



O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

THE TEACHING OF VISUAL ARTS AND TRAINING IN THE CONTEMPORARY CONTEXT

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317816012020358>

Selma Machado Simão

Universidade Estadual de Campinas
selmams@unicamp.br

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir das ideias geradas pelas análises e experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Pedagógico em Artes Visuais do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA UNICAMP). Os conteúdos de artes estudados permearam vários temas contemporâneos que se referem às demandas do nosso tempo, como por exemplo: transversalidade, interculturalidade, identidades, diversidade, inclusão, convivência, autoconhecimento, memória, afetividade, formação, estágio, meio-ambiente, entre outros. Diante das problemáticas atuais, o professor de artes tem hoje um campo de atuação ampliado que necessita de uma atualização constante sustentada pela pesquisa teórica e prática sobre conteúdos, metodologias e didáticas variadas fomentadas pelas necessidades de públicos cada vez mais heterogêneos. Deste modo, este estudo apresenta um conjunto de análises e interconectadas com o diálogo de autores da área, incluindo a apresentação de observações e reflexões críticas formuladas por estudantes estagiários a partir da aplicação de suas práticas no ensino em Artes Visuais.

Palavras-chave: Ensino de artes. Formação. Contemporaneidade.

ABSTRACT

This article was elaborated from the ideas generated by the analyzes and experiences lived in the discipline of Pedagogical Internship in Visual Arts of the Degree in Visual Arts of the Art Institute of the State University of Campinas (IA UNICAMP). The arts contents studied permeated several contemporary themes that refer to the demands of our time, such as: transversality, interculturality, identities, diversity, inclusion, coexistence, self-knowledge, memory, affection, training, internship, environment, among others. Faced with current issues, the art teacher now has a broad field of action that needs constant updating supported by theoretical and practical research on varied contents, methodologies and didactics fostered by the needs of increasingly heterogeneous audiences. Thus, this study presents a set of analyzes and interconnected with the dialogue of authors in the field, including the presentation of observations and critical reflections formulated by student interns from the application of their practices in the teaching of Visual Arts.

Keywords: Arts education. Formation. Contemporaneity.

1 INTRODUÇÃO

A arte auxilia diretamente o aprofundamento de nossa compreensão sobre grande parte dos nossos próprios problemas, pois com o suporte de suas múltiplas



expressões atualiza nossas concepções sobre questões importantes do contexto contemporâneo, como por exemplo: a preservação e manutenção do planeta, além da vida que nele habita; as diferenças raciais e étnicas; as desigualdades sociais; o preconceito, etc. Assim sendo, é importante considerar o quanto o ensino de artes tem qualificativos que interessam às urgências do mundo atual. Cada vez mais o desempenho dos professores de artes têm se estendido para a dedicação à pesquisa e à própria produção artística aprofundando e ampliando a compreensão de sua função social (IRWIN, 2008). Estudos que incidem na realização e no acompanhamento de manifestações artísticas versam sobre comportamentos humanos e sobre a evolução de suas mudanças. Por meio de suas teorias e práticas baseadas em uma educação sensível, muitos têm buscado conscientizar as futuras gerações sobre as consequências dos processos desenvolvidos pela humanidade, além de transformações passíveis de serem conquistadas por meio de intervenções pontuais. Tudo isto tendo em vista que a arte tem a capacidade de provocar estranhamentos capazes de romper condicionamentos advindos de uma sociedade indiferente, regulada por preceitos disciplinadores e paralisantes. Portanto, dinâmicas contextualizadas em ambiências educativas plurais possibilitam o intercâmbio de conhecimentos em artes que possam contribuir com forças de resistência contra as diversas formas de violência, controle e automatismos cotidianos.

Com este propósito, este artigo pretende abordar a relevância do ensino de arte imerso na discussão da conjuntura da educação atual, voltando-se principalmente a dois questionamentos fundamentais: a) a inclusão social mediante os discursos sobre a diversidade; e b) a qualificação da formação docente em artes de acordo com as premências da atualidade, tendo o estágio como um conjunto de experiências significantes embasadas por conhecimentos e práticas multiculturais.

Adentrando nesta esfera, já conhecemos os atributos amplamente propagados do ensino de artes, tais como aqueles que estão relacionados ao desenvolvimento da: sensibilização, observação, reflexão, imaginação e criatividade. Mas para compreender outros predicativos obtidos por esta modalidade educativa, podemos inicialmente nos basear nos estudos de Jamie Simpson Steele (2019) que realizou uma pesquisa sobre as competências e habilidades não cognitivas de



estudantes que haviam experienciado atividades integradoras em artes no ensino básico. Em seus estudos preliminares, entre outras comprovações constatou que a “participação nas artes impacta a compreensão dos alunos sobre si mesmos em relação aos outros” (STEELE, 2019, p. 3. Tradução nossa).

E ao nos aprofundar sobre estes aspectos verificamos como estas características contemplam inúmeras solicitações de nossa época, entre elas os apelos do mercado de trabalho que carece de pessoas criativas e hábeis a encontrar soluções divergentes para os problemas rotineiros ou inesperados. Em diversos círculos, pessoas possuidoras de inteligência emocional que saibam temperar emoções e equilibrar seus comportamentos são convidadas a ocupar cargos de destaque, já que estão capacitadas a liderar equipes. Sabemos que na maioria das vezes, empresas e instituições dos mais variados tipos, buscam perfis profissionais com estas qualificações. A arte e seu ensino são áreas que comumente não estão relacionadas à facilitação do desenvolvimento destas capacidades. Porém, em suas pesquisas, Jamie Simpson Steele nos explica que: “A experiência nas artes também pode encorajar uma maior autodeterminação e iniciativa pessoal” (STEELE, 2019, p. 5. Tradução nossa).

No ensino de artes também são incentivadas, outras atitudes, como por exemplo: a elaboração de múltiplas soluções para o mesmo problema; a compreensão da expressão multifacetada das diversas linguagens; a colaboração interpessoal e um sentido visionário e persistente que alavanca a luta pela realização de sonhos e a disposição de correr riscos. Diversas asserções pragmáticas têm sido discutidas com mais profundidade imbuídas em aclarar efetivamente os ganhos relacionados à fruição e a produção da arte em benefício da contemporaneidade.

Para Elliot Eisner (2019) a arte pode desenvolver, estimular e refinar diversas áreas do cérebro e o autor explica que quando, por exemplo o estudante precisa decidir quais cores ou formas vai escolher para elaborar uma pintura, estas não são decisões simplistas porque ele terá que fazer um julgamento ausente de regras. A imaginação terá que assumir o comando e surgirão múltiplas respostas ou soluções para o problema, considerando que estas soluções precisarão estar relacionadas.



