


Reverberações Poéticas em Partilha



Silvia Marques
(ORG.)



UNIFAP
Universidade Federal do Amapá

ORGANIZADORA



Silvia Marques
Disciplina: Estágio I
Curso: Licenciatura em Artes Visuais
DEPLA - UNIFAP

Cristiane Machado Corrêa Ferreira
Disciplina: Estágio I
Curso: Licenciatura em Artes Visuais
DEPLA - UNIFAP



Antonio Mateus Pontes Costa
Disciplina: Fundamentos e Práticas do
Ensino de Artes I
Curso: Licenciatura em Artes Visuais
DEPLA - UNIFAP



Pedro Simon G. Araújo
Disciplina: Ensino de Arte em Museus e
Espaços Educativos
Curso: Licenciatura em Artes Visuais
DEPLA - UNIFAP



PROFESSORES CONVIDADOS

Reverberações Poéticas em Partilha

Silvia Marques
(ORG.)

1ª Edição

Macapá
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

C837r Marques, Silvia (organizadora).
Reverberações poéticas em partilha / Silvia Marques; Cristiane Machado; Antonio Mateus
Pontes Costa ; Pedro Simon. - Macapá, 2024.
1 recurso online. 132 folhas.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação das visualidades amazônicas. 2. Docência em artes visuais . 3. Ensino de artes
visuais.

CDD 23. ed. – 700.7

ISBN: 978-65-89517-92-4

Abertura.....	06
Silvia Marques	
Prefácio.....	09
Luciana Borre Nunes	
Posfácio - Educação das Visualidades Amazônidas e Processos de Criação	16
Antonio Mateus Pontes Costa, Cristiane Machado Corrêa Ferreira, Pedro Simon G. Araújo e Silvia Marques	
Artistas.....	20
Fotoescritura - Fragmentos Imagético.....	22
Sistematização de Experiência de uma Disciplina na Graduação em Licenciatura em Artes Visuais: Expectativas do Fazer Docente em Artes.....	32
Antonio Mateus Pontes Costa	
Semear, Nutrir e a Sustentabilidade da Existência Docente em Artes Visuais.....	64
Cristiane Machado Corrêa Ferreira	
Produzindo imagens dentro (de si) e fora (da sala de aula) o encontro entre práticas pedagógicas a partir do uso de diários visuais.....	85
Pedro Simon G. Araújo	

Alternâncias perceptivas com a produção
estética na licenciatura em Artes Visuais;
Mobilizações, Autonomia e Autoria na
Amazônia.....107
Silvia Marques

SUMÁRIO

Os acadêmicos realizaram feitura carregadas de poética viva, ou seja, continham suas estéticas portáteis que compõe aprendizados experienciais e sensoriais do vivido com a Amazônia. As produções são tecnologias de encantamentos que pretendiam assolapar percepções e comportamentos confrontando e reacendendo nossos próprios modos de viver e enxergar os mundos. É importante destacar que as produções não se limitam em tematizar, denunciar ou nomear violências e dores. É preciso organizar nossa autonomia.

Para isso a rememoração, trocas de saberes na contração individual, situada e coletiva dos povos amazônicos e a produção de sentidos que partilhamos no cotidiano foi intentar compreender as ancestralidades e modos de viver que nos habitam, reconstruindo discursos e imagéticas que contornam imaginários fincados durante anos no percurso educacional da arte. Surge, portanto, a pergunta: que compreensão temos do território amazônico que ocupamos? E como o defendemos em suas diversidades étnicas?

Procuramos apreender e produzir artefatos nessa sensibilidade partilhada e realizar uma curadoria educativa integrada acionando e provocando cosmovisões e multiplicidades de sentidos. Reivindicando a força resistente da movimentação e dos saberes ancestrais africanos e indígenas, de indivíduos miscigenados migrantes de suas lutas coletivas cotidianas. Sabendo que a vida coletiva recusa a organização exclusiva patrocinada pelo estado. Esquemas inventivos maiores que a individualidade do capital.

Enxergamos e sentimos as ideias nas ervas, culinária, medicina, corpos, topografias, ecologias, ambientes multifacetados que nos habitam e privilegiam a contestação onde o que queremos fazer circular são as conexões de saberes em rede e a autonomia dos sistemas de conhecimento sensíveis e nas maneiras de ver sensorialmente a atuação educativa em arte. Procuramos nos acervos da memória vivida e no imaginário a materialização para a produção dos artefatos.

Alguns princípios nos guiaram para clarificar nossa curadoria educativa, tensionar as lutas por visualidades, explicar de onde seu pensamento está vindo, fundamentar esse lugar de onde se pensa, de onde se empreende uma determinada construção teórica e fazer nosso centro sentidos e percepções circular e girar para todos os lados.

Silvia Marques

PREFÁCIO

Eu sonho crochetar um vestido com uma cauda muito longa. Tão prolongada que a perderia de vista a cada passo. Os pontos de crochê desse vestido não seriam lineares ou tecnicamente perfeitos. Ao contrário, teriam muitos nós, remendos, descompassos e invenções. Seriam feitos na modelagem do meu próprio corpo enquanto caminho. A linha seria aquela guardada há vários anos – gerações – no roupeiro. Teria suor, perfume doce, vestígios das folhas e terras do chão. O cheiro seria o do tempo, aquele “cheiro de guardado”. Precisaria de muitas horas - talvez uma vida - para concluir a peça e não a faria sozinha. Chamaria mãe, avós, filha, vizinhas, amigas, artistas, colegas, artesãs, desconhecidas e até quem já partiu para me ajudar a crochetar. Aproveitaria a longa cauda para deixar pistas de meu paradeiro, seria um rastro no caminho para ter a possibilidade de voltar.

Compartilhei essa fabulação em sala de aula com outros docentes artistas em processo de formação inicial. Queria mostrar um pouco de mim, instigar que algumas relações criativas fossem estabelecidas e projetar aquele vestido com dezenas de metros de comprimento. A ideia de que sua cauda poderia ser um campo multidimensional para criar experiências que já aconteceram tomou conta do imaginário do

caminho, olhando carinhosamente para o que passou, honrando quem caminhou junto conosco e vendo, corajosamente, o que é preciso ver sobre nós.

Eis que os pontos começaram a se entrecruzar e a cauda ganhou alguns metros. A cada encontro com colegas e estudantes, oportunizado pela longa cauda da Arte/Educação, tenho a possibilidade de auto-revelação por meio da história de vida do outro. De criar os acontecimentos do passado, mas, *“como me reviver? Se não tenho uma palavra natural a dizer. Terei que fazer a palavra como se fosse criar o que me aconteceu? Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo.* (Lispector, 1964, p. 19)

Desejamos nos ver na narrativa dos outros, criando o que já passou? Estamos disponíveis a caminhar com o outro nesta longa cauda de um vestido crochettato? Quais narrativas queremos compartilhar? Quais riscos estamos acolhendo ao criar com o outro? Quais realidades possíveis podem vir a acontecer?

Encontrei-me nas experiências narradas por Silvia Marques, Pedro Simon, Cristiane Ferreira e Antônio Mateus Costa e escolhi crochetar mais alguns metros desta longa cauda do vestido de crochê com elas/e. Afinal, os artigos mostram vontade de criar em conjunto, evidenciam desejo de sentir as experiências com os nossos semelhantes, suas histórias e

territórios. Em meio a tantos desafios, registram anseios de participação comunitária com uma dimensão integral do ser. Em seus textos, as autoras/es trazem a vontade de criar em conjunto, evidenciam desejo de sentir as experiências com os nossos semelhantes, suas histórias e territórios. Em meio a tantos desafios, registram anseios de participação comunitária com uma dimensão integral do ser. Em seus textos, as autoras/es trazem a vontade de uma ética relacional que alimenta a docência e, enquanto professoras/es, essa nutrição existencial acontece quando nos abrimos para as experiências junto às/aos estudantes e suas múltiplas dimensões. Quando nos entendemos cúmplices e comprometidos com as narrativas de vida de quem busca protagonizar ações de ensino e de aprendizagem.

Todas as escritas do livro *Reverberações: Poéticas Educativas em Partilha* partem da relacionalidade docente no Amapá/Brasil, das experiências artísticas e educacionais em comunhão com o outro e do desejo por uma formação integral do ser. Cristiane Ferreira foca nos conhecimentos ancestrais dos povos originários da Amazônia, especificamente naqueles saberes oriundos da população local. A autora pergunta quais os sentidos de ser professora/r em escolas das Amazônias repletas uma ética relacional que alimenta a docência e, enquanto professoras/es, essa nutrição existencial acontece quando nos abrimos para as experiências junto às/aos estudantes e suas múltiplas dimensões. Quando nos entendemos

cumplices e comprometidos com as narrativas de vida de quem busca protagonizar ações de ensino e de aprendizagem. Todas as escritas do livro *Reverberações: Poéticas Educativas em Partilha* partem da relacionalidade docente no Amapá/Brasil, das experiências artísticas e educacionais em comunhão com o outro e do desejo por uma formação integral do ser. Cristiane Ferreira foca nos conhecimentos ancestrais dos povos originários da Amazônia, especificamente naqueles saberes oriundos da população local. A autora pergunta quais os sentidos de ser professora/r em escolas das Amazônias repletas de ensinamentos familiares e de experiências sensíveis. Instiga que, se quisermos escutar, aprenderemos valiosas lições com as comunidades originárias amazônicas.

No texto de Pedro Simon deparamo-nos com o uso de um instrumento educacional e de pesquisa de valioso teor subjetivo: os diários visuais. O relato de como as práticas educacionais aconteceram nos levam a dimensionar o potencial dos encontros e dos afetos na formação docente, mas, o que diferencia este relato é como o toque, a presença do corpo e as relações humanas são traduzidas/registradas em palavras e imagens em um jogo de cumplicidades que potencializa as relações humanas. Silvia Marques aponta “ajuntamentos intelectuais e afetivos” como estratégia para o desenvolvimento de experiências sensoriais conectadas/ancoradas às cosmologias amazônicas. Também aponta alguns entraves para as

práticas educacionais que visam a sensorialidade e a sensibilidade como formas de estar/viver/aprender o mundo, mas que pouco são reconhecidas e valorizadas no âmbito sociocultural. A autora também registra embates - pontos emaranhados - sobre as questões de acessibilidade. Baseado nos princípios da pedagogia freiriana, Antônio Mateus Costa, relata as ações desenvolvidas com estudantes em formação docente por meio de um viés histórico-social transformador, libertário e decolonial. Há nesta escrita, sensibilidade na sistematização de narrativas dos próprios estudantes que vivenciaram as experiências em sala de aula.

A crochetação de vários pontos com estes colegas arte/educadoras/es me fazem vislumbrar se realmente soubéssemos o que cada encontro em sala de aula pode gerar... Se sentíssemos as ressonâncias vibracionais de cada palavra trocada... Se pudéssemos sentir o cheiro das cores em cada olhar, em cada toque, em cada intenção... Se fosse possível dimensionar o que cada encontro pode desencadear, estaríamos um pouco mais atentas/os para as nossas escolhas cotidianas. Se realmente soubéssemos ouvir/sentir o outro, em pouco tempo descobriríamos que as nossas histórias são comuns, tem ancestralidades possíveis e territórios afetivos delicados. Afinal, quem não gostaria de deixar pistas para ser encontrada/o? Quem não deseja a segurança de uma longa cauda de um vestido crochetao?

Luciana Borre Nunes

Imagem 01: Eu vejo e sinto você!



Performance têxtil, 2023, Luciana Borre. Fotografia:
Walton Ribeiro.

Referência:

LISPECTOR, Clarice. A paixão segundo G.H. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1964.

Sobre a autora:

Professora nos Cursos de Artes Visuais - Licenciatura e Bacharelado - da Universidade Federal de Pernambuco. Professora no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), vinculado ao PPGAV UFPB/UFPE. Editora Chefe da Revista Cartema. É doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2014). No período de janeiro de 2013 a janeiro de 2014, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES) na Universidade Pública de Navarra, Espanha. Integrante do Grupo de Pesquisa Ensino das Artes Visuais. Mestre em Educação pela PUCRS (2008); especialista em Gestão e Planejamento Escolar pela PUCRS (2006) e graduada em Pedagogia pela UFRGS (2004). Escreveu os livros: "Bordando Afetos na formação docente" (2020); "Cultura Visual tramando gênero e sexualidades na escola" (2018) e "As Imagens que Invadem as Salas de Aula: reflexões sobre Cultura Visual" (2010). Atuou como professora de Séries Iniciais e Artes Visuais na Educação Básica.

As experimentações vivenciadas pelos alunos do Curso de Arte da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP das turmas 2019, 2020 e 2021 se justificam pela relevância de contribuir com momentos reflexivos entre o Ensino de arte e os saberes cotidianos da Amazônia; reflexões em Museus e espaços educativos e o fazer poético a partir das práxis de ação/intervenção no ambiente escolar, mediados pelas professoras Silvia Carla Marques, Cristiane Machado e os professores Pedro Simon e Antonio Mateus Pontes.

São trabalhos que trazem feituuras, artefatos e instalações de autores e autoras em suas aptidões artísticas como fechamento das disciplinas Estágio I, Ensino de Arte em Museus e Espaços Educativos e Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes I realizados no 2º semestre de 2022.

As práticas educativas suscitaram reverberações na produção e montagem de mandalas trazendo os saberes da ancestralidade através das plantas, ervas e do conhecimento popular amazônico. O encontro de ideias e sentimentos foram os deslocamentos conceituais e perceptivos sobre a ação educativa em arte

Contudo o destaque operado nesse processo de produção de objetos, 'obras de arte', artefatos ou tecnologias de encantamentos trouxe aprendizados mais libertadores quando nos referimos as nossas produções como pessoas que produzem simbolicamente e esteticamente percepções e versões de realidades, a imagética materializada.

A construção dos diários visuais alerta para possibilidades de se pensar a imagem e as perspectivas de obras que se assemelham às nossas angústias e reflexões sobre si e o outro nas vivências diárias, enquanto uma experiência que pudessem perceber as imagens do cotidiano à nossa volta, problematizá-las e pensar criticamente a partir delas.

O estímulo parte de uma realidade em que nos vemos inundados e atravessados por imagens a todo momento, sendo necessário perceber o que representam e nos trazem de elementos estéticos, visuais e emocionais.

O fazer docente e o fazer artístico como sendo parte de uma mesma construção do professor/professora de Arte ganharam espaço para reflexão na disciplina Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes I.

Os trabalhos foram feitos junto às suas práticas docentes/intervenção na escola, onde foram provocados a pensar em como poderiam traduzir suas vivências no campo escolar em objetos artísticos que discutissem os direcionamentos, pensamentos, provocações estéticas, poéticas e pedagógicas do ensino de arte, relacionados às questões decoloniais, de gênero e diversidade sexual, questões multiculturais, da cultura visual e do contexto histórico da educação.

Desse modo, nasceram os trabalhos fulcrais para a construção docente/artística das e dos estudantes, pois, percorrem um caminho epistemológico de libertação e configuração de novas potencialidades do fazer docente em Artes Visuais.

A exposição consiste, portanto, em dar visibilidade aos trabalhos de discentes que juntamente com seus professores e professoras almejam construir saberes nas práticas educativas. Que essas imagens possam ser reapropriadas e ressignificadas a partir de novos olhares e bagagens, trazendo à tona sentidos e significados múltiplos.

Exposição realizada no dia 06.12.22.

Turma 2019

Disciplina: Estágio I

Adriano Duarte Cardoso
Andrim M. Magno
Brenda F. Ataide
Charline de Almeida Souza
Dedson Brito
Gabrielle Cristine Sousa de Araújo
Igor Luiz Cardoso Santana
João Pedro F. Corrêa
Leonam C. dos Santos
Naiara M.M de Azevedo
Natália M. Monteiro Muniz
Vivian Coelho de Abreu.

Turma 2020

Disciplina: Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes

Caio Enzo Strone Braz Da Costa
Geovanna De Lourdes Ribeiro
Isabela De Castro Oliveira
Jéssica Neves Palheta
Karina Geandra Limeira Távora,
Kevelem Silva De Medeiros
Layz Beatriz Furtado Brito
Leonardo Soares Gomes
Paulo Sanches De Melo
Rafael Maciel Morais.

Turma 2022

Disciplina: Ensino de Arte em Museus e Espaços Educativos

Adriana Galdino Santos

Alan Cordeiro Pena

Anne Caroline de Sousa Batista

Bárbara Katrina de Souza Santos

Denne Santos da Conceição

Elenir Souza Gomes

Ioneida Walfredo da Costa

Lucas Ferreira dos Santos

Matheus Alves Xavier

Nali Carolini dos Santos Rodrigues

Tainá Cristine Costa Rabelo

Vanessa Ferreira de Oliveira.

SCRITTURA FOTDESCRITTURA FOT

ITTURA FOTDESCRITTURA FOT

TURA FOTDESCRITTURA FOTDESCR

OTDESCRITTURA FOTDESCR

SCRITTURA FOTDESCRITTURA



@grandes

Onde está
a
Amazônia?

