposta curatorial, combinadas segundo a concretude de um projeto paisagístico, constroem uma exata distância em relação ao contexto territorial e social, elegem o que e como deve ser visto, e mantém longe dos olhares e da consciência dos visitantes as contradições indesejadas⁷. Pautando a implantação na região, as relações entre jardim, arquitetura e arte, a paisagem tropical construída pelo Instituto Inhotim evita questionar as convenções “naturalizadas” de parque e estabelece sua própria representação cultural da natureza. Esta atende às expectativas do público em contraste com o esforço exigido pela arte contemporânea.

7 Não devemos nos esquecer que entre 2015 e 2019, Brumadinho, assim como Mariana-MG, tornaram-se sedes de dois dos maiores desastres ambientais consequentes da atividade mineradora na região.

O deslocado pavilhão de Tiravanija causa senão certo desconforto. Recordando as reflexões de Smithson, para quem o trabalho artístico deveria estabelecer complexas relações com seu local de inserção, constatamos que, em contraste, o excepcional espaço expositivo marcado por esta forma inédita de expansão urbana (conexões inusitadas entre urbano, suburbano e “campo”) responde às demandas mais pragmáticas colocadas por um público de massa, adotando procedimentos análogos usualmente empregados nos parques temáticos. A sensação final é a de um espaço de descontração, pontuado pela presença da arte contemporânea.

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. Relational Aesthetics. In: BISHOP, Claire (Org.). **Participation. Cambridge**, The MIT Press/White Chappell, 2006, p. 190-195.

BISHOP, Claire. Antagonism and Relational Aesthetics. **October Magazine**, n. 110, Cambridge, Out. 2004, p. 51-79.

FOSTER, Hal. **O retorno do real**. São Paulo, Cosac Naify, 2014.

GUERRA, Abílio. Lucio Costa, Gregori Warchavchik e Roberto Burle Marx: síntese entre arquitetura e natureza tropical. **Arquitextos**, São Paulo, ano 03, n. 029.05, Vitruvius, out. 2002.

GRAHAM, Dan. Mis obras para páginas de revista. Una historia del Arte Conceptual. In: WALLIS, Brian (Ed.). **Rock mi religión**. Cidade do México, Alias, 2008, p. xxiii.

GRAHAM, Dan. La ciudad como Museo. In: WALLIS, Brian (Ed.). **Rock mi religión**. Cidade do México, Alias, 2008, p. 313-341.

GRAHAM, Dan. Not-Post Modernism: History Against Historicism and the European Vernacular and the City as opposed to the individual building, 1981. **ARTFORUM**, v. 20, n. 4, Nova York, dec. 1981, p. 50-58.

HELGUERA, Pablo. Educação para uma arte socialmente engajada. In: HELGUERA, P. et HOFF, M. (Org.) **Pedagogia no Campo Expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011, p. 35-44.

PEDROSA, Mário. O Paisagista Burle Marx. In: WISNIK, Guilherme (Org.). **Arquitetura - Ensaios Críticos**: Mario Pedrosa. São Paulo, Cosac Naify, 2015, p. 107-110.

PEDROSA, Adriano et MOURA, Rodrigo. **Através**: Inhotim. Belo Horizonte, Editora Rona, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível - Estética e política**. São Paulo, Editora 34, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. **Devires**, v. 7, n. 2, Belo Horizonte, jun/jul. 2010, p. 14-36.

SMITHSON, Robert. Uma sedimentação da mente: projetos de terra. In FERREIRA, Gloria; COTRIM, Cecilia (Ed.). **Escritos de Artistas - Anos 60/70**. Rio de Janeiro, Zahar, 2006, p. 182-198.

SMITHSON, Robert. Cultural Confinement. In: ALBERRO, Alexander; STIMSON, Blake (Ed.). **Conceptual Art: a Critical Anthology**. Cambridge, The MIT Press, 1999, p. 140-143.

Submissão: 29/06/2024

Aprovação: 24/05/2025