Esta é uma maneira diferente de desenvolver o cérebro, ou seja, pela busca de soluções por intermédio da imaginação. Sem a imaginação não há desenvolvimento, sem desenvolvimento não há progresso e a cultura vai morrendo. Para o autor os programas escolares em particular, mas não só eles, e sim a vida em geral, podem utilizar as artes não somente para experiências esteticamente satisfatórias, mas também para desenvolver profundas e complexas formas de pensar (EISNER, 2019).

Lucia Gouvêa Pimentel (2013), professora e pesquisadora nos convoca a entender os processos de cognição juntamente com a imaginação. Em seu artigo *Cognição Imaginativa*, explica:

A elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a emoção, a sensibilidade, a investigação, a reflexão e a imaginação. A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível (PIMENTEL, 2013, p. 99).

Nesta operação cognoscível, a autora inclui o corpo/sujeito e sua relação consigo mesmo e com o mundo em constantes fluxos, pontuando que nossa vivência é singularmente individual e coletiva – uma experiência processual que faz parte da tarefa do ser humano (Ibid, p. 100).

Ao aprofundarmos ainda mais nestas inferências, temos as convicções de Ana Mae Barbosa, pois para ela dentre as disciplinas dos currículos escolares só a arte pode dar conta de desenvolver o processo criador e a percepção visual do aluno. A autora explica que a capacidade de escolher ou selecionar que é inerente ao fazer artístico é de suma importância para o sujeito já que influi diretamente no seu desenvolvimento criador, uma parte importante de sua formação. Ana Mae ainda ressalta o ensino de artes como uma especialidade educativa voltada à construção de valores universais ainda mais necessário nos tempos informatizados nos quais vivemos: “Com a internet, isso é mais importante do que nunca. O autodidatismo, que deveria florescer, esbarra nisso, porque você precisa de uma teoria para construir valores e, dentro desses valores, escolher o que você quer” (BARBOSA Apud NOGUEIRA, 2019).



É sabido que o ensino de artes pode oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolverem qualidades perceptuais visuais, auditivas e táteis, beneficiando diretamente suas vidas. Entretanto, a ideia de construir valores e com isso alcançar a superação de obstáculos é um argumento que precisaria ser mais difundido. Para auxiliar este processo, o arte-educador deve constantemente avaliar as ideias vigentes sobre o que é arte para os diferentes conjuntos geo-político-sociais frente a modelos propostos por estruturas conservadoras e excludentes, perpetuadoras de formas de criação e reprodução de mecanicidades alienantes e desigualdades.

Ainda nesta conjunção de ideias, Herbert Read explica que:

[...] uma educação pela arte não prepara os seres humanos para os atos irracionais da indústria moderna, não os concilia com o lazer destituído de propósito construtivo, não os deixa satisfeitos com o entretenimento passivo. Ela visa a criar agitação e crescimento em toda a parte, substituir a conformidade e agitação em cada cidadão por um dote de poder imaginativo do tipo que não se tomou por empréstimo, mas que é todo seu (READ, 1968, p. 26).

Após esta breve introdução elencando potências do ensino de artes, apresento em seguida algumas análises sobre seu campo expandido, trazendo seus ganhos, insurgências, disrupções e contradições em consonância com as problemáticas enfrentadas no cenário tumultuado de nossos dias. Em seguida, exponho algumas experiências do estágio docente em Artes Visuais através das quais, os próprios estudantes estagiários expressam reflexões capazes de projetar a construção de posicionamentos relacionados à docência reafirmando o caráter de autoria como futuros pesquisadores, professores de artes e artistas. Finalizo este estudo com algumas reflexões sobre os assuntos apresentados.

2 OS DESAFIOS DO CAMINHO

Em se tratando da convivência harmônica na diversidade, a arte e seu ensino colaboram com a ampliação do entendimento destes conceitos, debruçando-se nos movimentos dos fluxos sociais e valendo-se da abordagem intercultural. Ao ressaltar a importância do ensino de artes no Brasil e alertar sobre as formas de dominação



que penetram insidiosamente nos espaços e domínios da arte, a fala de Ana Mae Barbosa trazida por Pedro Ribeiro Nogueira (2019) traz relevância para esta questão:

O único código aceito pelos museus é o europeu e o norte-americano branco. Cadê o código indígena? O código negro? Fica tudo separado em museus específicos. O ideal era quebrar essas barreiras, mas copiamos o modelo americano de separação, de ter o museu das mulheres, o museu afro, o museu latino, mas todo mundo quer expor no MoMa (Museu de Arte Moderna de Nova Iorque). O valor acaba sendo o branco (BARBOSA Apud NOGUEIRA, 2019, p. 1).

O multiculturalismo reconhece diversos grupos culturais em uma sociedade e o interculturalismo promove também a igualdade das diferentes identidades culturais e variadas trocas de conhecimentos obtidas por diálogos interativos. Visam a superação das desigualdades em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Candau, a interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (CANDAU, 2011, p. 10). Contudo, mesmo que a proposta intercultural seja passível de abarcar com êxito os requisitos dos setores educacionais, com algumas exceções ainda segue minimamente explorada nestes espaços.

Para combater a tendência hegemônica generalizada que se rende à predominância ou dominação dos conteúdos da arte europeia na nossa educação, os profissionais do ensino de artes seguem se preparando para contemplar outras diferentes expressões artísticas nacionais e internacionais pertencentes a lugares *outros*. Como exemplos, as artes: africana, indígena, asiática, latino-americana e tantas outras desenvolvendo pesquisas que se comprometam a desvelar as variadas formas de preconceito que incidem sobre elas. Cabem a todos nós professores de artes o empenho de propiciar oportunidades para que nossos estudantes penetrem nas fendas, interstícios a fim de aguçarem o olhar investigador que detecta questões que estão por trás dos conteúdos verbais e não verbais. Para desatar os nós das falácias superficiais que “maquiam” a realidade romantizando-a ou desviando-a dos impactos que poderia causar se honestamente desmistificada, o



mediador deve ultrapassar as práticas estereotipadas repletas de clichês recorrentes que chegam a beirar uma indiferença camuflada e complacente.