Não
podemos
nos render
aos
discursos
elitistas,
eruditos de
uma única
narrativa.

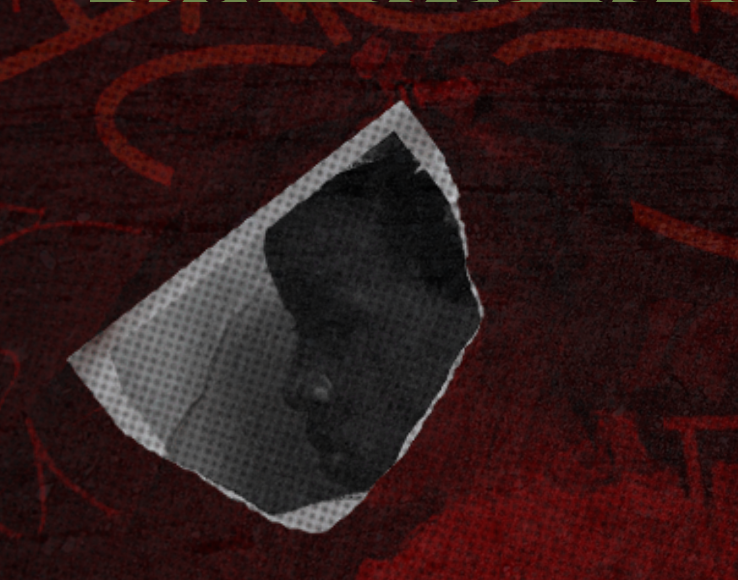


The background is a collage of various shades of red and brown. It features several horizontal red zigzag lines at the top and bottom. A large, textured circular shape in a darker red is on the left side. The overall composition is layered and artistic.

*Nós sentimos
as ideias.*

*Produção de
experiências,
sensações e
encantamentos.*





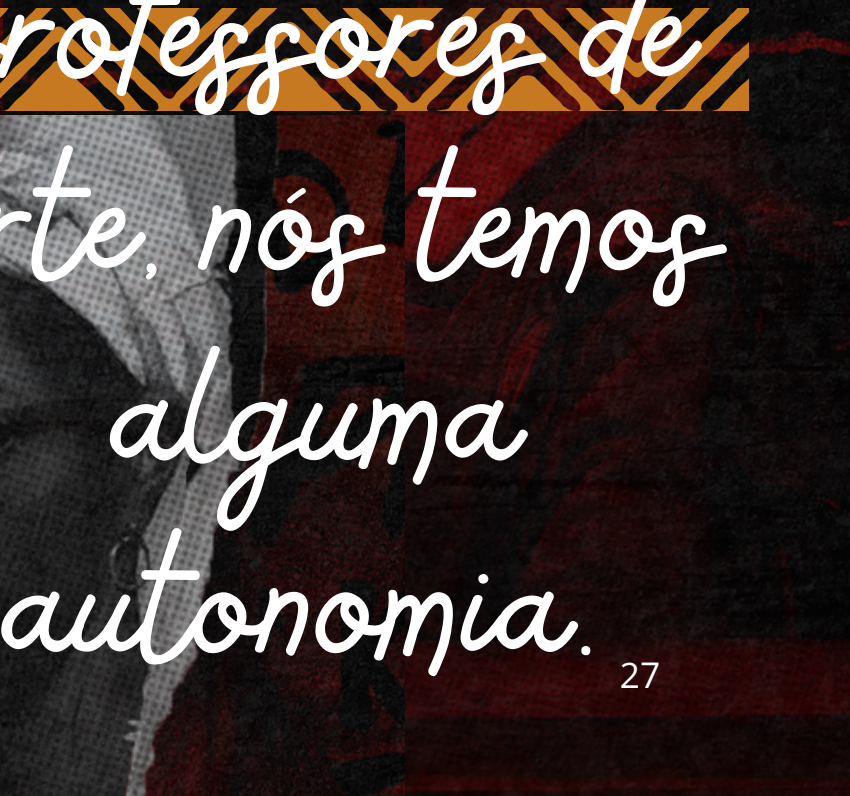
Somos

professores de

arte, nós temos

alguma

autonomia.





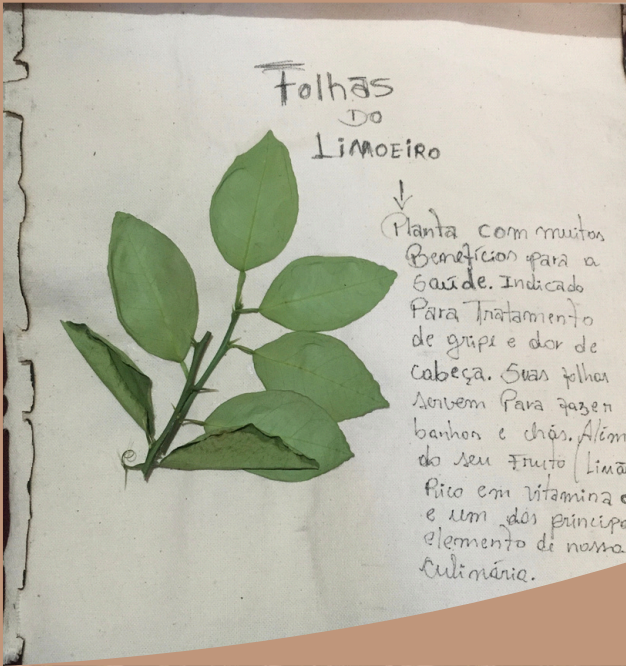
*Tecnologias
que
encantam...*





*O belo da
nossa
existência.*

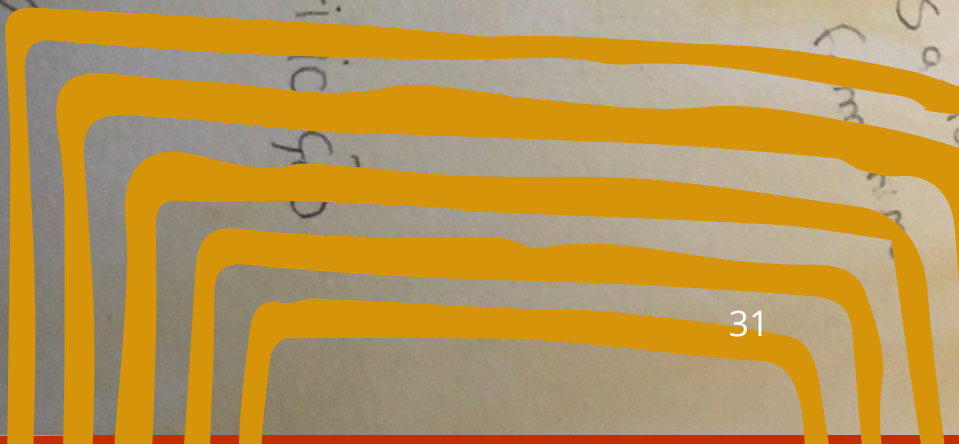




Didática participativa.



Cada um tem
uma luz. Ela é
individual.



SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA DE UMA DISCIPLINA NA GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: EXPECTATIVAS DO FAZER DOCENTE EM ARTES

Antonio Mateus Pontes Costa¹

O presente ensaio-texto surge das experiências de ensino-aprendizagem do autor durante a disciplina de “Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes I”, que teve como objetivo principal compreender os fundamentos e abordagens da arte, considerando princípios teóricos, práticos, estéticos e sócio-históricos do ensino de arte. No entanto, a disciplina foi além, centrando-se nos aprendizados críticos, decoloniais e freirianos como ponto de partida para as propostas educativas.

Esta disciplina foi ministrada a uma turma do terceiro semestre de um curso de licenciatura em

¹ Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (PGEDA/UFFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP/2021). Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá (DEPLA/CLAV/UNIFAP/2018). Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Ensino Claretiano (2022). Professor Efetivo de Educação Básica e Profissional - Artes na Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

em artes visuais em uma universidade pública federal situada na região norte da Amazônia. Este ensaio-texto nasce da intenção de sistematizar a experiência vivenciada ao longo da disciplina. A formação de futuros professores de Artes Visuais teve como premissa oferecer subsídios filosóficos, pedagógicos e políticos para que esses futuros docentes possam enfrentar os desafios dos debates da vida em sociedade ao longo de sua jornada educacional.

O presente ensaio-texto é redigido em formato livre, já que a sistematização poderia dividir as etapas que foram vivenciadas ao longo da experiência. Assim, opto por mantê-lo em um único texto, evitando hierarquizar as etapas do processo ou da escrita, pois todas são igualmente importantes para o entendimento deste escrito.

Para sistematizar a experiência da disciplina, recorreremos ao educador popular costa-riquenho Oscar Jara, que propõe a metodologia da sistematização das experiências a partir da Educação Popular de Paulo Freire. A escolha pela sistematização como metodologia para este ensaio-texto decorre da capacidade dessa abordagem de resgatar fatos históricos e experiências vividas por meio de práticas pedagógicas, eventos culturais ou vivências comunitárias de forma organizada, e, ao final, sistematizar o resultado da experiência.

Segundo Jara (2006), a Sistematização de Experiências deriva da educação popular freiriana e da

experiência da prática concreta. Devemos nos apropriar das experiências vividas e compartilhar com outros as aprendizagens dessas experiências. No caso deste ensaio-texto, a apropriação da experiência da disciplina ocorrerá pelo autor.

Entretanto, Jara (2006) salienta que ainda não há uma definição clara sobre o processo de sistematização, havendo confusão, especialmente ao confundir a sistematização como um projeto de investigação. Os limites entre sistematização das experiências e avaliação continuam em um borramento que, conforme o autor, ainda não nos permite compreender com clareza do que se trata.

De acordo com Jara (2006), a abordagem metodológica da sistematização de experiências baseia-se na Concepção Metodológica Dialética, que concebe a realidade histórico-social como uma totalidade em constante processo histórico. Assim, a realidade é simultaneamente una, mutável e contraditória, uma vez que é histórica e resulta da atividade transformadora.

Nessa perspectiva, Jara (2006) argumenta que não há um caminho único para sistematizar uma experiência, porém, o coletivo que irá realizar tal processo deve seguir cinco passos fundamentais: A) Ponto de partida; B) Perguntas iniciais; C) Recuperação do processo vivido; D) Reflexão de fundo; e E) Pontos de chegada. A sistematização de experiências é uma abordagem metodológica

originada a partir de vivências na América Latina.

Este processo se desdobra em cinco etapas fundamentais: primeiro, o ponto de partida, onde ocorre a participação na experiência ou a reunião de pessoas envolvidas, seguido pelo registro ou reconstrução coletiva da mesma; em seguida, as perguntas iniciais visam definir e delimitar os objetivos e aspectos essenciais da experiência a ser sistematizada; a terceira etapa envolve a recuperação do processo vivenciado, incluindo a reconstrução da história e a elaboração de uma linha do tempo da memória coletiva sobre a experiência, além da organização e classificação das informações; posteriormente, ocorre a reflexão profunda, que engloba a interpretação crítica do processo e a análise e síntese da experiência; por fim, o ponto de chegada encerra o processo.

Cada um dos tempos e momentos tem uma enorme quantidade de variantes em termos de conteúdo, alcances, níveis de profundidade, duração, instrumentos que foram utilizados e situados no conjunto do processo. Vamos precisar as características que consideramos fundamentais de cada um deles, com alguns exemplos e advertências, que, acreditamos, sejam úteis (Jara, 2006. p. 71).

O primeiro ponto, conforme Jara (2006), é o ponto de partida. No ponto de partida, a pessoa ou o coletivo que vai realizar a sistematização deve: a1) Ter participado da experiência; a2) Ter o registro das experiências.

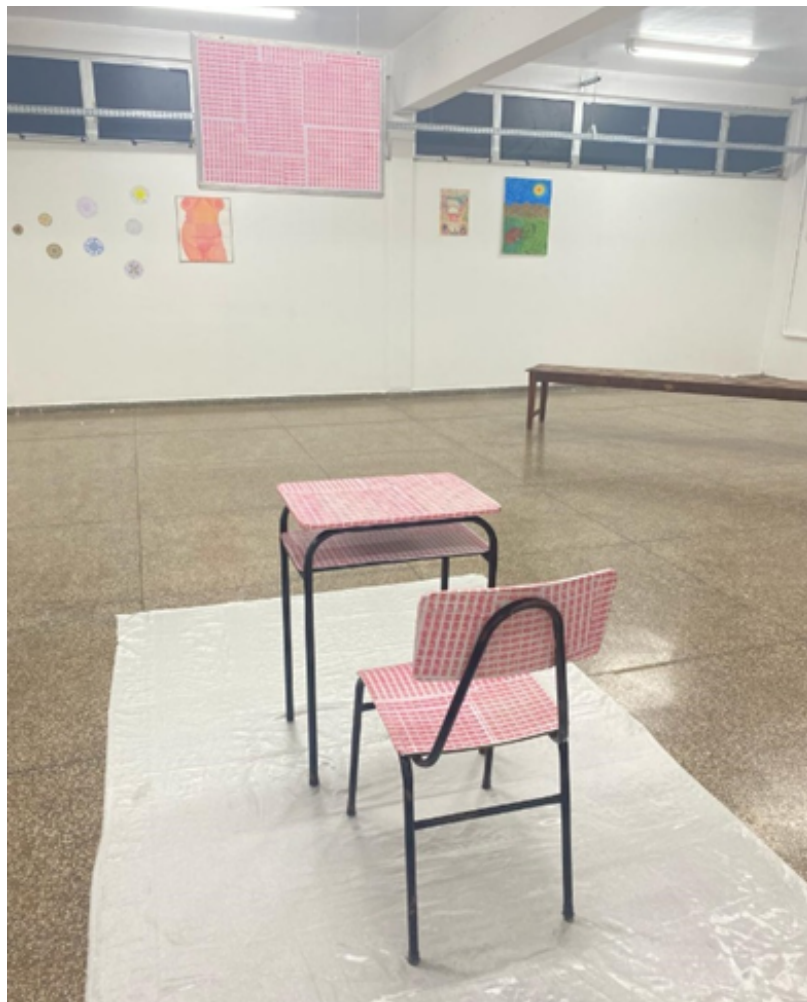
Nesse sentido, o autor participou da experiência da sala de aula enquanto professor da disciplina, e os registros estão em fotos, anotações registros de atividades dos estudantes e apresentações em formato PowerPoint.

Conforme Jara (2006), o ponto de partida é o primeiro momento da sistematização. É onde a sistematização tem seu início, o começo de tudo. Diferentemente dos postulados tradicionais das metodologias clássicas, a sistematização parte de uma prática. Significa dizer que não há sistematização sem que haja uma prática previamente realizada. Outro ponto-chave desse início é que *“só podem sistematizar uma experiência aqueles que tenham tomado parte dela e que **não é possível que uma pessoa totalmente alheia à experiência pretenda sistematizá-la**”* (Jara, 2006. p. 74, grifo do autor). Contudo, mesmo aqueles que não tenham participado da experiência podem sistematizar. É necessário que pelo menos uma pessoa ou a maioria tenha vivido a experiência a ser sistematizada.

Segundo Jara (2006), para o processo de sistematização é necessário que se tenham registros das experiências, que podem ser entrevistas, diários de campo, produção de materiais, seminários, reuniões ou avaliações. É a partir dos registros que conseguimos analisar criteriosamente o que será sistematizado e verificar o que ocorreu de maneira linear e coerente. Nesse sentido, para o presente ensaio-texto, temos

como registro das experiências as aulas em formato de apresentação, os seminários discutidos pelos estudantes que cursaram a disciplina e as obras de arte produzidas ao final que refletem os debates centrais dos temas trabalhados de forma coletiva em sala de aula. Pedimos licença para apresentar então um desses registros.

Imagem 01: Exposição coletiva na galeria de Artes Visuais Fátima Garcia, UNIFAP.



Performance têxtil, 2023, Luciana Borre. Fotografia:
Walton Ribeiro.

A imagem 01 nos apresenta o momento da exposição que finalizou o ciclo da experiência que estamos sistematizando ao longo deste texto. Na imagem, podemos observar uma das obras produzidas pelos estudantes da turma a que nos referimos ao longo deste texto. A instalação, pensada e realizada por quatro estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, reflete um pouco do que encontraram na mediação entre os textos da disciplina e aquilo que observaram nas andanças ativas em sala de aula, propostas pela disciplina.

Chegamos então, com o auxílio de Jara (2006), ao segundo passo da sistematização, a qual são as perguntas iniciais. Elas se subdividem em três recomendações: b1. A definição do objetivo da sistematização, b2. A delimitação do objeto da sistematização e b3. A definição do eixo de sistematização. É nesse momento que iniciaremos a nossa sistematização. O nosso ponto de partida são as memórias da experiência e os registros feitos dela, que apresentamos anteriormente.

“Para que queremos sistematizar?” A utilidade da sistematização que pretendemos construir e apresentar neste ensaio-texto é a de apontar caminhos para uma prática docente em Artes Visuais que esteja vinculada a saberes críticos, que seja engajada com as diversidades e com o compromisso de uma educação pensada a partir de pressupostos decoloniais e libertários. Produzindo assim caminhos teóricos a serem investigados no futuro.