Recentemente no Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero que ocorreu em São Paulo de 23 a 25 de abril deste ano, o professor e pesquisador do Instituto Superior de Arte-ISA-Cuba Ramon Cabrera abriu o evento com a conferência: *Colonialismo versus diálogo internacional – Como evitar a imposição de ideias fora do lugar?* (SESC SÃO PAULO, 2019). Em sua fala, o professor explicou como deveríamos olhar os fenômenos com nossos próprios olhos – ou seja, como poderíamos começar a perceber e analisar os acontecimentos a partir de um olhar independente de influências estrangeiras desenvolvendo nesta proposta um pensamento “decolonizador”.

Para entender melhor este pensamento introduzido por Cabrera (2019) seria útil compreender a diferença entre os seguintes termos: colonialismo e colonialidade. Alves e Rodrigues explicitam que:

Diferente do colonialismo que vincula a ideia de dominação/exploração territoriais controlados pela autoridade, “a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, em tantos aspectos da modernidade” (MALDONADO-TORRES Apud ALVES; RODRIGUES, 2017, p. 168).

Dessa forma, o colonialismo não só atinge inúmeras demonstrações culturais conscientes dos povos, mas também patamares inconscientes da psique humana que comumente ou não são percebidos, ou não são levados a sério. Por tratar-se de uma concepção que confronta as violências psicológicas exercidas pela colonização, o pensamento decolonial é mais denso e nos conduz a uma posição que abarca instâncias sensíveis, intelectuais e cognitivas revolucionárias. Alcança induções que estão vinculadas à integridade, à dignidade e à valorização das pessoas relegadas à condição de colonizadas.

Para adentrarmos nesta seara, segundo Cabrera são necessárias transformações contundentes relacionadas às formas de pensar e à tomada de



atitudes. Primeiramente, ele nos aconselha a conhecer nossa história para que possamos construir nosso lugar, pois segundo ele, para sermos universais precisamos de um lugar no qual baseamos nossa origem. Nas escolas precisamos desenvolver uma pedagogia ecológica voltada ao lugar da nossa terra que se oponha a pedagogia de normas e certezas impostas. Com isso surge um sentido seminal do sentimento deste lugar que se lança a buscar o que é “próprio” em tudo que se localiza nele, prestando atenção às falas e ideias que estão fora desta integração, pois segundo Cabrera, se não estivermos atentos poderemos correr o risco de viver uma vida deslocada.

A partir daí, nasce a necessidade da descoberta e da conquista do tempo real, pois precisamos ser contemporâneos, além de entendermos como se desenvolvem os processos que colonizam o tempo.

Para ilustrar esta ideia, reporto-me às análises dos autores Sirlene Ribeiro Alves e Marcelino Euzébio Rodrigues sobre a produção de artistas afro-brasileiros pertencentes aos períodos do Barroco, da Academia Imperial de Belas Artes, do Modernismo e da Contemporaneidade que extrapolaram suas temporalidades subvertendo os cânones em vigor nestas respectivas épocas:

Se mudarmos o foco, a perspectiva, poderemos enxergar através da Arte, de suas obras, uma narrativa fascinante. De um povo que não se cala, nem se entrega, mas que ultrapassa os limites sociais que lhe aprisionaram para construir uma trajetória estética/cultural/artística singular. Desconstruindo estereótipos e preconceitos, e abrindo caminho para novas experiências e diálogos artísticos (ALVES; RODRIGUES, 2017, p. 186).

Nesta totalidade, como elucidam os autores, podemos vislumbrar como estes artistas criaram, e como alguns seguem criando suas concepções sobre seus próprios lugares e tempos, noções que os fortaleciam nas negociações, nos conflitos e nos diálogos com as forças da hegemonia branca, (Ibid, p. 166).

O professor Ramon Cabrera também destacou esta criação de um sentido do natural em especial que está ligado à: originalidade, à criação, à vida, e também ao conhecimento de si, do que é verdadeiro e ético. Para ele, toda nação deve ter um jeito próprio e singular, uma vida nacional com literatura própria desenvolvendo um



movimento contrário à imitação, à cópia – uma tendência de embate à falsa erudição, ou conhecimento estéril de livros. Inclinação que não pretende realizar leituras dirigidas à aplicação e à crítica do conhecimento, mas sim copiar o que já foi dito ou escrito. Segundo ele, a categoria cognoscitiva está intimamente ligada à instância comunicativa, e se conjugarmos estas duas propriedades poderemos buscar soluções adequadas às nossas próprias dificuldades. Cabrera afirma que este movimento se contrapõe também à institucionalização da diferença que para ele, nada mais é do que um processo normativo de regulação e controle da própria diferença.

Porém, para construir esta lógica decolonial os interesses não podem ser focados individualmente, já que para isso precisamos pensar no compromisso de todos. Para o professor, este é um princípio que impede a imposição de ideias propensas a manter histórias silenciadas, ou reprimir subjetividades, linguagens e conhecimentos rejeitando-os como subalternos. Em consonância a este postulado, estaremos nos voltando à experiência da transculturação, ou seja, à vivência dos fenômenos emergentes a partir de saberes atravessados por saberes *outros*, em constituição e em processo. Os conhecimentos nascem de entendimentos e respostas que nunca se extinguem levando-nos a outras perguntas provenientes de uma mente que não foi pré-configurada anteriormente. Então, teremos que criar escolas reais e naturais oriundas da totalidade a que pertencem, não só nascendo destes locais, mas reconhecendo-o e valorizando-o. Uma escola necessária, capaz de refletir sua própria natureza totalmente encarnada em suas intenções e práticas. Isto tudo objetivado ao desenvolvimento de uma incessante autocrítica sobre esta busca pelo “próprio” já que ele muda continuamente e os sujeitos estão sempre em construção. Segundo Cabrera, este é um processo de realização ligado ao sonho e a uma atitude voltada a uma busca inédita, porém viável, que assume a utopia com sentido crítico.

A arte que se discute e produz nas escolas, centros culturais e museus devem ter um conteúdo inquietante e entrar no viver cotidiano, na vida das pessoas, além de ser pensada como agente interpretativo. Transforma-se em um meio para se fazer perguntas e formar sentidos: Quem olha o quê e a quem? Por quê? Desta forma, a problematização é contínua, pois os variados papéis de: curador, mediador,



educador e professor são da ordem do colonizador, do reprodutor ou do colonizado? Como pensar cada um destes papéis e como pensar seus públicos?