“Que experiências queremos sistematizar?” Aqui delimitaremos o objetivo da nossa sistematização. Para este ensaio-texto, a experiência que sistematizamos decorre de um conjunto de aulas da disciplina de Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes I, oferecida para uma turma de terceiro semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, no ano letivo de 2022.1. A delimitação dessa disciplina ocorreu porque foi ofertada pelo autor deste ensaio-texto e direcionou leituras para a formação de futuros professores de artes visuais consoante as perspectivas críticas, decoloniais e freirianas.

E por fim, nessa segunda parte, temos a seguinte indagação: “Quais aspectos centrais dessas experiências nos interessam sistematizar?” Para a presente sistematização, escolhemos como ponto central a formação de professores alinhados com uma perspectiva que seja crítica (em um sentido de transformação), libertária e decolonial. Isso se dá porque falamos aqui de uma experiência de formação na região norte do Brasil, na Amazônia, onde os saberes ancestrais estão latentes nas artes e na cultura das populações.

Para o terceiro momento dessa sistematização, chegamos à “Recuperação do processo vivido”. Conforme Jara (2006), nesse momento adentraremos ao detalhamento da experiência vivida. Reconstruiremos a história da experiência e ordenaremos e classificaremos as informações. Como recurso para a recuperação da experiência,

retomaremos o Plano de Ensino da disciplina no qual a experiência ocorreu. Esse retorno nos ajuda a repensar os caminhos traçados inicialmente e o que foi percorrido.

Nesse sentido, inicialmente, pensamos para a disciplina o seguinte caminho metodológico: as aulas dialogadas, que preconizam uma exposição que seja dialética; visitas a escolas de educação básica, que serão o campo de atuação para a grande maioria dos estudantes da licenciatura; oficinas para materiais didáticos e a construção de objetos artísticos.

A partir dessa divisão metodológica do nosso caminho de formação, os estudantes realizaram debates em sala de aula, problematizaram as expectativas sobre a escola, compreenderam os caminhos críticos, libertários e decoloniais com o suporte de textos referenciais e, por fim, construíram os objetos artísticos.

A construção de tais objetos é intencional, pois a perspectiva seria que os estudantes pudessem traduzir para as visualidades das artes, por meio de fotografias, vídeos (documentários, entrevistas, vídeo-arte), performances, artes bidimensionais ou tridimensionais, aquilo que compreendessem das discussões teóricas de textos e movimentos e descobertas realizadas nas visitas às escolas.

No primeiro momento dessa recuperação histórica que fazemos em nossa sistematização, tivemos os encontros presenciais na universidade para que discutíssemos os textos selecionados pelo Plano de

Ensino da disciplina. Os textos abordados versavam sobre: Arte educação decolonial; um percurso breve sobre a história da Arte educação e seu comportamento com as tendências pedagógicas da educação brasileira; pedagogia freiriana/libertária e questões da diversidade por uma abordagem crítica.

Por meio de rodas de conversa, seminários temáticos, estudos dirigidos, estudantes e professores trocaram saberes e aprendizagens que tencionam a formação para um campo dos diálogos, das partilhas, dos escambos de conhecimentos inerentes ao ser professor de artes.

O segundo momento da experiência se deu pela observação em uma escola. Os estudantes, organizados em grupos ou duplas, dirigiram-se até escolas públicas. Para a observação, foi proposto um calendário de ações-encontros para os estudantes poderem ser guiados à pretensão central da observação. É importante lembrar que a ideia não é uma observação para somente problematizar, mas também para compreender quais os desafios, limites e possibilidades terão esses estudantes ao se depararem com a escola.

Para a observação, adotou-se o seguinte passo-a-passo: observação documental do planejamento das aulas bimestrais do/a professor/a; observação em sala de aula; observação da interação entre estudantes e docentes; conversa com o/a docente de Artes; Produção do relatório escrito e desenvolvimento do

objeto artístico para a exposição. Tivemos como centralidade uma captura da atmosfera da escola e da sala de aula. A partir da conversa com o professor da escola. Sobre a observação, a estudante Carla comenta:

O trabalho de Fundamentos I proporcionou-me uma experiência incrível em campo na área da educação. Com base nisso, escolhi a **Educação Maternal e Especial**, e comecei os trabalhos. Em 20 de agosto de 2022, tive a oportunidade de atuar na prática na Escola Passo-a-Passo, localizada no Beírol. Esta escola atende crianças em fase de berçário e maternal, incluindo aquelas com necessidades especiais relacionadas ao autismo. Desde então, tenho trabalhado nesta instituição. No primeiro dia, ministrei aula prática de arte para os alunos. Inicialmente, senti certo receio, pois os alunos não estão acostumados a receber novos professores. No entanto, **busquei sempre chamar a atenção de todos para poder ministrar a aula.** A escola possui cinco turmas, cada uma com no máximo 10 alunos, sendo que em cada turma há pelo menos um aluno diagnosticado com autismo. **Durante as visitas às salas, pude conhecer todos os alunos, alguns com autismo severo**

e outros com casos mais leves. Dessa forma, foi necessário elaborar um plano de aula mais complexo para garantir a participação de todos os alunos, considerando que nem todos os alunos com autismo aceitam qualquer com autismo aceitam qualquer tipo de material, como tintas, massinhas, tesouras, aventais, chapéus, entre outros. Iniciei uma análise mais aprofundada dos meus planos de aula, baseando-me nos estudos das minhas aulas de Artes Visuais. **Fiquei especialmente fascinada com a forma como os alunos autistas percebem as cores e as tintas de maneira não convencional, sempre inovando na forma de criar.** Eles veem o mundo de maneira diferente e muito mais divertida, especialmente as crianças, que estão sempre explorando o novo. Atualmente, leciono aulas de Artes nesta escola, às segundas, quartas e sextas, nos turnos da manhã e da tarde. **É um privilégio colocar em prática tudo o que aprendo no meu curso** (Estudante Carla, 2022, Relatório de observação, grifos nossos).

Em seu relatório de observação, a estudante Carla nos apresenta que sua escolha se deu junto a uma escola que atende à educação infantil, em especial, estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

A estudante, em seu relatório, coloca algo importante sobre a abordagem da Arte Educação, que seja pensada também para o atendimento da educação especial, pois, conforme afirma a estudante, nem todas as metodologias, formas de trabalho ou materiais irão funcionar com as mesmas crianças. Portanto, isso nos faz refletir necessário um engajamento estético, pedagógico, político e social por parte do professor/professora de Artes.

Nesse sentido, buscamos em Gadotti (2007, p. 56) uma possível resposta para o engajamento que a estudante tem ao adentrar o campo de observação da sala de aula. “Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar”. É preciso, assim como Carla, pensar em outras estratégias para ensinar arte e ter um compromisso ético-político com essa busca.

Ainda seguindo, ao que os estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, que realizaram a disciplina de Fundamentos I, observaram do campo, trazemos o relatório de observação de outra estudante. Em seu relato, ela diz:

No primeiro momento, no horário do turno da tarde, fiquei em sala de aula com os alunos enquanto professor antecipava horário para outra turma, enquanto isso, os alunos desenvolviam

alguns trabalhos com tinta e folhas de revistas. **Para alguns alunos, aula de arte é conteúdo infantil, outras sentem dificuldade de desenvolver as técnicas ensinadas pelo professor e outros aproveitam a aula para materializar suas ideias.** A metodologia aplicada baseia-se em, priorizarem priorizar técnica, mais a prática e, principalmente a prática, com a intenção de melhorar a relação dos alunos com a arte. Portanto, as pinturas desenvolvidas em sala envolvem o dia a dia dos alunos para desenvolver neles a capacidade de ter momentos de contemplação e observação com o mundo, transmitindo para o desenho a realidade deles. O método avaliativo do professor é através das produções de desenhos, ensinando as técnicas para incentivar os alunos a terem mais curiosidade para ir em busca de mais informações, aproveitando das ferramentas tecnológicas. “O jovem de hoje em dia tem fácil acesso à informação, portanto, prefere usar a sala de aula para as praticar, quanto a teoria, prefere passar atividades de pesquisas, para que assim, consiga prender a atenção de seus alunos”. **Algo bastante interessante que o professor desenvolveu em sala de aula foi, uma pintura para que os alunos**

observassem a técnica, enquanto o professor pintava, também explicava para os alunos propondo sempre desenhos acessíveis no nível de capacidade deles para evitar com que fizessem comparações, ou sentissem incapacidade de produção, mas sim, que são capazes de evoluir gradativamente e criar criar excelentes trabalhos, mantendo os alunos sempre atentos na explicação. O que se percebe em sala de aula como uma das maiores problemáticas é o pouco espaço de tempo oferecido aos professores de artes, o que dificulta o professor de poder desenvolver novos trabalhos com os alunos do qual demanda um pouco mais de tempo, isso faz com que o professor fique limitado. Como também a falta de recursos investido pelo estado, não sendo suficiente para o desenvolvimento das aulas de acordo com o planejamento das normas da BNCC, **o professor traz materiais alternativos por conta própria para suprir a falta de materiais, somente assim os alunos podem confeccionar suas atividades.** Com base nisso, concluímos que não é fácil ser inovador, são muitas barreiras enfrentadas por um professor para construir em seus alunos

uma nova percepção sobre a arte, para desenvolver o espírito criativo e mostrar que arte é fundamental. Neste processo de enfrentamento dessas barreiras muitos professores acabam por desistir, como consequência, se conformam com o ensino sempre rotineiro, se limitam apenas a desenhos e pinturas, enquanto a arte não se limita (Estudante Jéssica, 2022, Relatório de observação, grifos nossos).

Em seu relatório, a estudante Jéssica apresenta questões cotidianas da sala de aula e do trabalho docente, como a falta de recursos e de investimentos por parte do Estado. No entanto, também observamos um educador engajado com a aprendizagem estética de seus alunos. Jéssica também problematiza a carga horária que o professor de Artes possui na educação básica. A partir do relatado, é possível compreender que, assim como Coli (2007) diz, cada pessoa tem uma interpretação diferente sobre o que é a arte. Em especial, é inevitável conhecer como os estudantes na educação básica enxergam a disciplina de Artes.

No relatório, Jéssica conversa com o professor de Artes, a quem observou e acompanhou nas aulas durante o período da experiência, e uma fala chama nossa atenção: “O jovem de hoje em dia tem fácil acesso à informação, portanto, prefere usar a sala de aula para as práticas, quanto a teoria, **prefere passar**

atividades de pesquisas, para que assim, consiga prender a atenção de seus alunos” (Estudante Jéssica, 2022, relatório de observação, grifos nossos). Ele diz, então, que o professor prefere o trabalho com a concretude das Artes Visuais, enquanto utiliza outras metodologias para os seus estudantes compreenderem conceitualmente os conteúdos da disciplina de Artes.

O momento seguinte foi marcado pela produção artística dos estudantes, o ponto principal da experiência. Foi o momento em que os estudantes pensaram, refletiram e produziram obras que estão imbrincadas entre o movimento do pêndulo, entre os textos teóricos trabalhados em sala de aula, suas poéticas artísticas e as observações realizadas nas escolas de Educação Básica.

Os trabalhos artísticos da turma 2021, produzidos durante a disciplina de Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes I, constroem sua relação com o fazer poético a partir das práticas de ação/intervenção no ambiente escolar pelos acadêmicos. A construção estética ocorreu, entendendo-se o fazer docente e o fazer artístico como parte de uma mesma construção do professor/professora de Arte. A ideia central da proposta seria de que os estudantes pudessem unir seu fazer artístico e o fazer docente, coisas que devem ser pensadas juntas.

Os textos trabalhados ao longo do semestre também foram fulcrais para a construção docente/artística das estudantes, ao percorrerem um caminho epistemológico de libertação e configuração de novas

potencialidades do fazer docente em Artes Visuais. A partir de autores como Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Ivone Richter, Vera Candau, Rachel Manson, Belidson Dias, Guacira Louro, Eduardo Moura e Libâneo, foi possível traçar um caminho de fazer docente que se relacionou com questões de gênero e diversidade sexual, questões da diferença e do outro, questões multiculturais e interculturais, questões da cultura visual e da abordagem triangular, o contexto histórico da educação e do ensino de Artes, questões estéticas e de libertação, e questões decoloniais, consideradas pilar central para a formação de Arte Educadores.

Os trabalhos foram feitos juntamente com suas práticas docentes/intervenção na escola, onde foram provocados e provocadas a pensar em como poderiam traduzir suas vivências no campo escolar em objetos artísticos que discutissem os direcionamentos, pensamentos, provocações estéticas, poéticas e pedagógicas do ensino de Arte.

A instalação/Lambe, intitulada “ARTE NÃO” (imagem 2), nasce, segundo os estudantes, de sua experiência no campo de observação. Ao realizarem a visita ao espaço pedagógico de uma escola pública localizada em uma região central da cidade de Macapá, acompanharam a professora de Artes da escola em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio.

Após a vivência observando as aulas, os estudantes relatam que tentaram realizar algum tipo de intervenção artística junto dos estudantes da escola, tais

como oficinas e práticas artísticas. Incluíram ainda a proposta de que os estudantes das duas turmas pudessem realizar uma visita a uma exposição que acontecia entre os meses de setembro e outubro do ano de 2022 na Galeria de Artes Visuais Fátima Garcia, na Unifap. Receberam uma resposta positiva do professor que aqui escreve, bem como da coordenação do curso de Licenciatura em Artes Visuais da universidade. No entanto, receberam uma resposta negativa da coordenação pedagógica da escola, que justificou a negativa afirmando que os estudantes da escola precisariam ser preparados para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Com isso:

percebemos então que esses entraves se deram pelo fato de ser uma proposta feita por acadêmicos de artes, e que seria muito difícil fazer algo devido isso. Então, quisemos passar isso numa instalação que remonta uma sala de aula, cadeira, mesa e quadro, neles estão lambes com a frase **ARTE NÃO** (Estudantes da turma Artes Visuais 2021, Relatório escrito sobre a obra, 2022, grifos dos autores).

É visível que a remontagem do ambiente opressor da sala de aula, feita pelos estudantes na instalação, nos faz recordar da dureza e da frieza que caracterizam a escola tradicional e sua estrutura.

As carteiras enfileiradas, as regras rígidas e a abordagem qualitativa do trabalho do professor limitam as experiências dos alunos, impedindo que vivenciem uma exposição artística ou participem de atividades artísticas em sala de aula.

Isso nos lembra um dos tópicos abordados em sala de aula: as tendências pedagógicas. Queiroz e Moita (2007) nos ajudam a refletir sobre como a pedagogia tradicional tende a priorizar os conteúdos em detrimento das experiências cotidianas dos alunos. Da mesma forma, ocorreu com os estudantes que criaram a obra da imagem 02. A oportunidade de vivenciar a arte foi negada em favor do conteúdo programático para uma prova. É importante ressaltar a relevância do ENEM para o acesso às universidades públicas, especialmente para os filhos da classe trabalhadora. No entanto, tais conteúdos poderiam ser explorados por meio do envolvimento prático proposto pelos acadêmicos de Licenciatura em Artes Visuais.

Nesse sentido, Richter (2000) propõe uma mudança na abordagem dos professores no ensino de arte, a fim de integrar os conhecimentos gerados na escola com os conhecimentos práticos do cotidiano. Os "fazeres especiais" são considerados elementos significativos na aprendizagem das Artes Visuais.

Imagem 02: Obra "ARTE NÃO" de autoria de Isabela de Castro, Lays Furtado, Paulo Sanches e Rafael Maciel



Fonte: Arquivo pessoal, 2022

Richter (2000) os define como atividades ou obras realizadas com uma clara intenção estética (Richter, p. 106, 2000). Essa intenção estética tem em vista estabelecer uma conexão intercultural com as produções cotidianas da sociedade, enraizada em uma cultura que valoriza e elabora suas práticas com base em sua história.

O trabalho artístico de Jéssica Neves (imagem 03), guache sobre papel, sem título, reflete sobre a intervenção realizada pela acadêmica em uma escola pública do município de Santana-Amapá. Durante sua participação, ela acompanhou o trabalho de um professor de artes e identificou várias possibilidades de prática docente, embora em alguns momentos tenha sido impedida pelas restrições burocráticas da educação formal.

Imagem 03: obra sem título de Jéssica Neves

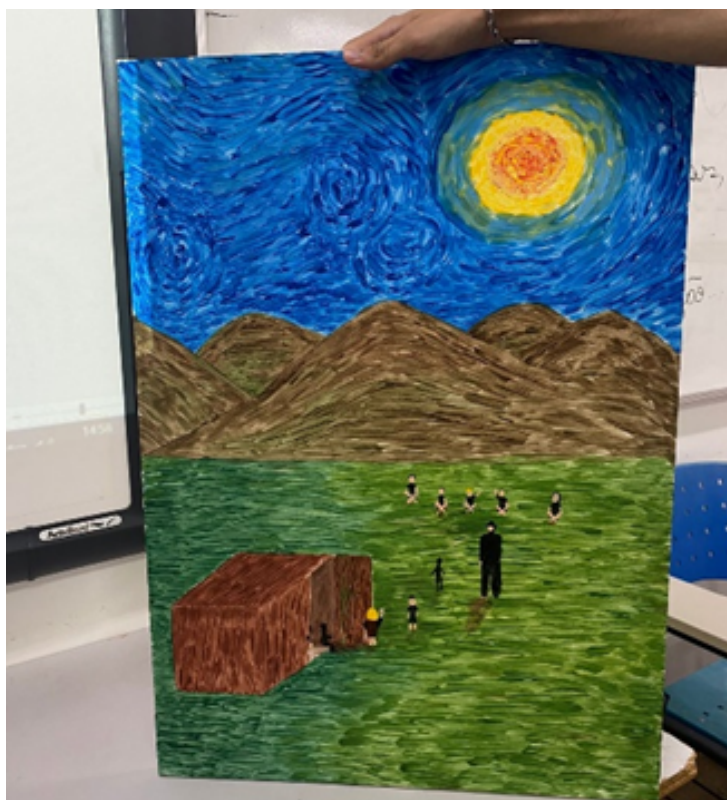


Fonte: Acervo pessoal, 2022.

No trabalho da estudante, observamos que ela representa os agentes da burocracia do sistema como peixes. O Estado é retratado como o grande tubarão que exige produtividade excessiva das escolas e notas altas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Trata-se, portanto, de uma produção que reflete os desafios enfrentados pela estudante ao longo de sua formação prática na disciplina, bem como sua interpretação das leituras pertinentes à sua formação como futura professora de artes.

No trabalho seguinte, o estudante Leonardo Soares relembra um dos textos estudados na disciplina que provocou diversos debates em sala, a obra homônima "Pedagogia da Libertação" de Paulo Freire. Durante as aulas e os debates, Leonardo diz ter sido profundamente impactado pelos escritos de Paulo Freire, principalmente ao reconhecer em sua obra a importância de uma educação libertadora que promova as rupturas necessárias para uma arte educação comprometida com a diversidade, a educação crítica e as perspectivas subalternas e libertárias.

Imagem 04: Pedagogia da Libertação de Leonardo Soares



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

O objeto artístico de Leonardo Soares, acrílica sobre tela, intitulada "Pedagogia da Libertação" (imagem 04), surge de sua prática de ensino e das leituras de Freire, onde ele compreendeu que a educação deve tensionar o fazer docente em artes para uma ruptura crítica de libertação dos estudantes e da sociedade, realizando assim, a pintura que melhor traduzisse sua inquietude com uma educação mais libertadora. Leonardo (2022) ainda escreve em seu relatório que é importante que nós, professores de artes, possamos conhecer com profundidade nossas ferramentas de ensino,

no sentido teórico, prático e metodológico, para que sejamos capazes de fornecer aos estudantes possibilidades outras de libertação. Segundo ele, os alunos “vivem uma rotina entediante de uma educação bancária ainda vigente nas escolas do Brasil, saem cheios de informações, mas não sabem como fazer uso delas”. Nesse sentido,

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 1967, p. 37).

O indivíduo cuja liberdade, humanidade e voz são subjugadas por qualquer sistema opressor encontra, paradoxalmente, na interação com outros indivíduos na sociedade e na expressão da criatividade através dos atos delineados por Freire (1967) — “criação, recriação e decisão” - uma forma de transcender a dominação em direção à sua própria liberdade. Neste processo, ele assume o controle de sua própria história, cultura e

humanidade, conceitos cruciais para a busca incessante pela libertação do sujeito subjugado.

É necessário destacar que a obra de Leonardo não é uma ilustração do texto de Freire (1967); pelo contrário, tem sua própria identidade e sua própria discussão que nasce da prática do estudante. É sua forma de trazer ao mundo o que pensa sobre educação, o que pensa sobre ensinar, por meio da visualidade, atravessado pela construção pictórica, usando elementos de outros artistas e promovendo um diálogo com o ser professor.

Após reconstruir a história, os passos seriam "Ordenar e classificar a informação" e "Analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo"; contudo, pensando em um movimento de ensaio-texto, optamos por não ordenar e classificar, tendo em vista que as informações pertinentes às produções práticas não obedecem a uma ordem linear de apresentação, apenas dispostas de maneira produzidas pelos estudantes. A análise, síntese e interpretação crítica já foram realizadas à medida que apresentamos as informações no corpo do ensaio-texto. Portanto, seguindo uma não não linearidade, chegamos ao ponto de chegada.

Nessa etapa, chegamos ao final de nossa sistematização, onde revisamos, organizamos e interpretamos criticamente as experiências

sistematizadas. Apesar de parecer simples tirar conclusões e compartilhar aprendizados, na verdade, é uma etapa crucial que demanda tempo e energia, segundo Jara (2006). Para isso, retomaremos os principais debates dispostos nos parágrafos anteriores que trazem ao corpo do ensaio-texto das práticas desenvolvidas pelos estudantes.

Os estudantes seguiram uma abordagem metodológica que envolveu três etapas principais: discussão teórica, observação prática e produção artística. No primeiro momento, eles participaram de encontros presenciais na universidade para discutir textos selecionados sobre temas como arte educação decolonial, história da arte educação no Brasil e pedagogia freiriana/libertária. Essas discussões foram realizadas por meio de rodas de conversa, seminários temáticos e estudos dirigidos, visando trocar saberes e compreender a formação para o ensino de artes.

Em seguida, os estudantes foram para escolas públicas para observar a prática docente em arte. Eles acompanharam as aulas, interagiram com os alunos e o professor, e produziram relatórios sobre suas experiências. Durante essa fase, identificaram desafios como a adaptação de metodologias e formas de ensino e aprendizagem para estudantes neurodivergentes, a falta de

recursos e o tempo limitado para potencialidades pedagógicas diversas.

Um dos relatos apresentados foi o da estudante Carla, que atuou em uma escola que atende crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela destacou a necessidade de adaptação dos planos de aula para garantir a participação de todos os alunos, compreendendo suas necessidades específicas de aprendizagem. Carla enfatizou a importância de uma abordagem inclusiva na arte educação, que possa dimensionar uma potencialidade de acessibilidade ao ensino de arte em espaços formais e informais, necessidades outras que devem ser alcançadas dentro e fora da escola.

Outro relatório foi o da estudante Jéssica, que observou um professor que priorizava a prática artística em sala de aula, buscando melhorar a relação dos alunos com a arte. Jéssica destacou desafios como a falta de tempo e recursos, mas ressaltou o engajamento do professor em estimular a criatividade dos alunos. Tomados por carga-horária que privilegia conhecimentos técnicos sobre o mundo, a escola e o currículo não se engajam com efetividade aos processos de construção pictórica, somente sendo possibilitadas por arte educadores que reimaginam à docência em artes junto do cotidiano e das dimensões poéticas do aprender por meio e com a arte em um sentido dialógico.

(In)conclusões

Decido chamar este trecho final do ensaio-texto de (in)conclusão, pois se trata de uma metodologia em desenvolvimento no âmbito universitário, especialmente na formação de professores. Pensar na sistematização de experiências é, antes de tudo, uma tarefa da educação popular e das teias de espaços que muitas vezes não podem ser claramente delimitados. Embora a sistematização nos apresente um caminho claro a seguir, é importante destacar que a adoto com o intuito de explorar possibilidades que ainda não foram consideradas.

Inclusive, durante os debates iniciais para a escrita deste ensaio-texto, uma amiga me questionou se a sistematização não seria contrária ao que desejo desenvolver ao utilizar essa de organização de informações, considerando a abordagem libertária e decolonial que permeia minha prática docente. No entanto, acredito que a sistematização oferece uma oportunidade para definir as etapas do trabalho organizadamente, conferindo sentido ao texto para uma melhor compreensão do processo que ocorreu na disciplina que deu origem ao presente ensaio.

Ao término, os estudantes desencadearam produções artísticas guiadas por suas observações

práticas e pelos textos teóricos estudados. Suas obras ecoaram questões como a burocracia na educação, a ausência de liberdade na sala de aula e a urgência de uma abordagem mais comprometida com a diversidade e a emancipação dos aprendizes.

Eles foram instigados a traduzir suas vivências escolares em objetos artísticos que espelhassem as diretrizes do ensino de arte, resultando em criações como a instalação "ARTE NÃO", que comenta sobre a rigidez do ambiente tradicional escolar. Esta obra recria uma sala de aula esteticamente opressiva, destacando os obstáculos enfrentados pelos estudantes ao tentar fomentar práticas artísticas em escolas públicas.

Outros trabalhos, como a pintura de Jéssica Neves e a criação de Leonardo Soares, refletem o impacto das leituras de Paulo Freire na percepção dos estudantes sobre a educação. Jéssica transforma os agentes burocráticos em peixes, simbolizando a pressão do Estado sobre as instituições educacionais, enquanto Leonardo expressa sua busca por uma educação libertadora por meio da pintura.

Nesse sentido, Wosniak (2017) ressalta a relevância de cultivar processos criativos singulares e experiências diversas é fundamental para enriquecer o processo educacional, especialmente no contexto das artes visuais. Desse modo, ele diz que ser um professor implica em integrar a pesquisa de maneira intrínseca ao processo de criação, bem como

considerar o contexto de produção e recepção da obra artística, compreendendo a relação entre ensino/aprendizagem e o espaço da sala de aula, da escola, do estúdio do artista, do diário, do caderno e da cidade (Wosniak, 2017).

Essas produções ressaltam a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de arte, visando promover a emancipação dos estudantes e a transformação social. Ao unir a prática artística com a docência, os estudantes exploram novas maneiras de ensinar e aprender, contribuindo para uma educação mais significativa e inclusiva.

Por fim, essa potencialidade da educação artística proporcionou aos estudantes a oportunidade de integrar teoria e prática, refletindo criticamente sobre a educação em arte e buscando formas de promover uma experiência educacional comprometida com as perspectivas transgressoras.

Referências

COLI, Jorge. **O que é arte**. Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

JARA, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2ª ed. rev. Brasília: MMA, 2006.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jociele. Sobre o ensino/aprendizagem em Artes Visuais ou arte como experiência. **Revista Apotheke**, v. 3, n. 2, 2017.

SEMEAR, NUTRIR E A SUSTENTABILIDADE DA EXISTÊNCIA DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Cristiane Machado Corrêa Ferreira¹

Introdução

Começo este texto falando dos povos originários, compreendendo que eles cumpriram, desempenham e mantêm um papel fundamental na preservação da floresta e na manutenção da biodiversidade. A sabedoria ancestral é expressa através da relação harmoniosa com a natureza, do respeito à diversidade, da valorização da memória e da tradição, e da busca pelo equilíbrio entre o indivíduo e a comunidade. Esse conhecimento é transmitido por meio de rituais, mitos e lendas, cantos, danças, artes e outras manifestações culturais.

¹ Doutoranda em Artes pela Universidade Federal do Pará – PPGARTES/UFPA. Mestrado em Ensino de Arte PROFARTES/UFPA (2018), graduação em Artes Visuais – UNIFAP (2007) e Pedagogia - Faculdade Estácio (2021). Professora de artes da rede estadual de educação; curadora independente e artista plástica. Trabalha com processos de criação em pintura e ensino de arte. Participante do Grupo de pesquisa PERAU - Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia (UFPA/ CNPq). E-mail: cris.ferreira.ap@gmail.com

Suas práticas tradicionais e seu profundo conhecimento do ambiente natural ao longo dos tempos têm contribuído significativamente para a sustentabilidade ecológica das florestas. Assim, me refiro aos povos originários por residir e trabalhar nesse lugar chamado Amazônia.

E através desse pensar, que gostaria também de me aproximar da ação educativa dos professores que ocupam o espaço educacional nessas paragens. Enxergando nas ações em sala de aula, uma força expressiva de partilhas e produção de conhecimento que traz não só melhorais nas vidas das pessoas, mas de igual modo redimensiona e acrescenta outras possibilidades de enxergar e agir na sua comunidade e no mundo.

Foi, portanto que a ideia de ação intensa dos povos nativos na composição da paisagem amazônica e a ação docente como potencialidades de intervenção nas subjetividades dos futuros professores de artes visuais em via a sementeira, nutrição e a sustentabilidade da vida que desenhei as reflexões aqui descritas no texto. Especificamente, o texto vem apresentar as atividades que realizei no período do estágio supervisionado de doutoramento no Curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Amapá CLAV/UNIFAP, na disciplina Estágio Supervisionado no ano de 2022.

E durante o processo de estágio muitas foram as atividades desenvolvidas na ocasião. Cito algumas:

Duas exposições, a primeira intitulada Expofruir em que participei como educadora-artista ao levar para o Espaço de exposição Fátima Garcia CLAV/UNIFAP, a instalação intitulada caminhos de sensações, e a segunda Visualidades Amazônicas, sendo que essa última fui a curadora da exposição; Aulas abertas, encontros com professores do CLAV/UNIFAP para detalhamento e planejamento das ações educativas, orientação com os acadêmicos, notações reflexivas, poéticas no caderno de campo, capturas de imagens e muitas aulas deliciosas regadas de descobertas e sorrisos arteiros.

Por esses e tantos outros motivos, agradeço a professora da turma e os alunos que me acolheram e confiaram a mim a tarefa de semear, nutrir e desenvolver sustentabilidades efetivas e de qualidade afetivas e profissionais contribuindo na formação de futuros professores de artes visuais.

Contudo, posso considerar que a discussão que desenvolvi no texto sobre a minha vivência docente no CLAV/UNIFAP é uma espécie de atuação potente de transformação, igualmente as ações dos povos originários que com sua sabedoria tradicional, quando, entendemos que eles intervêm e intervém com sabedoria para transformações no espaço Amazônico nos legando inúmeros aprendizados da existência que até hoje reverberam em nosso cotidiano social e cultural, como a escola e a figura indispensável dos processos de aprendizagens e ensino entre professor e o aluno.

Nesse sentido, a licenciatura desempenha um papel fundamental na construção de uma base educacional sólida no Brasil. Ela é responsável por aperfeiçoar profissionais a serem comprometidos com a transmissão do conhecimento, aprimorando assim, a qualidade da educação no país. Nesse sentido quero destacar a importância da licenciatura para o ensino brasileiro e a necessidade de investimentos contínuos nessa área prioritária para a construção.

A licenciatura proporciona uma formação especializada para futuros educadores, preparando-os para lidar com os desafios específicos do ambiente educacional. Além do domínio do conteúdo, os licenciados² desenvolvem habilidades pedagógicas, métodos de ensino e estratégias para motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem. Essa formação multidimensional é essencial para oferecer uma educação de alta qualidade. Esses, por sua vez, têm a responsabilidade de moldar a próxima geração de cidadãos brasileiros, pois não ensinam apenas disciplinas acadêmicas, mas também ajudam a

² Licenciados são aqueles que os cumprem, e que, de acordo com as exigências legais, obtêm diplomas que assim os qualificam. Há apenas quarenta anos não os encontrávamos, pois esses cursos e diplomas surgiram com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na década iniciada em 1930. Ver em CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. *Revista de História*, [S. l.], v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132649. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649>. Acesso em: 17 out. 2023.

desenvolver valores, ética, cidadania e responsabilidade social nos alunos fornecendo subsídios para a construção de uma sociedade com mais justiça, instruída, crítica, inclusiva e participativa. Sendo assim, a licenciatura é um elemento indispensável para a qualidade do ensino brasileiro, seja em qualquer área de atuação. A formação especializada e as competências pedagógicas adquiridas pelos licenciados têm um impacto significativo na educação e na formação dos cidadãos do país. Durante as licenciaturas, é importante discutir como os professores de Artes Visuais lidam com a Amazônia e como eles aprendem sobre arte e educação. Assim, o estágio supervisionado contribuiu para minha formação profissional e intelectual como professora-estagiária, ajudando a compreender os procedimentos necessários para a minha formação docente.

Explorando a vida profissional dos professores de Artes Visuais e o saber cotidiano com a Amazônia

A interseção entre a arte e a educação, especificamente no contexto da formação de professores de artes visuais na Amazônia, lugar da realização do estágio supervisionado, tem na experimentação um elo entre arte e o fazer cotidiano como a principal força teórica e metodológica de realização das aulas. Podendo semear, nutrir e enriquecer a vida profissional dos educadores de artes,

proporcionando uma base sólida para seu desenvolvimento. Contudo, o licenciado deve aprender que a Arte tem suas características, ingerências, transgressões em sua própria

A Arte é um modo de ver e dizer de si e do mundo. Constituída de imagens - sonoras, visuais, poéticas, corporais... -, ela mobiliza afeto, pesquisa, cognição, imaginação, intuição, percepção, reflexão; ela abraça o feio, o bonito, prazer, desprazer, inveja, medo, egoísmo, alegria, estranhamento; portanto, é repleta de emoções e contradições. (...) O contato com a Arte transforma, faz ligação, constrói. Como linguagem, ela opera através das cores, formas, linhas, volumes, sons, movimentos...e precisa de um tempo e de espaços próprios; é cheia de mistérios que revela, desvela e oculta. (Flores et al. 2005, p. 1)

A arte, por sua natureza experimental e expressiva, transita por espaços diversos e pode ser vista como uma antropologia que tem na produção dos sentidos o seu maior aprofundamento quando o intuito é transformar ideias e sentimentos em atos estéticos ou artísticos. Os sentidos e a experiência artística permitem aos professores de artes visuais explorarem e compreenderem as emoções, ideias e culturas dos alunos. Essa abordagem antropológica pode fornecer

dados relevantes sobre a diversidade de perspectivas e experiências presentes na sala de aula.