Gustavo Cunha de Araújo (2018) que desenvolveu uma experiência educativa e estética com alunos de duas turmas do último ano do ensino fundamental visitando o Museu de Arte da Universidade - MUnA, Brasil na cidade de Uberlândia no estado de Minas Gerais relata que:

Além de possibilitar aos alunos uma melhor interação com o ambiente social em que vivem, o conhecimento artístico amplia suas compreensões sobre o mundo e melhora suas capacidades expressivas. O tema que trata da arte na escola deve proporcionar aos alunos essas experiências, que podem ser expandidas a partir de visitas a museus de arte, exposições de artistas e outros eventos culturais. O contato com os museus de arte permite ao aluno não apenas ampliar seu conhecimento do mundo, mas também enriquecer sua educação cultural e tornar-se mais participativo (ARAÚJO, 2018, p. 15. Tradução nossa).

Ao tratar das manifestações da arte contemporânea, estando ela diretamente ligada às implicações sobre as questões humanas em suas problemáticas mais polêmicas e conflituosas, podemos obter muitos ganhos nesta mesma proposição. Ou seja, induzir as pessoas a refletirem sobre a vida individual e coletiva em diversos sentidos: problematizando os modos de vida e rechaçando convencionalismos e discriminações; almejando relações interpessoais pacíficas e harmoniosas; planejando ações solidárias e criando ações em favor do meio-ambiente. Com abordagens multissensoriais a arte do nosso tempo lida com temas controversos, além de nos refletir como sujeitos sociais, convivendo em incessante troca de sentidos, conhecimentos, reflexões críticas e possibilidades de questionamento de valores estabelecidos.

Christine Woywod e Raoul Deal (2016) realizaram um trabalho cultural comunitário com um artista de base comunitária, uma equipe interdisciplinar de professores e alunos, além de familiares do Programa Latino Arts Strings Program (LASP)¹. Woywod e Deal relatam que acreditam na inserção da colaboração dos

¹ O trabalho incluiu uma exposição instalada pela primeira vez em 2013 na Latino Arts Gallery que incluiu 18 xilogravuras em grande escala, uma instalação de áudio ativada por movimento que reproduziu trechos de entrevistas e uma instalação com objetos que os participantes carregaram quando cruzaram a fronteira como imigrantes mexicanos nos Estados Unidos (WOYWOD; DEAL 2018, p. 44).



artistas das inúmeras comunidades nas experiências artísticas de estudantes do Ensino Fundamental e Médio na obtenção de transformações poderosas entre o ensino e o aprendizado, no advento do desenvolvimento da coragem para realizá-las de acordo com as possibilidades de suas sustentabilidades. Os autores trazem a fala de Jacobo Lovo, colaborador dos professores de artes, que segundo eles, resume melhor suas recomendações finais:

É importante que todos os alunos sejam informados e se envolvam em questões de grande importância em nossas comunidades. Quanto mais cedo puderem se engajar em questões significativas, mais bem preparados estarão quando tiverem que enfrentar questões complexas como adultos (WOYWOD; DEAL, 2016, p. 51. Tradução nossa).

Agora abordando outro grande desafio confrontado pela educação que trata de corresponder às necessidades das demandas relacionadas à oferta de ensino regular para alunos com deficiências, temos o trabalho pela professora e pesquisadora Lucia Reily. Neste sentido, Lucia desenvolve pesquisas sobre o ensino de artes e a inclusão, e aponta para uma realidade que vem se impondo: “Diante das salas de aula cada vez mais heterogêneas, alguns professores têm reagido com resistência, outros têm buscado apoio e exigido cursos que lhes auxiliem a corresponder às necessidades e possibilidades dos alunos” (REILY, 2010, p. 98). Segundo Lucia a universidade está aquém nesta empreitada e ressalta:

[...] enquanto não se tenha uma ampla bibliografia nacional sobre a temática em questão, que possa subsidiar os profissionais, defendemos a publicação de ensaios e pesquisas exploratórias, para a troca de experiências, já que muitos professores trabalham de forma isolada e dispersa, com pouca socialização dos resultados de seus esforços (Ibidem).

Indiscutivelmente, o ensino de artes pode contribuir muitíssimo com a educação inclusiva, mas Lucia alerta que os professores de artes devem obter conhecimentos fundamentados “sobre a natureza das deficiências que os seus alunos apresentam e sobre os modos de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área”, pois se o professor não estiver preparado, segundo ela, “vai trazer para a sua prática o senso comum e,



provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade” (Ibid, p. 87).

Outro assunto também importante a ser explorado no ensino de artes, principalmente com a produção da arte contemporânea é a urgência de promovermos novas extensões do agir coletivo a partir do surgimento de ameaças relacionadas à continuidade da vida no planeta. Com a exploração exacerbada e irresponsável da natureza exercida pelo homem e em plena civilização tecnológica, se faz urgente sensibilizar os educandos para a crítica dos comportamentos que comprometem a biosfera. Segundo Hans Jonas, podemos materializar um convite à reflexão que não está preocupada somente com a salvação do ser humano, e sim com toda vida que vibra na natureza (JONAS, p. 40, 1997). Com essa proposição, a arte e seu ensino pode nos ajudar a ampliar o foco das preocupações autcentralizadoras de nossa civilização e nos convocar a pensar nos efeitos que nossas ações causarão ao planeta em tempos futuros projetando ideias relativas à preservação e manutenção do meio ambiente, da flora e da fauna no planeta, à vida sustentável, entre outros direcionamentos.

Nos reportando às pessoas, suas possibilidades de autodescoberta e seus conhecimentos sobre a salvaguarda e conservação do meio em que vivem, a arte é de suma importância para fomentar diversas formas de conscientização. Os autores Tatiana Seniciato e Osmar Cavassan analisando bases filosóficas que permitissem considerar a dimensão estética no ensino de Ecologia nos questionam: “No atual estágio de esgotamento dos recursos naturais e de degradação ambiental, para onde devem ser dirigidos nossos esforços?” (SENICIATO; CAVASSAN, 2009, p. 399). Sua proposta que valoriza a experiência estética proporcionada pelas aulas empíricas dirigidas ao ensino da Ecologia pode ser amplamente testada por professores de artes preocupados com a sensibilização que se refere à preservação e manutenção do meio-ambiente. Para eles a experiência estética promove um

[...] ajuste do espírito às coisas, faz com que tenhamos uma relação com o objeto estético sem finalidades práticas, faz com que formemos um valor em relação à natureza, no que ela vale por si, diferente de um valor atribuído ao objeto natural em sua relação com as coisas. O objeto vale por si só, pois sua existência garante a minha existência. [...] nada poderá substituir o contato do sujeito



com o objeto natural-estético, para que a formação do valor estético se estabeleça (SENICIATO; CAVASSAN, 2009, p. 409).