Michel de Certeau (1998) propõe que o "fazer saber cotidiano" é uma forma de adquirir conhecimento através das práticas diárias e da interação com o meio ambiente. Assim como na capacitação de professores de artes visuais, a educação se transforma em uma expressão desse saber cotidiano. Os educadores, ao se envolverem com a arte e sua aplicação pedagógica, têm um entendimento mais aprofundado das nuances do ensino de arte, principalmente se esta for experienciada.

A experimentação da arte como antropologia de rituais e o conceito de fazer saber cotidiano de Certeau têm implicações relevantes na formação de professores de Artes Visuais. Ao incorporar essas abordagens à concepção de saberes, os educadores são incentivados a se envolver com a arte como uma exploração antropológica da condição humana. Esta experiência aprimora a sua capacidade de compreender e estabelecer uma relação mais autêntica com os alunos, apesar dos desafios que a educação brasileira enfrenta e da formação de professores em geral.

Dessa forma, inspirada pela ideia de que a interação entre arte, educação e percurso antropológico no fazer saber cotidiano da Amazônia é uma perspectiva inovadora para a formação de professores de Artes visuais. Visando remodelar a percepção e a Educação Visual dos alunos de graduação em Artes (CLAV),

pensei: como posso contribuir para que novos compreendam o significado de ser professor de arte em escolas das “Amazônias” que nos cercam de saberes, cultura e vida?

Nesse contexto, mantive a prática artística e a compreensão antropológica da expressão humana, reconhecendo a relevância desses elementos para os educadores poderem orientar os alunos de forma mais eficiente e enriquecer suas carreiras profissionais.

O objetivo era proporcionar uma educação superior que não se limitasse à formação acadêmica, mas também fosse relevante para o desenvolvimento integral dos estudantes, permitindo que eles trouxessem suas experiências e reflexões para a sala de aula, levando em consideração o local de moradia. Isso nos faz recordar a relevância de compreender a Amazônia sob as suas dimensões socioeconômica, cultural e artística para a capacitação de professores no Ensino Superior.

Compreender de forma profunda e objetiva as complexidades dessa área é mais do que uma vantagem acadêmica; é uma condição imprescindível no contexto educacional atual. A região abriga uma variedade de realidades sociais e culturais que vão desde comunidades tradicionais até centros urbanos em expansão. O conhecimento aprofundado dessas nuances é crucial para os futuros professores, pois lhes permite entender as disparidades sociais, econômicas e de acesso à educação que impactam diretamente a dinâmica das salas de aula. Sem esse entendimento,

corre-se o risco de perpetuar desigualdades e aplicar modelos educacionais descontextualizados.

A diversidade cultural na Amazônia é notável, com uma multiplicidade de povos indígenas, tradicionais e migrantes, cada um com suas línguas, práticas, crenças e tradições únicas. Uma compreensão aprofundada dessa diversidade é essencial para educadores, pois influencia a forma como os alunos aprendem e interagem com o conhecimento. Ignorar ou subestimar essas diferenças culturais pode levar a uma educação homogeneizada e inadequada, incapaz de atender às necessidades de uma sociedade diversificada.

A expressão artística na Amazônia é outro ponto a ser discutido, pois reflete tanto a conexão intrínseca com a natureza quanto as realidades sociopolíticas enfrentadas pelos habitantes locais. As obras de arte da região muitas vezes oferecem uma narrativa poderosa sobre questões ambientais, culturais e sociais cruciais. Os futuros professores, ao se aprofundarem nesse contexto artístico, não apenas enriquecem sua própria compreensão, mas também podem usar a arte como uma ferramenta poderosa para engajar e educar os alunos sobre tais problemáticas.

Dessa forma, o ensino superior deve ser um espaço de reflexão crítica, desconstrução de estereótipos e ampliação de horizontes. Negligenciar a compreensão profunda e situada da Amazônia nessas dimensões socioeconômicas, culturais e artísticas seria ignorar a chance de desafiar as percepções tradicionais e

promover uma educação inclusiva, responsável e contextualizada. Parafraseando Farina (2008), que se poderia aprender da arte atual” teria a ver não somente com as maneiras de afetar os outros, mas também com as maneiras de lidarmos com o que nos afeta.

Se não houver essa abordagem, os futuros professores podem criar estereótipos, manter as diferenças e limitar a visão dos futuros professores, o que pode prejudicar a qualidade e importância da educação que vão dar. Sendo assim, é imperativo que a formação de professores no ensino superior inclua esse conhecimento em sua grade curricular, preparando-os para um papel transformador e significativo no contexto amazônico e além.

O aprimoramento e a discussão das práticas pedagógicas e artísticas são adquiridos durante a formação de professores e professoras de artes em cursos de graduação. Essas abordagens se complementam no estágio supervisionado, quando os estudantes atuam diretamente no ambiente escolar (sala de aula), com professores experientes. É nesses espaços de aprendizado que o professor experimenta e constrói suas práticas de ensino, indispensável nos cursos de licenciatura em artes.

Estágio Supervisionado: um instrumento crucial na formação profissional

O estágio supervisionado é um componente significativo no processo de formação acadêmica e profissional, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação em situações reais de trabalho. É uma experiência que busca integrar a teoria com a prática, preparando os estudantes para os desafios e demandas do mercado de trabalho.

Com essas ideias, adentrei o CLAV/UNIFAP, na turma de graduação em Artes 2019, enfatizando que a atuação pedagógica nesse espaço é indispensável para a formação profissional de estudantes. Aqui, abordarei as minhas reflexões e práticas do meu estágio doutoral em artes como parte essencial da minha formação no curso de Pós-Graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará – PPGARTES/UFPA.

Nesse processo de conhecimento e introspecção na turma foi definido os objetivos do estágio, especialmente em relação ao seu papel no percurso acadêmico e prático dos estudantes, bem como seus benefícios para a integração dos conhecimentos teóricos e profissionais. Ademais, tenho como objetivo reconhecer a relevância da supervisão adequada e a conexão entre teoria e prática durante o período de estágio. E que concordo com Silva e Gaspar (2018), ao afirmarem que:

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Alguns aspectos são fundamentais para o estágio supervisionado, seja na graduação ou pós-graduação. Ele é indispensável para a investigação e curiosidades do ser docente.

O estágio foi, de certa forma, um período de aprendizagem, prática e experiências que tive a oportunidade de realizar na Universidade pública sob a orientação da professora Silvia Marques. Dessa forma, procurei, além de melhorar e colocar as teorias que estudava no PPGARTES/UFPA, incentivar a criação de imagens pelos licenciandos em contextos profissionais ligados à educação e ao ensino em escolas e instituições culturais na Amazônia amapaense, local de muitas reflexões e criações.

Ao viver esse processo e ter um compromisso educacional, o estágio supervisionado proporcionou uma visão mais ampla das atividades e responsabilidades relacionadas à minha profissão, ao mesmo tempo, em que contribuiu para a formação de

profissionais mais capacitados e competentes. Ou seja, teve um papel crucial no crescimento acadêmico e prático dos estudantes que participavam de um processo contínuo de formação na turma. Em outras palavras, o estágio proporcionou a oportunidade de refletir sobre a dinâmica do território amazônico e sobre a produção histórica, estética e artística do Amapá, temas que estou estreitando com a minha pesquisa de doutorado.

Por último e não menos relevante, o período de estágio supervisionado no CLAV/UNIFAP me permitiu interagir com especialistas do setor, enriquecendo minhas visões e das dos alunos, auxiliando-nos a compreender melhor as particularidades práticas da minha área de atuação profissional: à docência de artes visuais.

Contudo, gostaria de salientar dois pontos relevantes que ficaram claros nesses percursos: a integração entre teoria e prática como um dos principais benefícios do estágio supervisionado. Buriolla (1999) sustenta que o estágio é o local no qual o estudante é criado, construído e mencionado no entrecruzamento dos caminhos individuais e institucionais no ambiente de trabalho e de educação. Ou seja, uma experiência de reflexão e análise, na qual o aprendizado de ser professor vai além da compreensão teórica, ultrapassando as fronteiras da sala de aula e aproximando os estudantes da realidade em que atuarão.

Durante o estágio, pude demonstrar e experimentar

os conceitos aprendidos em sala de aula em situações reais, o que corrobora e consolida o seu entendimento teórico. Abordando os conhecimentos amazônicos, o processo de criação e o circuito artístico na Amazônia, bem como as discussões durante as aulas sobre a criação de objetos estéticos, tais como mandalas de cuias, papel ou plantas naturais (imagem 01).

Imagem 01: Discussões e processos de criação de mandalas com os alunos da turma 2019/ CLAV/UNIFAP, 2022.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A produção de objetos estéticos surgiu a partir dos debates em torno das questões das ancestralidades e vivências na Amazônia. Qual é a experiência de viver na região amazônica? Que saberes aprendemos nos ensinamentos de nossos avós, pais e tios? O que aprendemos e ensinamos na Amazônia? Questões que nortearam discussões, produções e conhecimento que surgiram a partir das experiências do outro. As histórias dos avós sobre o uso de ervas, plantas medicinais, comidas, chás e preparações surgiram da experiência

em harmonia pelos nossos ancestrais com a floresta. Esse conhecimento passa a fazer parte da aula, do ensinar através da simples contação de histórias de vida.

Ailton Krenak (2020, p. 23) nos lembra “o que é feito de nossos rios, nossas florestas, nossas paisagens?” Questões de suma importância para se pensar, refletir e agir nesta geração que negligencia a vida dos rios, das montanhas, dos animais e da mãe natureza. Segundo ele, é necessário saber se teremos imaginação e força o bastante para adiar o fim de “nossos mundos”, ou seja, nosso próprio fim como espécie.

Após as discussões, ficamos entusiasmados por colocar em prática um pouco da história e memória de cada um, e o processo de criação das mandalas foi um momento íntimo e singular. Escolher ervas, sementes, plantas e temperos foi um processo de reviver lembranças, curas, sorrisos, sabores e aromas. A imagem 02, apresenta algumas mandalas confeccionadas pelos estudantes com plantas e ervas nativas da Amazônia³.

³ Em ordem de composição da esquerda para direita: Leonan Cumaru – “Folhas ao vento”. Folhas de goiabeira, muito utilizado para tratar problemas intestinais. João Pedro, com o trabalho “Matei” traz folhas e ramos de Bougainvillea e de açaí colhidas do quintal. Dedson Brito – “Ervas da Amazônia” sua composição traz folhas de aranto, alecrim e vic, retirados de sua horta medicinal.

Imagem 02: Produção de mandalas naturais



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Depois do processo de criação dos artefatos (mandalas naturais), os trabalhos foram expostos para a comunidade acadêmica no espaço de exposição Fatima Garcia - DEPLA/UNIFAP. A Exposição Visualidades Amazônicas abrigou dezenas de produções estéticas e artísticas das turmas de Artes (2019, 2020 e 2021), dinamizando saberes amazônicos desconhecidos e aprendizados relevantes para o ensino de arte.

Acredito que essa abordagem contribuiu para uma formação mais completa, prazerosa e inventiva, preparando, provavelmente, os estudantes para enfrentar os desafios profissionais com confiança e autonomia mostrando o lugar em que habitamos e as riquezas que representa para a sociedade.

Outro ponto relevante a ser destacado é a supervisão deste processo, ou seja, a partilha profissional com um professor de maior experiência durante o período de estágio, fator indispensável para assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Dessa forma, a orientação adequada contribui para um estágio bem-sucedido, melhorando

a experiência de aprendizado dos estudantes. Uma vez que o estágio supervisionado é um elemento imperativo na formação acadêmica e profissional. Ao mesmo tempo, em que proporciona uma chance valiosa para aplicar os conhecimentos teóricos, na prática, contribuindo para o aprimoramento das aptidões e competências necessárias no desempenho profissional.

Por todo modo, o acompanhamento correto do estagiário nas escolas, ou qualquer lugar de atuação, assegura que a prática seja uma experiência enriquecedora e benéfica para os estudantes, preparando-os para uma carreira bem-sucedida. em suas respectivas áreas de atuação.

Preservar e valorizar o conhecimento de alunos e professores é uma preocupação do estágio supervisionado e é essencial para garantir a autonomia das ações docentes em escolas. É necessário reconhecer e respeitar os saberes e a atuação desses profissionais para promover práticas saudáveis de conhecimento e interação coletiva na sociedade.

Conclusão

A Amazônia é uma fonte inesgotável de experiências que a torna um lugar de troca e aprendizado para todos os habitantes da região, com uma compreensão única da ecologia e das interdependências do

ecossistema. Dessa forma, os educadores que vivem na Amazônia têm a chance de assimilar essa sabedoria intrínseca. Eles experimentam em primeira mão a diversidade cultural, a beleza natural e as lutas ambientais, que se tornam catalisadores para uma educação mais ampla e contextualizada.

A interação dos povos com a terra influencia suas percepções e comportamentos, assim como os educadores podem influenciar as mentes jovens, direcionando-as para uma visão mais abrangente e ética do mundo. Ao oferecer experiências educacionais enraizadas na estética e na vivência com a Amazônia (lugar onde habitam), eles podem promover uma mudança de paradigma, estimulando um cuidado mais profundo pelo planeta e suas diversas formas de vida.

Para garantir a qualidade da formação dos futuros professores, neste caso, os licenciados em artes, é crucial implementar estratégias de aperfeiçoamento constante nessa área de ensino. Isso inclui a revisão e atualização dos currículos das universidades, a integração com as práticas atuais e tecnologias educacionais, e o estímulo à investigação e à inovação no campo da educação para o ensino de artes nas escolas.

No vasto território da Amazônia, onde a floresta dança com o vento e os rios sussurram histórias antigas, o estágio supervisionado se transformou em uma poesia viva, que se trama com a experiência e o saber. Como artistas da educação, nossas mãos se

tornaram pincéis, e os caminhos percorridos se tornam a tela onde a vida experimentada e os saberes adquiridos ecoam em belas reverberações.

No que diz respeito às aulas e aos objetos estéticos, que foram produzidos e expostos na exposição coletiva, Visualidades Amazônidas, fiquei atenta não apenas para apreciar a variedade de trabalhos, mas também para compreender as complexidades das vivências econômicas da região, pelas histórias dos alunos, onde os ciclos da floresta se entrelaçam com os desafios enfrentados pelas comunidades. Cada lágrima e sorriso dos alunos, cada história de luta e resiliência vivida em sala de aula, fazem parte da nossa história, alimentando o desejo de um ensino de arte de qualidade e comprometimento.

Agradeço profundamente a todos os alunos que compartilharam comigo seus sonhos e desafios. Cada diálogo, cada troca de informação, foi uma nota na sinfonia da nossa jornada de aprendizado. Juntos, dançamos a dança da educação, criando artefatos estéticos que serão ouvidos nas salas de aula no futuro.

Agradeço imensamente à professora que me recebeu no CLAV/UNIFAP, cheia de vontade e sabedoria. Foram suas orientações, sua paixão pela arte do ensino e sua dedicação incansável que me guiaram nesta jornada. A ela, expresso a mais sincera gratidão e admiração.

Assim, levarei os conhecimentos adquiridos, os vínculos criados e a inspiração para continuar ensinando arte, para tornar as experiências de vida na

Amazônia um lugar de cultivo de afetos e conhecimentos, a fim de compreender que o estágio supervisionado, a criação de objetos estéticos, as exposições em grupo e a pesquisa de doutorado são experiências únicas.

Dessa forma, com o coração pulsando de gratidão e a alma envolta pela sinfonia da Amazônia, me despeço por enquanto. Foi apenas mais uma etapa de muitas que virão, mas estou certa de que as sementes plantadas durante este estágio supervisionado crescerão e florescerão em novas repercussões, atingindo as práticas desses novos professores no ensino das artes nas escolas onde atuarão.

Referências

BURIOLLA, M. A. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, [S. l.], v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1974.132649. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649>. Acesso em: 17 out. 2023.

FARINA, Cynthia. **“Formação estética e estética da formação”**. In: Fritzen, Celdon e Moreira, Janine. (orgs.). Educação e arte. As linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papyrus, 2008.

FLORES et.al. (2005). **“Educação e as linguagens artístico-culturais: Formando educadores/formadores e construindo materiais”**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). (Mimeo.)

SILVA, Haíla Ivanilda e GASPARG, Mônica. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia**. R. Bras. Est. Pedag. [online]. 2018, vol.99, n.251, pp.205-221. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PRODUZINDO IMAGENS DENTRO (DE SI) E FORA (DA SALA DE AULA): O ENCONTRO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DO USO DE DIÁRIOS VISUAIS

Pedro Simon G. Araújo¹

Introdução

Durante o segundo semestre do ano de 2021, tive a oportunidade de desenvolver, enquanto professor da disciplina de Ensino de Arte em Museus e Espaços Educativos no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (Unifap), uma experiência estético-pedagógico-afetiva com os alunos a partir da construção de um diário visual.

Compreendo, a partir dessa conceituação, o protagonismo primeiro do sujeito nos processos pedagógicos.

¹ Professor Adjunto na Universidade do Estado do Amapá - Curso de Tecnologia em Design. Doutor e Mestre em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (2022-2015). Possui MBA em Marketing pela Universidade Estácio de Sá - RJ (2012). Licenciatura em Artes Visuais pelo Claretiano Centro Universitário (2020). Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2009). Áreas de interesse: Artes, Artes Visuais, Marketing e Design.

A voz e visibilidade do indivíduo e de sua complexidade enquanto corpo pertencente a um lugar no mundo. Em segundo lugar, a potência latente nos encontros, nos entres, nas brechas, fissuras, que se constroem e desconstroem pela/na existência da alteridade, mas que se dá inundada de afeto. Assim visualizo as bases para se pensar a experiência.

Indico inicialmente, que minha percepção do conceito de experiência estética parte de uma concepção enquanto contato/relacionamento do indivíduo com o que o circunda, ligada às práticas do cotidiano, vida e cultura, o que se intersecciona com o sentido de uma educação que se forja enquanto experiência em curso, ao mesmo tempo que é o resultado da experiência (PONTES, 2015). Da mesma maneira, acolho a profundidade da compreensão de Larrosa (2002) ao vislumbrar que a experiência é o que nos atravessa, o que nos acontece e nos toca. Compreende que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2002, p. 27) e para tanto, não há como desvencilhar-me das minhas experiências enquanto educador, experiências essas que me impulsionam ao desenrolar de um trabalho pedagógico-afetivo.

A validade de se pensar no afeto atrelado às práticas pedagógicas trago de vivências em espaços de ensino não-formal com o teatro e a dança, onde o afeto

sempre se fez presente pela palavra, pelo toque, enquanto espaços de expressão da própria identidade, pelo contato com o outro e pelas problematizações das relações do corpo com o mundo. Entendo o afeto como um ato, um gesto, uma egrégora que se constrói a partir de trocas, entre indivíduos, espaços, experiências. O afeto permite a expressão do indivíduo em sua integralidade, abriga sentimentos e emoções. De acordo com Espinoza (2009, p. 96) trata-se de “afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada.”

Por questionar o espaço dado aos afetos e às trocas nos contextos de ensino, busco, enquanto caminho de enfrentamento, oportunizar em minhas perambulações pelas salas de aula, práticas e ações que possibilitem a existência do afeto, a visibilização dos sujeitos e a construção de perspectivas críticas.

Pensar nos caminhos da educação contemporânea é uma tarefa continuamente provocativa, pois há uma rede de problemáticas que permeia as práticas diárias e que por vezes embaraça as possibilidades didáticas presentes nos diversos campos ligados à educação, como o ensino de arte, mas que seguem buscando brechas transformadoras de realidades.

Penso que a experiência estética e afetiva se dá na diversidade das práticas educativas em arte e na pluralidade de possibilidades de exteriorização de conceitos por meio de desenhos, palavras, pinturas, performance etc. Há na emancipação de sujeitos pela educação, uma construção de conhecimentos sobre o

mundo a serem compartilhados.

Refletir criticamente sobre a educação e sua prática expande a constituição simplista e técnica, em especial no campo das artes, e dá espaço para uma formação “ampla do homem como um ser social e político, capaz de pensar e problematizar a sua existência a partir de um paradigma crítico de pensamento” (Baroni; Santa, 2015, p.151).

A escolha do uso dos diários visuais enquanto instrumento educativo, surge como possibilidade de elaboração de percepções críticas do cotidiano, como objeto de pesquisa visual, construção de repertório estético e de desenvolvimento de competências e conhecimentos a partir das temáticas suscitadas para debate e aprofundamento. Trago também enquanto suporte, os estudos da cultura visual, campo pelo qual nutro afinidade, ao dar abertura a profícuas problematizações sobre as imagens que nos atravessam, por vezes, de maneira inconsciente, mas nem por isso de modo menos perturbador.

A disciplina Ensino de Arte em Museus e Espaços Educativos que se propõe a debater conceitos de memória, patrimônio, poder e mercado, assim como saberes sobre paradigmas museológicos, possibilidades de ensino de Arte, desenvolvimento de projetos de ensino em espaços não formais, oportunizou o estudo da relevância e influência dos museus e espaços culturais historicamente, a evolução desses locais e as questões e problemáticas que permeiam suas estruturas físicas e ideológicas. Deste modo, foi

imprescindível trazer como questão a construção de um olhar crítico para/sobre os espaços museais, suas práticas (e tudo o que os rodeia), pois além de preservarem a nossa cultura e patrimônio, guardam muito de uma história colonial, patriarcal, racista e silenciadora, ainda vigente em nosso país.

No entanto, a proposta da disciplina não foi ficarmos apenas restritos aos debates que perpassam os espaços institucionalizados do sistema das Artes, mas ampliar as discussões para o cotidiano, para as imagens que permeiam nosso dia a dia e que também necessitam de olhares problematizadores que provoquem, denunciem, rompam padrões e fortaleçam a existência de novos sentidos para as artes.

Em sintonia com essas ideias, pensar o sentido estético e sensível na educação torna-se um ato político, uma busca por mudança de paradigmas em relação aos regimes estéticos instituídos. O caráter de uma nova “política da estética”, apresentada por Rancière (2009), indica uma alternativa para repensar as funções da arte na sociedade. Repensar essas funções pressupõe relacionar arte, política e cotidiano como parte de um sistema, no qual a política está vinculada aos espaços emancipatórios nos quais os sujeitos podem se apropriar de suas vozes e atos.

A arte não é política em primeiro lugar pelas mensagens e pelos sentimentos que transmite sobre a ordem do mundo. Ela também não é política pelo seu

modo de representar as estruturas da sociedade, os conflitos ou as identidades dos grupos sociais. Ela é política pela distância que toma em relação a essas funções, pelo tipo de tempo e de espaço que institui, pelo modo como recorta esse tempo e povoa esse espaço. São duas transformações dessa função política. (Rancière, 2010, p.20).

Nesse sentido, os estudantes foram incitados a investigarem seus próprios repertórios visuais e construir em enfrentamentos a partir deles, por meio de uma diversidade de caminhos pedagógicos, como a construção dos diários visuais.

Concomitantemente, ações realizadas por outros três educadores do curso de Licenciatura em Artes Visuais, nos colocou em diálogo para pensarmos a elaboração de uma experiência pautada no ensino de artes visuais e na relação dos alunos com práticas pedagógicas, nos saberes da Amazônia que se espriam em nossos cotidianos e vivências escolares, pensamentos e propostas críticas a partir das imagens e de experiências em sala de aula em escolas do ensino básico. Nosso encontro culminou na elaboração de uma exposição no espaço de experimentação Fátima Garcia – Depla/Unifap, denominada Educação das Visualidades Amazônicas e Processos de Criação, realizada no dia 06 de dezembro de 2022 com a apresentação das imagens criadas pelos estudantes das três turmas.

Conceitos, Perspectivas e Suportes

O desenvolvimento do trabalho de construção dos diários visuais teve, como apresentado anteriormente, as bases conceituais do campo da cultura visual. Campos (2012, p. 21) define a Cultura Visual como “uma grande área de estudo de tendência transdisciplinar, acolhendo investigadores provenientes de ramos científicos, artísticos e humanísticos que buscam [...] entender a imagem, o olhar e a visualidade enquanto construções humanas” e, portanto, como construções sociais.

Knauss (2006) apresenta um resumo conceitual da “disciplina” da Cultura Visual a partir do termo virada da imagem, ou pictorial turn. Cunhado por W.T. Mitchell nos anos 90 nos EUA, o conceito acompanha a evolução dos estudos da Cultura Visual, uma vez que foi criado, segundo o autor, para tratar das discussões teóricas sobre a imagem, em um momento em que diversas disciplinas do campo das ciências humanas se viram desafiadas a se posicionarem frente aos questionamentos intelectuais baseados na imagem. A temática da virada da imagem é retomada, posteriormente, por Martin Jay “para sublinhar a importância assumida pelos modos de ver e pela experiência visual como paradigma visual da nossa época”. (idem, p.107).

Neste contexto, as questões relativas à universalidade dos modos de ver e das experiências visuais ganham força, influenciando estudos atuais da Cultura Visual, a

partir do momento em que tratam:

de abandonar a centralidade da categoria de visão e admitir a especificidade cultural da visualidade para caracterizar transformações históricas da visualidade e contextualizar a visão. [...] Martin Jay reafirma a ideia de que o advento da cultura visual decorre do fato de que não podemos mais separar os objetos visuais de seu contexto. (Knauss, 2006, p. 107).

Trata-se assim de um estudo a respeito do que é construído culturalmente enquanto experiência visual na vida cotidiana, o que se estende para as mídias, artes visuais e outras formas de representação, onde os sentidos se constroem em contextos sociais específicos, nas relações humanas. Nesse sentido, Sérvio (2015, p. 141) afirma que em função das diferenças culturais, que transformam nossa experiência visual, ela “não pode ser identificada como uma janela transparente para o real”. Não há como compreendê-la como universal ou natural.

Pelas suas próprias palavras, Mitchell (2002) define os estudos de Cultura Visual como uma maneira de compreender as representações visuais, chamando atenção para a necessidade de estarmos atentos aos discursos e narrativas visuais que nos cercam. É um “modo de apreender e decodificar visualmente a

a realidade, tendo em consideração a natureza cultural e psicossocial da percepção e cognição” (Campos, 2012, p. 24). O próprio termo “cultura” já apresenta uma fundamentação para pensarmos a análise das imagens com base nos processos sociais, em um detalhamento que coloca em perspectiva a visão e a própria imagem a partir de quadros sócio-histórico-culturais. “A cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas principalmente”, como forma de “compreender o papel social da imagem na vida cultural” (Martins, 2007, p. 26).

Depreende-se assim que é algo fundamental para a Cultura Visual discutir as imagens que estão à nossa volta, no entanto consciente de que a experiência visual como um todo é objeto de estudo da Cultura Visual. Segundo Sérvio (2015, p. 147) “as imagens importam porque em vez de simplesmente refletirem a realidade ou um contexto, nossa relação com as imagens afeta/constrói percepções sobre o mundo e sobre nós mesmos, influenciando nossas ações”. Nos estudos da cultura visual a imagem adquire importância como veículo para produção cultural, para a produção de práticas sociais visando a criação de redes que busquem alcançar realidades alternativas. Para Duncun (2011, p.21), as imagens “sempre desempenham um papel no âmbito de lutas pelo significado, seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição”. Segundo Pillar (2012, p. 03), “a palavra imagem abriga, em sua

sua amplitude, não só criações artísticas, mas também produções de mídia, objetos do nosso cotidiano, lugares, pessoas, enfim”, o que é visível e percebemos visualmente. Nota-se que estamos sitiados por imagens disseminadas por uma multiplicidade de aparatos visuais. Nos dias de hoje as imagens nos invadem, nos afogam, nos tornam reféns sem que tenhamos tempo de desenvolver uma compreensão crítica sobre elas ou a partir delas. Oliveira (2011, p. 187) acrescenta ao afirmar que:

A cultura visual nos permite repensar as bases que orientam a formação inicial de professores de artes visuais e não se trata apenas de ampliar o repertório visual, trazer novos objetos para a arena, outros artefatos ou alargar o banco de imagens do acerto de estudo, não se trata também de uma nova forma ou de um novo método, trata-se, porém, de uma outra estratégia de interpretação.

Por meio das diversas perspectivas apontadas e suscitadas pela cultura visual, pautei o desenvolvimento de atividades junto ao grupo de estudantes de Artes Visuais, o que culminou no desenvolvimento de diários visuais, com os quais pudéssemos estabelecer diálogos críticos, enxergar as imagens que nos atravessam e refletir sobre elas.

Penso que a associação das imagens ao contexto

educativo é uma expansão natural se considerarmos o deslocamento do “estético” para diversos âmbitos da vida cotidiana como reflexo de transformações culturais que permitiram a aproximação das “artes da vida real, propiciando a intervenção educativa em todas as ordens da prática estética” (Aguirre, 2011, p. 82). As experiências cotidianas “constituem um mecanismo de construção de conhecimento que exige refletir de forma permanente sobre as condições de expectativa das imagens e, ao mesmo tempo” sobre aberturas para criar outras imagens que entrem em diálogo e confronto com “as quais nos vinculamos” (Vicci, 2015, p. 48).

Para Oliveira (2011, p. 187) “os diários visuais ou textuais são novos espaços de interlocução” uma possibilidade de “diluir fronteiras, ampliar debates e estabelecer outras relações pedagógicas”.

Acrescento, no entanto, as reflexões possibilitadas por meio do modelo de narrativas visuais, que também embasaram a construção dos diários visuais. Penso que as narrativas visuais fazem emergir “[...] fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuição de valores” (Josso, 2004, p. 186), conferem visualidade ao que os sujeitos experimentam, assimilam e se permitem questionar. Martins e Tourinho (2017, p. 156-157) afirmam que “a narrativa é uma forma de registro e compreensão de aspectos da experiência. Ela tem como agenciamento histórias vividas e contadas que possibilitam mediações

entre pensamentos, ação”, contextos e circunstâncias. As narrativas visuais permitem um trabalho com questões da experiência de formação dos indivíduos que “são constituídas por imagens ou referências imagéticas isoladas, dispersas” (Martins; Tourinho, 2017, p. 163). A maneira como expressamos nossa visão de mundo e de uma cultura determinada é a narração (BRUNER, 1997) que somos capazes de fazer e que os estudantes do grupo puderam experimentar através dos diários.

A construção dos Diários Visuais

Ao longo do semestre, através das aulas, discussões e experiências desenvolvidas com os estudantes, busquei possibilitar a aproximação deles com vivências e temáticas que julgo essenciais ao processo de formação de educadores em Artes Visuais. Compreendi desde o início a validade de oferecer a eles artifícios para o desenvolvimento de lentes críticas que os levassem a observar e pensar os espaços museais, o papel desempenhado por essas instituições em sociedade e tudo o que representam por uma ótica questionadora e menos alienada.

Foram estimulados a visitarem museus e espaços culturais virtualmente e presencialmente, se aproximarem de artistas, de seus trabalhos, enxergando inclusive a potência de produtores e artistas locais que protagonizam questões próximas ao cotidiano dos estudantes e, portanto, têm força

mobilizadora. Recordo-me de uma experiência de mediação vivenciada por eles em sala de aula, em que puderam apresentar suas produções (Imagem 01 e 02) e construir ações a partir delas com o grupo de estudantes. Aquela atividade os permitiu a análise sobre qual debate estavam abertos a realizarem, quais temáticas os estimulavam e práticas educativas possíveis a serem desenvolvidas a partir de uma criação artística pessoal.

Imagem 01: Atividade de mediação

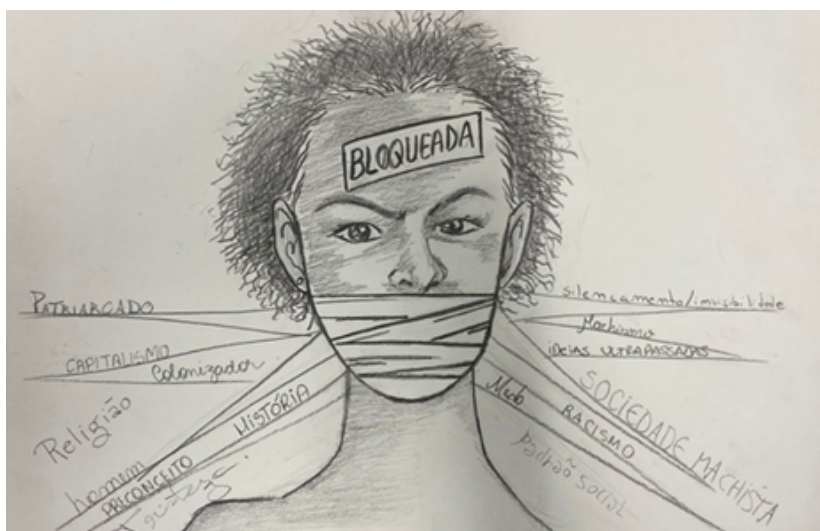


Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Penso, assim como Martins e Tourinho (2015, p. 137) que “aprender, pesquisar e ensinar, tendo como foco as visualidades contemporâneas – que vão além do meramente visual – exige um enfrentamento sensível às vulnerabilidades e às diversidades que marcam as experiências do ver”, e além disso, pensar sobre a “interferência naquilo que nos circunda e tenta emplacar visões sobre as quais somos chamados a

agir/reagir/interagir”. De fato, os estudantes foram convocados a investigarem os sentidos e significados que surgem a partir da experiência com o cotidiano, seus desejos e subjetividades.