Uma educação que se volta aos sentidos aprimorando a experiência estética é passível de tornar significantes os atributos interpretativos e de apreciação e valorização das variadas formas de vida do planeta.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES E O ESTÁGIO

Legitimações que solidificam fronteiras entre as culturas eruditas e populares reforçando padrões e configurando determinismos entre o que deve e o que não deve ser considerado arte, só conseguem distanciá-la cada vez mais da vida das pessoas. Há muito tentamos aproximar arte e público, mas se corroborarmos com estas distinções conceituais só estaremos reforçando este distanciamento e seu consequente sentimento de indiferença.

Espaços de educação formal ou não formal sedimentados por um ensino de artes tradicional que não possibilitam acesso à pluralidade de expressões artísticas, não são capazes de exercer e usufruir as potencialidades que a arte é capaz de possibilitar aos seus educandos, negando formas importantes de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e coletivo. E ao abranger estas modalidades plurais, temos o grafite que é um exemplo de arte que surgiu da contravenção exercida por uma cultura *outra*, advinda da expressão de jovens nascidos das periferias dos centros urbanos. Vozes que na maioria das vezes são emudecidas pela desigualdade de oportunidades, haja vista a presença tardia do grafite em espaços expositivos de artes tidos como consagrados. A cultura “cultura” procrastinou o quanto pôde sua entrada nestes territórios, finalmente vencida, mesmo que por poucos expoentes. Sendo este somente um dos inúmeros exemplos, infelizmente ainda hoje, muitas outras manifestações artísticas são interpretadas como expressões sub-reptícias e clandestinas.

Entre outras, a Arte Popular que é uma expressão artística capaz de também contribuir significativamente com os processos interculturais regionais ou dos próprios bairros e comunidades é muitas vezes esquecida ou preterida a um



segundo plano, inclusive por alguns profissionais da educação. Esta postura demonstra certo descaso com a tradição e cultura dos próprios territórios nos quais vivemos e atuamos. Com uma investigação refinada, encontramos tesouros inestimáveis configurados pela beleza dos objetos culturais propiciada pelo talento de seus artistas populares. É preciso deixar de considerar este tipo de arte como arcaica e anacrônica, ou até mesmo ingênua e sensibilizar o olhar a esta arte totalmente interconectada com a vida cotidiana que participa da expressão de milhares de pessoas de todos os cantos do país. Além de constituírem-se de motes interessantes de investigação para professores e pesquisadores que trabalham com mediações em artes é importante observar que o movimento promovido pela Arte Popular é de grande relevância para a constituição do sentimento de pertencimento, enraizamento e empoderamento dos integrantes das comunidades.

Assim, como educadores é nossa a responsabilidade de lidar com todas estas inferências relativas ao ensino de artes, pois como multiplicadores de ideias colaboramos para formar a concepção da arte em todos os âmbitos de suas potencialidades para todos os segmentos da sociedade, sem esquecermos que o conjunto destas ações consiste em uma parte importante da construção do fazer cultural de um povo (SIMÃO, 2014, p.189).

Ao refletir sobre estas questões e no intuito de seguir conquistando uma evolução nas discussões durante a disciplina de Estágio Pedagógico em Artes Visuais do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, nos apoiamos em estudos teóricos e práticos voltados à inovação de didáticas inclusivas, críticas e intervencionistas passíveis de serem aplicados em múltiplos contextos educativos. Os trabalhos desenvolvidos tiveram o objetivo de possibilitar o aprofundamento de conhecimentos sobre os seguintes tópicos: a importância das reflexões relacionadas aos processos memoriais afetivos e autobiográficos que conduziram à preferência desta profissão em especial; a interculturalidade e a necessidade de ações que promovessem o intercâmbio entre diferentes grupos, harmonizando as identidades e as produções que deles emanam; o desenvolvimento de projetos de estágio transdisciplinares elaborados sob o enfoque crítico, reflexivo e empírico e a construção de alianças



entre os conhecimentos teóricos adquiridos no meio acadêmico e os saberes e práticas desenvolvidos pelas instituições educativas, culturais e artísticas.

Dessa maneira, em sistemas diversificados envolvendo escolas, organizações não governamentais, espaços museológicos e juntos, eu professora formadora e os estudantes estagiários procuramos nos dedicar a um estudo de caráter qualitativo desenvolvido pelo seguinte recorte metodológico: a experiência fenomenológica; a análise de narrativas autobiográficas e a análise de produções artísticas-culturais apoiada pela História Cultural. Desta forma, as aulas regulares das disciplinas de Estágio em consonância com as experiências desenvolvidas pelos estudantes a partir da criação e aplicação de práticas educativas em artes privilegiam diversos teores, como: a valorização das experiências compartilhadas entre estagiários e seus públicos, professores responsáveis pelos estágios nas instituições, educadores sociais e mediadores culturais; o empenho coletivo potencializado pelas propriedades vindas das Artes Visuais direcionadas ao estreitamento de relações entre os diversos grupos mantendo uma postura que se opõe às formas de hierarquização, competição e enrijecimento pedagógico que geralmente permeiam espaços educativos, principalmente vindos das escolas formais.

Neste direcionamento estudamos temas e contemplamos imagens que pudessem possibilitar a “nutrição estética” mencionada por Miriam Celeste Martins como um dos conceitos básicos pertencentes a uma ação mediadora (MARTINS, 2011, p. 313). Segundo a autora, em uma de suas experiências com um grupo de professores de artes, a possibilidade de alimentar olhares, percepções e pensamentos com poesias, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens geraram múltiplas interpretações e deflagraram discussões que se ampliaram e se expandiram para outras direções (Ibidem). Desta forma, com o intuito de ultrapassar a segregação entre as identidades do professor de artes e do artista, a “nutrição estética” foi fomentada pelo intercâmbio que estas esferas de atuação podem promover quando tangenciadas entre si.

Deste modo foram recolhidos diversos relatos sobre a motivação que direcionou os alunos à vontade de tornarem-se professores de arte. Muitos depoimentos atestaram que a escolha pela Licenciatura não havia surgido como



uma primeira opção, tendo sido manifestada no decurso das experiências da graduação e na busca da ampliação do campo de trabalho, reflexões desenvolvidas especialmente durante os estágios.

O que vale ressaltar nesta conjuntura é que, em geral os estudantes declararam que os momentos do despertar para o valor da arte e de seu ensino foram vivenciados por eles somente no Ensino Superior. E ainda revelaram que mesmo já cursando a graduação em Artes Visuais só optaram pela escolha da Licenciatura quando tiveram contato com alguns conteúdos do curso, indicando que suas experiências acadêmicas pregressas não os motivaram a seguir a carreira de docente em artes. Como neste depoimento de Bárbara Thieme Garcia Tahira em uma de suas produções escritas, no qual a aluna pontua: *“A maioria das experiências positivas que tive com arte e que influenciam meu entendimento sobre um ensino das artes qualificado ocorreram na graduação, principalmente nas disciplinas da licenciatura”* (TAHIRA, 2019).²

Apesar das exceções, o que causou preocupação é o grande número de manifestações como estas que surgiram espontaneamente durante as conversas com os estudantes. Tais representações corroboraram a noção da falta de valorização e interesse pela carreira durante os percursos no ensino fundamental e médio. Isto nos faz pensar nas carências recorrentes do ensino de artes que seguem perdurando durante os anos, referentes à falta de interesse de políticas públicas relacionadas à área, má formação docente, concepção retrógrada do senso comum subestimando a importância da arte e de seu ensino no país, etc.

As atividades de estágio causaram impacto a muitos estudantes que se surpreenderam ao descobrir dificuldades que não eram consideradas anteriormente por eles, mesmo que a maioria tenha vindo de uma formação de artes incipiente. A turma foi composta por 26 alunos e todos participaram da pesquisa, sendo que os relatos selecionados e descritos neste texto têm autorizações para serem publicados. Os critérios utilizados para a seleção destes depoimentos enfocaram aspectos de inclusão e significação da experiência na formação destes estudantes.

² As narrativas foram transcritas dos relatos de estágio no ano de 2019 e são do acervo da pesquisadora.



Por meio de suas palavras expressaram descobertas, conhecimentos e emoções importantes, como estas narrativas que serão comentadas a seguir.

Ao adentrar em seu ambiente de estágio no CECO - Centro de Convivência e Cultura vinculado à rede Cândido Ferreira que oferece serviços de base comunitária sob a perspectiva da reabilitação social além do tratamento, a estudante e artista Gabrielly Bellotti Ciurcio percebeu que apesar do magnífico trabalho desenvolvido, algumas questões já bem decantadas e até desconstruídas por ela relativas ao “*processo criativo pessoal e as ideias de belo*” nem apareciam como pauta das oficinas que participou (2019, p. 34).

Porém, em nossas aulas sempre negamos os ânimos distópicos reafirmando cenários positivos possíveis e corroborando com o pensamento da professora e pesquisadora Maria José Dozza Subtil:

Há consciência de que um trabalho efetivo com a Arte requer muito mais do que até agora tem sido feito, mas não se pode abdicar da utopia de vislumbrar, num horizonte não muito distante, uma prática artística significativa que promova a formação de sujeitos – tanto professores quanto alunos – mais sensíveis, criativos e capazes de experiências estéticas humanizadoras (SUBTIL, 2009, p. 193).

Neste sentido, temos também importantes reflexões de Lucas Carletto Coelho que atuou como mediador cultural no Sesc Campinas no projeto *Itinerância* que apresentou parte do acervo da 33ª edição da Bienal de Arte de São Paulo, mediação orientada pelos textos do volume *Convite à Atenção*. Uma das inquietações de Lucas consistiu em “*Como tornar acessível, para o público leigo e distante do universo das artes, uma exposição de arte contemporânea, que por suas demandas torna-se, em muitos momentos, inacessível a este mesmo público*” (COELHO, 2019, p. 8). Além disso, outras questões foram surgindo durante seus trabalhos:

Uma grande dificuldade surge e perdura durante toda a experiência de estágio: como ser, verdadeiramente, um mediador? Como alinhar a prática com os pensamentos e escritos usados como referência para toda a pesquisa? Como fazer o que se propõe e não se entregar a um trabalho engessado, apático e desatualizado? (Ibid, p. 10).



Durante os três meses de estágio, Lucas vivenciou uma experiência em especial, na qual, segundo ele pôde alcançar a “[...] maior riqueza dentro das experiências mediadas, pois é o momento onde de fato o mediador está tão curioso quanto o grupo, onde a figura que faz as perguntas sabe tão pouco como respondê-las quanto os visitantes” (Ibid, p. 11). Através destas reflexões chegou à conclusão de que nestas ocasiões acaba surgindo uma abertura que induz a novos questionamentos e provocações aprimorando a fruição e adicionando “[...] (...) mais camadas de conteúdo à obra”, sendo que durante o desenvolvimento deste processo “pouco a pouco a figura do mediador se dilui entre os visitantes, os diálogos se tornam novidades para todos e nasce ali a construção de algo novo e talvez único” (Ibid, p. 12).

Isabelle Santos da Silva também foi mediadora no Sesc Campinas, e fotografou o trabalho que sua equipe realizou para receber pessoas cegas produzindo objetos que pudessem representar tatilmente o que os autores das obras da exposição figuraram, como nesta produção apresentada para representar a obra de Vânia Mignone (Figs. 1 e 2).



Figura 1 - Material tátil e obra de Vânia Mignone.
Exposição Itinerância Sesc Campinas
Foto Isabelle Santos da Silva



Figura 2 – Detalhe material tátil.
Exposição Itinerância Sesc Campinas
Foto Isabelle Santos da Silva

No tocante aos processos inclusivos desenvolvidos através da arte, uma inserção importante a ser valorizada diz respeito ao trabalho de Lucia Reily que ministra aulas de artes para crianças surdas de 5 a 10 anos no CEPRE – Centro de Estudos em Pesquisas e Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto na UNICAMP. Bárbara Thieme Garcia Tahira estagiou neste espaço e propôs uma ação educativa preocupada com a ideia de não reforçar a arte como “disciplina secundária” e “dispensável” e ainda, segundo ela, “neste meio do ensino especial”, a disciplina é “muitas vezes confundida com arte-terapia” (TAHIRA, 2019, p. 17). Além destes, outros questionamentos precederam sua mediação:

Como fazer com que o estímulo dado não os intimidasse a fazer algo que não fosse característico de suas habilidades e se sentissem na obrigação de copiar? Como estimular a criação a partir de alguma ideia que eles já deveriam possuir em seu repertório, ou seja, uma memória que os desafiariam a representá-la? (Ibid, 2019, p. 18).



Buscou então, materializar um estímulo à criação de imagens pelas crianças, sem que necessariamente tivessem que partir diretamente de uma referência já existente de representação. Para este exercício criou objetos e recolheu outros da natureza detentores de diferentes sensações táteis e os colocou em uma caixa fechada com apenas dois buracos através dos quais as crianças teriam que colocar as mãos para tocarem os objetos (Ibid, 2919, p. 19) (Figs. 3 e 4).