Imagem 02: Atividade de mediação



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Trouxeram a partir de suas obras uma série de proposições para a realização das dinâmicas de mediação com a turma, tais como: racismo, homofobia, valorização da cultura amazônica, feminismo, decolonialidade, dentre outros. Boa parte das mediações fomentaram debates sobre pontos que já haviam sido mencionados em sala de aula, envolvendo a atuação dos museus e dos espaços culturais enquanto instituições também formadoras dos sujeitos. Instituições que ainda preservam o silêncio e a sacralidade, que oprimem e rejeitam determinados corpos, que perpetuam preconceitos e

conceitos reducionistas, mas que ao mesmo tempo se mostram capazes de tornarem-se espaços de compreensão e expansão de subjetividades, de inclusão e diálogo.

A proposta de construção do diário visual foi apresentada desde o início da disciplina, como uma das atividades para composição de nota. O diário visual deveria ser individual, podendo ser realizado a partir de temáticas livres, assim como de formatos e suportes diversos. Destaco a realização dos diários visuais, pois eles foram a tônica que nos levou a pensar sobre a exposição, além de terem sido as obras expostas pelos estudantes da disciplina de Ensino de Arte em Museus e Espaços Educativos. Ao pensar sobre os diários, recordo-me dos cadernos de artistas de Leonardo da Vinci, Delacroix e Goya em que desenvolviam suas pesquisas, demarcavam tempo e espaço, processos, através de inúmeras anotações gráficas e textuais, explicitavam o desenvolvimento de técnicas e questionamentos, enquanto artistas e observadores do mundo do qual faziam parte.

Expondo práticas, atravessamentos e reverberações

No decorrer do semestre, em conversas com professores de outras disciplinas: Fundamentos e Práticas do Ensino de Artes I e Estágio I, percebemos a existência de iniciativas pedagógicas que caminhavam juntas enquanto propostas educativas críticas e afetivas que traziam em seu cerne a presença das imagens, o contexto

amazônico, o cotidiano dos alunos e a relação com a formação de educadores.

Juntos, visualizamos a oportunidade de trazer essas práticas para diálogo entre estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, a comunidade acadêmica e a comunidade que nos acolhe, que os estudantes tivessem suas vozes e saberes protagonizados, assim como suas imagens visibilizadas em uma exposição intitulada: “Educação das Visualidades Amazonidas e Processos de Criação”. Os estudantes estiveram envolvidos durante todo o processo de montagem. Pensamos a expografia em conjunto, de que forma aquele espaço poderia abrigar as mais diversas produções, imagens e temáticas trazidas à tona, e como unir três propostas de trabalho nessa caixa branca. Assim, no dia 06 de dezembro de 2022 fizemos a abertura da exposição, que por uma infelicidade do calendário acadêmico, não pôde ser estendida por mais dias.

Foi muito gratificante perceber a potência existente a partir do compartilhamento das narrativa visuais construídas pelos estudantes. Fizeram uso dos mais diferentes suportes e técnicas para a construção de imagens que passaram por diversos estímulos, uma vez que cada educador e educadora, em suas disciplinas e temáticas desenvolvidas ofereceram caminhos criativos e de investigação distintos. As reflexões que surgiram desde o primeiro momento de desenvolvimento das práticas pedagógicas nas disciplinas até a execução da

exposição permitiram revisitar nossas concepções sobre o uso das imagens nas disciplinas voltadas à educação, sobre as visualidades amazônicas, a relação dos estudantes com os traços e aspectos visuais do cotidiano, os saberes e fazeres guardados por eles, dentre outros aspectos, como pode ser visualizado na figura 03.

Imagem 03: Registros da exposição



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

As produções dos estudantes refletiam suas subjetividades. As identidades impermanentes estavam presentes nas temáticas escolhidas por eles enquanto mote para as suas criações, nas cores que denunciavam a territorialidade daqueles corpos artísticos, nos materiais do cotidiano e da natureza que ganharam destaque nas plácidas e impassíveis telas brancas de concreto. A eles foi dada a oportunidade de criarem, de pensarem para além das margens teóricas trazidas em cada disciplina, de mergulharem em questionamentos e percepções individuais e por meio deles de trazerem à tona novas perguntas e enfrentamentos aos espectadores.

A partir das produções expostas, tornou-se observável por onde fluem os saberes despertados em sala de aula e a sólida responsabilidade que enfrentamos nos processos de ensino e aprendizagem. Suas histórias de vida entrelaçaram-se aos pigmentos, cortes e colagens (Figura 04). Resgataram e desnudaram ancestralidades, assim como perspectivas de mundo, sentimentos e afetos.

A exposição me trouxe novamente algumas reflexões sobre o ensino de artes. As artes permitem o desenvolvimento da autonomia e autoestima dos sujeitos, desenvolve a capacidade de fazerem julgamentos, analisarem e avaliarem o que os circunda. A arte torna os sujeitos mais sensíveis, inclusive enquanto à sua própria formação. Nessa perspectiva, se faz necessário o rompimento de visões universais e homogêneas do mundo, destacando a multiplicidade de vozes e percepções existentes e que devem guiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes, capazes de questionarem o que está posto e dar espaço ao surgimento e fortalecimento de novas estruturas a partir daí.

Imagem 04: Registros da exposição



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Ao final da exposição, sentimos falta de termos um momento de troca para além do dia da abertura, de ouvirmos uns aos outros, de sabermos que inquietações surgiram, dúvidas, provocações. O que foi realizado apenas no primeiro semestre de 2023.

A partir do incentivo de uma das professoras, decidimos nos reunir no início de fevereiro para que a partilha se desse. As discussões iniciais surgiram do que os estudantes haviam produzido. Os relatos desse encontro deixo para um outro momento, no entanto, apresento as questões que nos levaram até ele, por concebê-las enquanto provocadoras de reflexões de outros processos educativos que se perpetuam em nossas escolas e universidades.

Sentiram-se contemplados pela exposição? Como havia sido aquela experiência para cada uma/um? Seguimos refletindo sobre os moldes da exposição realizada. Havíamos seguido os padrões coloniais/europeus que tanto questionamos? Por que isso ocorreu? De que outra forma poderíamos pensar aquele espaço? Quais obras chamaram mais atenção? Qual a relação percebida entre as obras expostas? Que temáticas estiveram em destaque? Essas e outras questões puderam ser desenvolvidas com a presença de todos os atores envolvidos no processo.

Enquanto parte dessa experiência, compreendo a riqueza de se expandir as possibilidades práticas das disciplinas voltadas à educação nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, por haver certo aprisionamento às revisões teóricas e conceituais, deixando as experiências

práticas apenas para as disciplinas que estão diretamente ligadas às expressões em linguagens visuais, aos espaços de laboratório etc. Há que se buscar por estratégias que acolham as trajetórias artísticas dos educadores, assim como as pessoais, uma vez que guardam muita sensibilidade e contribuições à formação de novos educadores.

Referências

BRUNER, J. **La educación puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, v. 10, n. 1, janeiro-junho, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083>

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n.19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

DUNCUN, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 15-30.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KNAUSS, P. O desafio de fazer história com imagens: Arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun, 2006.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007, p.19-40.

MARTINS, R.; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p.143-165.

MITCHELL, W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture. **Jornal of visual culture**, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

OLIVEIRA, M. O.. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da cultura visual - conceitos e contextos**. 1ed.Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, v. 3, p. 175-190.

PILLAR, A. D. Apontamentos para Leitura de Desenhos Animados e Videoartes - online. In: 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do Encontro Nacional da ANPAP** (Online). Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 295-309.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de . Reflexões sobre a experiência estética na educação. **REVISTA GEARTE** , v. 2, p. 203-2012, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e política. São Paulo: EXO Experimental (Editora 34), 2009, 2ª edição.

_____. **Estética como política**. Devires, Belo Horizonte, v.7, n.2, jul/dez 2010, p. 14-36.

SÉRVIO, P. P. P. **Imagens de publicidade e ensino de arte: reflexões para uma educação da cultura visual**. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

ALTERNÂNCIAS PERCEPTIVAS COM A PRODUÇÃO ESTÉTICA NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS; MOBILIZAÇÕES, AUTONOMIA E AUTORIA NA AMAZÔNIA

Silvia Marques¹

Introdução

A formação de professores é um campo rico e complexo, envolve a expressão, inventividade cultural e referências teóricas e metodológicas para a atuação profissional. No contexto em que realizo minha atuação como docente, a Amazônia me guia e, converge para mobilizações de aprendizados que tenha na cognição visual, sensorial a potência de ensino (Martins, 2007).

¹ Possui Licenciatura em Educação Artística, Especialista em Instituições Culturais, Mestrado em Cultura Visual, Doutorado em Sociologia. É professora da Universidade Federal do Amapá. Líder do Grupo de Pesquisa Ensaios de Aula Visualidades e Poéticas Sociais (EVPS). Tem experiência nas áreas de: educação em arte e sociologia em perspectiva dos estudos visuais, especificamente na antropologia urbana. Atua principalmente nos seguintes temas: Sociabilidades na Amazônia, Arte Urbana, Acessibilidade Cultural e as Poéticas Sociais nas práticas etnográficas e a Antropologia da Performance.

Nesse sentido, visualizo a atmosfera e a rica biodiversidade da Amazônia, suas culturas tradicionais e desafios socioambientais como uma paisagem (Santos, 1994) que se evidencia para inspirar e ressignificar percursos de aprendizados no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá CLAV/UNIFAP.

São essas premissas perceptivas que, juntamente com outros colegas de profissão e área, procuramos desenvolver processos de aula em 'ajuntamentos' intelectuais e afetivos, implicados nas sociabilidades formativas profissionais de futuros professores de artes visuais, conectadas aprendizados sensoriais da experiência que constitui as cosmologias amazônicas. A esses colegas fraternos, agradeço e ensejo a continuidade de suas companhias. Estendo a satisfação aos acadêmicos que participaram desse processo educativo e, aos outros que virão, deixo a minha alegria em partilhar momentos potentes e extraordinários de estarmos juntos na produção de saberes em fluxos e horizontalizados com a existência acadêmica.

A escrita vem detalhar de forma ensaísta, os percursos de aprendizados ocorridos no ano de 2022 no CLAV/UNIFAP. Através desse registro/escrita, além de uma devolutiva acadêmica, faço como oportunidade para ressignificar, reorganizar e compreender a própria ação educativa em arte no ensino superior. Procurei intensificar reflexões que movessem o meu fazer, reposicionando-me no espaço da universidade,

especialmente como ao entendimento de que ensino e ciência só se fazem em um único espaço.

O que desejei foi uma escrevivência nos termos de Conceição Evaristo, quando ela evoca a reescritura da própria história, dos sentimentos significados que vão sendo elaborados na trajetória de vida. Assim rememorei processos de aula em 'ajuntamento' de três disciplinas; Fundamentos e Prática do Ensino das Artes Visuais, Ensino de Arte em Museus e Espaço Educativo e Estágio Supervisionado I com quatros professores e muitos outros acadêmicos para fazer da educação em arte, momentos de aprendizados celebrativos no CLAV/UNIFAP.

Nesse processo, o texto tem o seguinte movimento: apresento algumas reflexões conceituais intentando transformar as aulas desenvolvidas no CLAV/UNIFAP em momentos prazerosos, participativos, assim, exponho algumas imagens que surgiram nos percursos educativos em 2022 e a exposição: Visualidades Amazônicas. Evidencio a interação entre a produção dos artefatos e possíveis convergências para abordagens teóricas e metodológicas para o ensino de arte, tendo as categorias reflexivas a; autonomia, autoria e inventividade. Por fim, busco refletir sobre as ações docentes e o compromisso com os sentidos estimulados durante as aulas de artes visuais no CLAV/UNIFAP, visando aprimorar e contextualizar a prática educativa na Amazônia.

Escolhas teóricas/metodológicas da Ação Educativa na Licenciatura em Artes Visuais

A partir das produções estéticas dos acadêmicos do CLAV/UNIFAP, elaborei algumas reflexões sobre as sociabilidades na sala de aula, especificamente quando se deseja pensar/sentir/fazer mobilizações educativas com a formação de professores em artes visuais. Para mim optar por outras mobilizações educativas nesse espaço são forças potentes para deflagrar sentimentos e reflexões sobre a atuação docente como professores de futuros professores de artes visuais. Sinalizo, desde já que, categorias de reflexões, não tem pretensão indicativa metodológica para atuar na licenciatura, mas um registro consciente e uma partilha prazerosa de um processo apaixonante de estar em sala de aula.

As categorias de análises, surgiram depois da observação das imagens capturadas por mim e o acesso as opinadorias coletivas, gentilmente fornecida por uma das professoras, a partir de uma ação performática na abertura da exposição; Visualidades Amazônicas no ano de 2022 do CLAV/UNIFAP. Dentre as categorias falo das sociabilidades, interação com saberes e processo de criação com o outro, a força comunicativa midiática e das redes sociais para refletir acerca dos aprendizados e as sensações analíticas que se apresentavam e se constituíam ao longo dos processos de criação de artefatos estéticos e a exposição.

A exposição de certa forma, condensou as vivências

em sala de aula e, contornaram todos os momentos da exposição, incluindo um processo performático de curadoria educativa, trocas de experiências com visitantes de outras áreas de conhecimento e colegas que estavam expondo, bem como convidados que vieram bater papo sobre a feitura dos artefatos estéticos e sua relação com a Amazônia.

A mostra da exposição: Visualidades Amazônicas se deu não só pela apresentação dos artefatos estéticos, mas substantivamente pela mobilização educativa. Ou seja, a pauta sobre os aprendizados experienciais, sensoriais e perceptivos dos envolvidos, tanto individualmente quanto coletivamente. A intensidade educativa no emaranhado mútuo de existências que emerge do campo relacional social e cultural em permanente devir com a vida (Ingold, 2016).

Lembro que esse processo de aprendizados, requer a superação do paradigma multicultural, profissionalizante da formação de professores, considerando a virada ontológica da ecologia da vida e mobilizando o plano ontogenético, referido empiricamente e fenomenologicamente a contextos práticos de agir, e pensado conceitualmente como um contínuo processo de vida (Ingold, 2016, Corrêa, 2020) fiz desse processo a minha busca, particular de atuar na universidade.

Nesse sentido as relações de sala de aula procuraram investir colaborativamente as dinâmicas cognitivas do aprendizado que perpassam pelos *affectos* e *perceptos* de viver a vida e os mundos amazônicos. Nesse percurso de

formação de professores, residiu saberes enunciativos, endereçamentos para o diálogo com a Amazônia, o ensino de arte e a vida vivida. Percurso que possivelmente qualificou, fortaleceu a necessidade e permeância do saber/fazer sensível com a instituição educativa e a movimentação de aprendizados em sala de aula.

Em relação aos *afectos* e *perceptos*², comungo a ideia de que os processos de aprendizados, vinculados a sensorialidades, experiência e incluso a dimensão de 'agência'³, podem conlmaagemr ou elaborar arranjos individuais, sociais, culturais e materiais que se manifestam e, se unem para formar um conjunto dinâmico e funcional de expressão, sensações, sentimentos, emoções etc... experimentados com a própria vida (Rolnik, 1997).

Então, *afectos*, *perceptos* e agenciamentos configuram percursos de aprendizados durante a vida e que não são fixos, são fluidos e mutáveis. Além disso, os aprendizados

² "afetos" e "perceptos" de acordo com as concepções de Gilles Deleuze, Félix Guattari na obra: "Mil Platôs", atribuem um papel central aos afetos na compreensão da experiência humana. Os afetos não são simplesmente emoções ou sentimentos individuais, mas forças intensivas que atravessam os corpos e as relações, criando campos de intensidade.

³ Gilles Deleuze e Félix Guattari, por exemplo, são dois teóricos fundamentais nesse contexto, amplamente conhecidos por desenvolverem a ideia de "agenciamento" em sua obra conjunta, especialmente no livro "Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia".

a partir dessas composições podem assolar autonomia de efeitos imprevistos e surpreendentes, e gerar algo completamente novo e inesperado, isso pode deflagrar possíveis imaginações que gerem certa autoria reflexiva e desenho metodológico e estético para a ação educativa em sala de aula.

Aprendizados estéticos é uma manifestação intrínseca à natureza humana. Reflete nossa complexa relação com o mundo, a sociedade e a cultura em que estamos imersos. Esta interação criativa não se restringe a produção exclusiva de obras de arte ou vida dos artistas reconhecidos, mas estende a pessoas comuns e suas atividades ordinárias em seu cotidiano. E ao seu modo podem apreender a existência, via sensorialidades e emoções. E também podem expressar criticamente as ocorrências que se espraiam na vida coletiva das cidades em suas poéticas sociais. E no meu entender, as poéticas sociais podem ser interpretadas como fontes de conhecimento⁴.