Figura 3 – Caixa e objetos sensíveis.
Foto de Bárbara T. G. Tahira

Figura 4 – Criança vivenciando a experiência
Foto de Bárbara T. G. Tahira

Ao serem estimuladas a expressarem suas sensações pelas linguagens do desenho e da pintura, na maioria das vezes, as crianças preferiram representar figuras de animais. Bárbara e Lucia observaram que os desenhos e recortes foram diferentes dos desenhos rotineiros que as crianças costumavam produzir. Posteriormente puderam retirar os objetos da caixa e ver o que haviam tocado. Sua intervenção educativa teve um efeito benéfico para as crianças que puderam fruir cada momento de seus processos criativos de forma peculiar e significativa.

Ana Luísa Cruz Nunes pertence à equipe educativa no Programa CCBB – Centro Cultural do Banco do Brasil e para ministrar uma ação mediadora em artes para públicos de ensino fundamental I se interessou em incluir o corpo como um elemento importante no processo perceptivo das crianças que infelizmente é muito pouco utilizado no ensino em geral. Escolheu um repertório especial para explorar com as crianças – a exposição de trabalhos de Paul Klee. Buscou inicialmente fazer uma contextualização a respeito do artista e posteriormente propôs uma



experimentação criativa unindo os corpos dos participantes e as obras em uma recriação obtida pelo viés interpretativo, através do qual eles deveriam representar as imagens corporalmente (NUNES, 2019, p. 21). Ana relata que no início conseguiu atrair os participantes pelo caráter lúdico da proposta, obtendo desta maneira, o aprofundamento da observação de todos no tocante à apreciação das obras. Por meio desta motivação puderam notar mais detalhes formais e estruturas narrativas das obras transmitindo estes conteúdos com movimentos de seus corpos. Nesta atividade puderam perceber a capacidade de comunicação corporal, capaz de expressar uma linguagem e uma forma de conteúdo singular (Ibid, p. 23).

Bruno Costa dos Santos que realizou seu estágio na Escola de Capoeira Angola Resistência - E.C.A.R localizado no prédio anexo da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) encontrou na Capoeira saberes “baseados em uma outra lógica de pensamento e cultura” (SANTOS, 2019, p. 6). Bruno elucidava que no currículo de Artes da Base Nacional Comum Curricular existe o caráter obrigatório do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica nacional, mas que este fato “muitas vezes acaba não acontecendo pela falta de formação dos professores e acesso a esse tipo de conhecimento” (SANTOS, 2019, p. 3). Entre outras perguntas, questionou-se: “[...] (...) como é possível criar esses diálogos multiculturais no campo artístico controlado por instituições elitizadas e excludentes, sob o risco de exotificação e relativização?” (Ibid, p. 5). Na tentativa de encontrar um retorno para esta questão refletiu sobre novas formas de pensar o ensino de Capoeira:

[...] podemos pensar o ensino de Capoeira Angola e sua pedagogia própria, seja em seus espaços de ação naturais ou em ambientes de educação formal e não-formal como possibilidades práticas de expansão da disciplina de artes que passaria a entender ‘Arte’ para além daquilo que estamos habituados em seu circuito restrito.

[...] Sendo assim, um caminho possível para a problemática é levando as ideias e até capoeiristas para a sala de aula/espço educacional tradicional, numa espécie de instrumentalização e evidenciação de um conteúdo deslocado. (Ibid, p. 5-6).



Com esta perspectiva, Bruno compreendeu que para o enfrentamento dos “conflitos diários” a melhor solução seria o estabelecimento de um conjunto de ações que intensificassem e evidenciassem as “diferenças e semelhanças epistemológicas construindo novas experiências dentro das salas de aula” (Ibid).

Outra provocação que foi lançada aos alunos durante as aulas foi a de enfrentarem o desafio de trabalharem com a arte contemporânea em seus estágios. Larissa D’Assumpção Ballaminut aceitou a este chamado justificando sua decisão:

Focar em produções que abranjam outros campos de atuação artística, tais como o da performance, da fotografia, da instalação, e da intervenção, revela-se uma forma eficiente de ampliar o repertório visual e cultural do aluno, principalmente se tais manifestações artísticas dialogarem com a sua realidade social. Fazer com que o aluno perceba que não é preciso dispor de alto domínio técnico ou ser agraciado por um “dom” para se produzir uma obra de valor artístico, isto é, mostrar que a arte é acessível a todos, é um dos alicerces fundamentais para a compreensão da arte contemporânea (BALLAMINUT, 2019, p. 11).

Durante o transcorrer dos trabalhos, os alunos foram motivados a desenvolverem poéticas pessoais que seriam complementariam os resultados obtidos por suas práticas educativas. Estas propostas foram intituladas de *Cartografias de Formação* e foram compostas por conteúdos afetivos e memórias de vida, tanto pessoais quanto acadêmicas.

Nas oficinas de artes que Gabrielly Bellotti Ciurcio participou muitas atividades eram realizadas com linhas. Em suas narrativas a estudante explicou que coincidentemente em seus trabalhos artísticos já tinha intimidade com este material. Destarte, ao planejar sua Cartografia se preocupou em combinar os materiais utilizados nas atividades do estágio com sua poética pessoal apresentando um trabalho feito de crochê contendo frases significativas de suas vivências (CIURCIO, 2019, p. 2) (Fig. 5 e 6).

Os parâmetros que inspiraram a criação da Cartografia foram conectados a uma proposta de formação que “[...] acontece através do trabalho de reflexividade crítica e (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p.25).



Figura 5 - Cartografia de Gabrielly B. Ciurcio
Foto da autora



Figura 6 - Cartografia de Gabrielly B. Ciurcio
Foto da autora

O pensamento de Marie-Christine Josso auxilia na complementação deste ideário, pois se baseia em uma formação humana fundamentada na “mediação do conhecimento de si na sua existencialidade”. As reflexões da autora são oportunidades de “tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (JOSSO, 2007, p. 19).

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40).



Finalizo este tópico com a fala significativa do estudante Victor Santos da Costa que junto com Gabrielly B. Ciurcio também realizou seu estágio no Centro de Convivência e Cultura que oferece serviços de tratamento e reabilitação social:

Acredito que a experiência do estágio enquanto práxis me permitiu compreender com profundidade não só aspectos educacionais, mas também políticos e artísticos. O ato de dar aula, o exercício da escuta e o contato uma grande diversidade de outros foi extremamente importante para a minha formação de artista, educador, pesquisador e cidadão (COSTA, 2019, p. 35).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ensino de arte que valoriza a pluralidade de identidades, a multiplicidade de diferenças ampliando códigos e buscando suas respectivas significações reconhece os diferentes grupos e promove a alteridade entre eles. Neste processo, além de contribuir para a expressão artística, deflagra histórias discriminadas, promove a interculturalidade através da flexibilidade e das negociações entre as culturas. Observa as justificativas que se inserem para defender quais são os conhecimentos válidos a serem veiculados, assim como aqueles que apoiam apagamentos de memórias – ações perversas que eternizam os mesmos erros do passado. Busca refundar as bases de abrangência entre os agenciamentos coletivos das manifestações artísticas tanto das artes ocidentais quanto das artes orientais, pertencentes ao passado e a atualidade, provenientes de centros e de periferias urbanas, aclamadas como eruditas e populares, relacionadas às diferentes raças, gêneros, classes sociais etc. Impõe-se a jamais discriminar as diferentes expressões de artes, observando diferentes, sistemas, formas de censura, discriminação e exclusão.

Se por um lado estudamos na Psicologia, na Sociologia, e em outras áreas das Ciências Humanas que explicam que nosso eu na sua forma individual só pode existir através de um contato com o outro, como poderemos efetivamente realizar um pleno autoreconhecimento de nós mesmos como seres comprometidos com a evolução de nossa espécie se não conseguimos integrar os diferentes discursos vindos da arte, a qual discute de livres manifestações humanas. Objetos artísticos



culturais que perpassam nossas vidas possibilitando experiências transformadoras gerando interpretações e construindo novos sentidos.

No contato com diferentes públicos de estágio e no compartilhamento destas experiências, os estudantes puderam construir valiosas reflexões sobre a diversidade e metodologias de ensino atualizadas valorizando a concepção da abrangência da arte e de seu ensino inclusivo em nosso país. As novas gerações que desejam manifestar, democratizar e tornar sustentável a arte vêm revolucionando modos arcaicos de pensar tanto por seus próprios interesses, quanto para compartilhar estes potenciais às pessoas em geral.

Como profissionais do ensino de artes devemos nos posicionar contrariamente à concepção que infelizmente ainda é comum e que ressalta padrões hegemônicos e elitistas sem se dispor a aprofundar a compreensão e a valorização sobre nossa cultura rica e multifacetada. Expressões e experiências estéticas do cotidiano que podem, mas não necessariamente precisam ser “aprazíveis” ou fazer sentido e nem por esse motivo ter menos valor do que aquelas seguidoras de cânones historicamente veiculados em espaços “cultos”. A função social dos professores de artes e dos artistas combina a fruição, a criação da arte, além da veiculação de denúncias ambientais e sociais que contam a história da vida humana e de suas biografias.

A formação tida como campo ampliado que conjuga as identidades relacionais do professor-artista-pesquisador possibilita que adentremos mais profundamente em nossos mundos internos e externos, escutando a nós mesmos e aos outros. Desta maneira, poderemos assumir uma posição facilitadora do reconhecimento do mundo do outro, de suas críticas e imagens – possibilidades estéticas, contaminações e trocas de energias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sirlene R.; RODRIGUES, Marcelino E. **Arte e afrobrasilidade como expoentes de luta e resistência.** Revista Digital do LAV, Santa Maria, vol. 10, nº. 2, p. 166-189, 2017.

ARAÚJO, Gustavo C. de. **Art, school and museum: the analysis of an experience in art education at the university Museum of Art - MUnA.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.



BARBOSA, Ana Mae. **Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: “Todo artista tem o que ensinar”**. NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar/>. Acesso em: 08 fev. 2019.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

COELHO, Lucas C. **Relatório de Estágio**. Campinas. São Paulo, 2019, 24 p.

CIURCIO, Gabrielly B. **Relatório de Estágio**. Campinas. São Paulo, 2019, 35 p.

SESC SÃO PAULO. **Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina**. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/programacao/162793_CONGRESSO+ENSINO+APRENDIZAGEM+DAS+ARTES+NA+AMERICA+LATIN?fbclid=IwAR2v0xWG5qbILZcivPqKlyq6Refu6_wUie4TEQpJrgqRjsSqU19ufozOTDs. Acesso em: 10 mai. 2019.

EISNER, Elliot. Sustainable America: Importance of Art Education. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_76YZL_7fM. Acesso em: 20 mar. 2019.

IRWIN, Rita L. and Springgay, S. **A/r/tography as practice-based research**, in S. Springgay, R. Irwin, C. Leggo and P. Gouzouasis (eds), *Being with A/r/tography*, Rotterdam, The Netherlands: Sense, p. xix–xxxiii, 2008.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina y ética**. Barcelona: Paidós, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Mirian C. F. D. **Arte, só na aula de arte?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, 2011.

MINIBIOGRAFIAS—**Congresso-2019**. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/unidades/abas/8fdc3392/daae/4ce5/b0f6/3021fcda7300.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTEL, Lucia. **Cognição Imaginativa**. Revista Pós: Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96 - 104, 2013.

READ, Herbert. **Arte e alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

REILY, Lucia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.

SANTOS, Bruno C. dos. **Relatório de Estágio**. Campinas. São Paulo, 2019, 20 p.

SANTOS, Victor. **Relatório de Estágio**. Campinas. São Paulo, 2019, 35 p.



SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. **O Ensino de Ecologia e a Experiência Estética no Ambiente Natural: Considerações Preliminares.** Ciência & Educação, v. 15, n. 2, p. 393-412, 2009.

SIMÃO, Selma M. **Eu, meu bairro, nosso mundo - Educação não formal, saberes e prazeres.** Holambra, SP: Editora Setembro, 2014.

STEELE, Jamie Simpson. **Where are They Now? Graduates of an Arts Integration Elementary School Reflect on Art, School, Self and Others.** International Journal of Education & the Arts. Volume 20, Number 11, 2019.

SUBTIL, Maria José Dozza. **EDUCAÇÃO E ARTE: dilemas da prática que a História pode explicar.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.185-194, 2009.

WOYWOD, Christine; DEAL, Raoul. **Art That Makes Communities Strong: Transformative Partnerships With Community Artists in K-12 Settings.** Journal , Volume 69, 2016 - Issue 2, 2016.

Recebido em 31/07/2019
Aprovado em 13/01/2020