Nesse sentido exploro alguns posicionamentos acerca da feitura de artefatos estéticos realizadas pelos alunos do CLAV/UNIFAP na exposição: Visualidades Amazônidas como tecnologias de encantamentos.⁵

⁴ Ver Marques (2017)

⁵ Esses artefatos culturais não são apenas objetos físicos, mas também incluem performances, músicas, pinturas, esculturas e outros tipos de expressão artística. O termo tecnologias de Encantamentos é uma lente fascinante para a compreensão de artefatos culturais, simbólicos e imaginativos, destacando a importância da intenção das pessoas ordinárias e seus fazeres cotidianos no envolvimento das experiências situadas emocionalmente dos produtores e espectadores.

O termo tecnologias de Encantamentos (Gell, 2005) é uma lente fascinante para a compreensão de artefatos culturais, simbólicos e imaginativos, destacando a importância da intenção das pessoas ordinárias e seus fazeres cotidianos no envolvimento das experiências emocionalmente situadas dos produtores e espectadores. O autor em sua proposição conceitual, remete a produção de artefatos estéticos como dispositivo criador, intrinsecamente ligada à cultura e à sociedade.

Seguindo essa lógica, onde produções estéticas são tecnologias de encantamento que refletem valores, crenças e aspirações comunitárias, individuais e sociais, os artefatos estéticos produzidos pelos acadêmicos do CLAV/UNIFAP, estão influenciados não só pelos fatores sociais, históricos e culturais, mas sobretudo com as interações sensoriais com a vida vivida. Essa influência para Ingold (2016) é interessante, pois ao tratarmos e apostarmos para outros caminhos que nos conduza e nos faça enxergar na interação subjetiva ou sensorial um processo ativo de apreensão e aprendizado. É criar uma existência docente outra, desvelando processos de mudança nos aprendizados, capazes de reformular rumos perceptivos e conceituais para a educação em arte a partir da produção de artefatos estéticos, uma vez que:

se queremos um dia chegar a uma ecologia capaz de renovar o processo da própria vida, acredito que [...] é necessário [...] descer dos cumes da razão abstrata para nos restituir uma

relação dinâmica do organismo e do ambiente. Em suma, meu objetivo é substituir a oposição natureza-cultura por uma oposição [...] dada pela sinergia dinâmica do organismo e do ambiente, a fim de reencontrar uma autêntica ecologia da vida (Ingold, 2013: 21).

Ao produzir os artefatos estéticos, os aprendizados sensoriais emergiram nas discussões em sala de aula, revelaram os acervos imagéticos. Mostraram a diversidade dos repertórios portáteis que cada um, continham e carregavam consigo tanto como posicionamentos estéticos quanto as interações advindas do seu lugar eco-socio-ambiental. Assim, a partir da feitura de artefatos estéticos, pude discutir os percursos de aprendizados e ensino com a Amazônia, atenta aos imaginários, crenças, vozes e atuações naquele lugar tão diversamente rico.

Os artefatos estéticos produzidos pelos alunos do CLAV/UNIFAP na ocasião da exposição; Visualidades Amazônidas, refletiram trajetórias pessoais, experiências e repertórios estéticos únicos, traduzidos em formas, cores, texturas e narrativas com o áudio visual. Nesse sentido, cada artefato estético se tornou uma expressão da cognição imaginativa do criador, inventor e experimentador de sentidos ontologicamente situados, contribuindo para um entendimento mais profundo de sua visão de mundo.

Acredito que os participantes do processo educativo tiveram a oportunidade de se conectar de forma mais

profunda com a paisagem Amazônica. Sobretudo inquirindo e relacionando as dimensões que envolve aprendizagens sensoriais e o espaço ecossocial das comunidades locais.

Penso que tais empenhos de aprendizagens e ensino, fortaleceram o sentimento de pertencimento, valorização de saberes afro-ameríndios e o alcance de múltiplos significados e sentidos quando falamos das cosmologias dos povos da floresta.⁶

Produção de Artefatos, Trajetórias Pessoais e Repertório Estético com a Amazônia

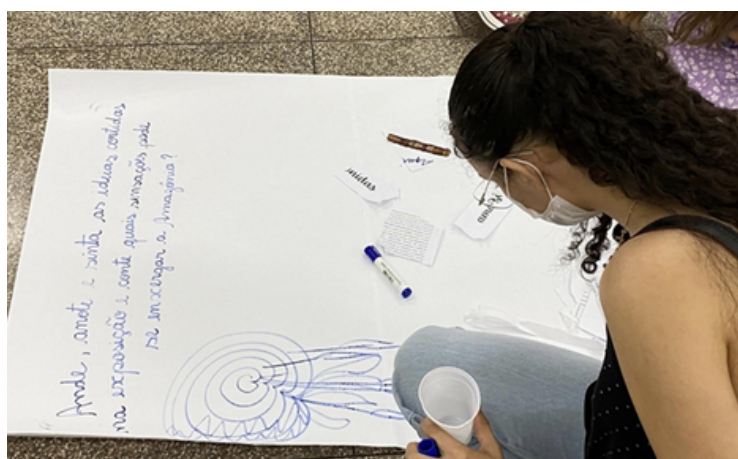
As reflexões aqui sistematizadas, foram deflagradas a partir da ação de uma das professoras na exposição: Visualidades Amazônicas. Processo que resultou de um ato performático, onde a ação educativa procurou pulverizar a compreensão sistemática de quem ou o que, determina uma curadoria em artes.

A professora, considerou esse momento propício para deslocar posicionamento acerca da curadoria educativa e instigou a colaboração entre os participantes.

⁶ Lembro que Parte superior do formulário esta abordagem reside na necessidade de entender a produção artística não apenas como uma manifestação artística, formalista, conceitual e de classificação em estilos, acoplado ao movimento da arte contemporânea ocidental, mas uma dimensão do direito a experimentação estética como meio de expressão do imaginário individual e coletivo.

Em ato performático, de tomada de voz, ela solicitou aos alunos que relatassem, escrevessem opinassem sobre aqueles objetos expostos na exposição no papel estendido no chão chão do CLAV/UNIFAP.⁷

Imagem 01: Curadoria Educativa



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Para mim, a ação foi uma recusa explícita da aura curatorial elaborada por expertises. Uma vez que a dimensão da curadoria educativa tem na figura docente junto com os alunos, o protagonismo pedagógico em assumir a discussão, apresentação e interpretação dos artefatos culturais. Pois a curadoria educativa de uma exposição, seja de obras de arte consagrada ou de objetos estéticos, produzidos pelas pessoas que experimentam expressar seus sentimentos sobre a vida, transcende a mera apresentação formal, de linguagem ou semiótica e adentra os meandros da esfera compreensiva. Uma vez que:

⁷ O laboratório é um espaço de experimentação de ares visuais do CLAV/UNIFAP e tem o Nome de Fátima Garcia, homenageando uma professora do Curso.

os objetos são "promíscuos" e podem mover-se livremente entre domínios culturais/transacionais sem ser essencialmente comprometidos. Eles só podem fazer isso porque, de fato, não têm nenhuma essência, só uma gama ilimitada de potencialidades. (Gell, 2001, p. 190)

Compreendo a curadoria educativa contemporânea na perspectiva de uso com abordagens multidisciplinares, incorporando elementos da sociologia, antropologia e filosofia, entre outras disciplinas, para oferecer uma compreensão analítica mais ampla e contextualizada dos artefatos expostos. Assim, o pedido da professora, executado na imagem 01, permitiu conexão entre as sensações do que é visto e percebido pelo outro e os artefatos estéticos. Esse processo envolveu um processo curatorial educativo que não é apenas reflexo de informação historiográfica e institucionalizada do sistema das belas artes, mas o contexto relacional, cultural de cada um. Especialmente quando o conecta com mundos imagéticos, visuais e midiáticos do instante participativo do aprendizado.

Posso considerar que os aprendizados dessa atuação performática, ofereceram conexões valiosas referente a compreensão do ensino de arte nas escolas básicas e o papel da docência em artes visuais na sociedade. Inclusive questionando acerca de onde e como obras de arte são expostas e, quem é o público que tem o direito de frequentar exposições de artes.

A atu/Ação da professora na abertura da exposição: Visualidades Amazônicas, foi um ato educativo performático e evocou modos de falar, ouvir e sistematizar não só uma opinião sobre a exposição, mas muitas opiniões, chamada por mim: Opinadorias. Acredito que essa ação performática, se tornou mais um instante de aprendizagens catalizadoras de ensino. Uma intervenção curatorial em que todos possam efetivamente participar com suas apreensões perceptivas e imaginativas.

Posso ainda provocar: O que os currículos de artes visuais se expressam quando só exibem produções estéticas vinculadas as obras de arte e artistas que circulam no meio artístico? Por que as feitura e produções cotidianas, das pessoas ordinárias são rejeitadas nas escolas, nos currículos e no ensino de arte? Que visualidades são aparentes quando os professores de artes, promovem vivência e atividades educativas com as experiências visuais e sensoriais atreladas aos cânones artístico e valorações do capital simbólico hegemônico?

Creio que a interconexão entre instigar uma curadoria educativa situada, de aula com os artefatos estéticos, produzidos pelos próprios alunos e seus repertórios portáteis, realçaram aprendizados no sentido de uma formação para a percepção de si, do público e do outro em vista a uma curadoria reflexiva, autônoma e autoral, enriquecendo a dinâmica relacional da educação e a experiência artística/estética com a vida na Amazônia.

Na Amazônia, as representações visuais estão imersas em uma multiplicidade de cosmologias, tradições e

narrativas, influenciando a percepção de identidades, sentidos, existências cosmogônicas e a construção de significados nas relações ontológicas da vida. Ao explorar e compreender essas representações, através dos repertórios portáteis que cada um reconhece como seu, a sala de aula se tornou diversa, diferente em saberes, corpos e crenças. Sobretudo mais plural, inclusiva e sensível às diferentes perspectivas culturais como a vida é.

Por sua vez, os artefatos estéticos não seguiram uma classificação determinante, uma vez que, não há valor exclusivo na obra, pois os valores ou interpretações não reside no objeto, mas no conjunto de impressões, sensações e provocações que constitui a imagem (MARTINS,2007). Diante dessa assertiva, indaguei aos acadêmicos do CLAV/UNIFAP, sobre o que de fato, a escola e o ensino de artes visuais nas escolas propõem para ressignificar ou reivindicar outras imagens desse lugar, chamado Amazônia?

Sem querer responder tal questionamento, posso dizer que sou otimista quando falo da importância do ensino de arte nas escolas. O ensino e arte na contemporaneidade pode criar um reboiço imagético substantivo na percepção dos alunos, através da abordagem da cultura visual. Especialmente ao considerar a experiência ontológica do ver e do sentir, a cultura visual propõem outros caminhos para atuação de professores no espaço escola, considerando imagens, visualidades e a existência vivida como direcionamentos para aulas mais significativas.

Persisto na ideia de que a dimensão ontológica⁸ pode ser um caminho significativo para redimensionar e desnothear imaginários que se apresentam cotidianamente sobre a vida na Amazônia e, o ensino de arte. Preocupar-se com os aprendizados sensoriais nas salas de aula na universidade é um ritual contrário ao ritual estabelecido na academia desde o sec. XVI.

Preocupar-se com os acontecimentos vividos e sentidos pelas pessoas com a vida que se movimenta próximo a elas, é intuir sobre outros imaginários de existências e produzir outras imagens, outras percepções, desvinculadas de uma cognição racional, capacitista e hegemônicas que naturalizam e incentivam um único ponto de vista, uma única narrativa, especialmente vinculadas aos preceitos civilizatórios, capacitismos nacionalizantes que se vincularam aos preceitos civilizatórios.

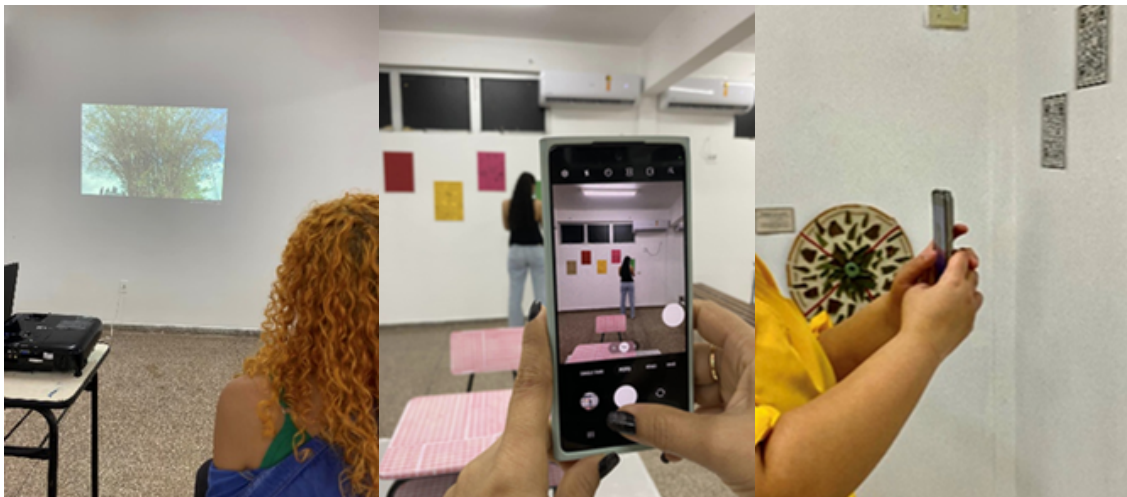
Acredito que esse movimento educacional proposto por nós no CLAV/UNIFAP, certamente reconhece a

⁸ Há um compromisso de novos estudos na antropologia que não se correlacionem com a postura de ver o mundo pela perspectiva antropocena. E essa perspectiva sugere que há mundos diferentes de viver e experiências de viver não contadas. Ver o texto de CORRÊA, Diogo Silva; BALTAR, Paula. O antinarciso no século XXI – A questão ontológica na filosofia e na antropologia. Esta perspectiva ontológica da experiência e que procuro trazer para as aulas e, agora o texto faz dos alunos, professores da Universidade pessoas que se preocupam e procuram viver imerso na dinâmica vivida da universidade integrado ao social e aos sujeitos que aprendem em todas as circunstâncias. Ao experienciar a vida acadêmica podendo falar a partir dos pontos de vistas das suas experiências elas ganham autonomia reflexiva e analítica, mas sobretudo inventam os espaços e agenciam maneiras de fazer seus aprendizados um com os outros.

complexidade e a promoção de uma educação em arte que valorize a coletividade, a sustentabilidade e o respeito pela diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma consciência coletiva mais informada e engajada na preservação e no desenvolvimento sustentável da Amazônia.

Caminho educacional que pode gerar desagradados, uma vez que sua ação educativa, se manifesta em conflitualidades estéticas em interfaces e que enxergam na sensorialidade, sensibilidades e expressividades, outras formas de apreender mundos, produzir visualidades e fruição estética com a ação educativa ritualizada pela poética, considerando a confecção de artefatos estéticos cotidianos, ordinários do sentir e pensar.

Imagem 02: Curadoria Educativa



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A dinâmica frenética do uso de celulares na exposição me levou o seguinte questionamento: Que potencialização educativa posso discutir para o ensino de

arte, considerando o uso das imagens nas redes sociais?

A imagem 02, onde celulares, vídeos foram usados pelos acadêmicos na exposição para além 'permitida' do registro e compartilhamento de ideias da ação pedagógica nas redes sociais. Ao olhar as imagens e organizar para a discussão, pensei primeiramente para a necessidade comunicacional dos professores, suas expressões criativas de atuar em sala de aula. Ou seja, a interação de professores e diálogos possíveis sobre sua prática e seus caminhos educativos para aulas de arte. Penso muito a respeito da solidão dos professores. Com quem os professores conversam, trocam experiências positivas, qualificam em interação com o outros, colega, as suas experimentações em sala de aula? Professores são repetidores de conteúdo? Em que medida as criações pedagógicas são ouvidas, apoiadas e contempladas no currículo escolar? Isso quer dizer que a possibilidade de comunicação e divulgação dos trabalhos docentes nas redes sociais é real. Estimular a circulação de projetos educacionais com arte, inventariar os percursos educativos é de certo modo amplificar vozes e dialogar com a opinião pública, e promoção de discussões acaloradas.

A segunda reflexão, ainda sinalizada pela imagem 02 foi a questão sobre tecnologias assistivas na educação básica. Assunto minimamente discutido ou totalmente ausente das discussões nos Planos Políticos dos Cursos de licenciatura. Essa discussão deve ser realizada urgentemente. É preciso oportunizar a todos a todos o direito aos sentidos. Isso quer dizer, direito das pessoas

com deficiência a acessibilidade cultural nas aulas de artes visuais.⁹ Essas duas questões trazem à tona a problematização sobre o direito e acesso à cultura e a prioridade da experiência estética no currículo escolar, através da disciplina artes. (Marques, 2022).

Imagem 03: Exposição Visualidades Amazônicas



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Nesse sentido o entendimento do direito aos sentidos é uma necessidade real para a sociedade e o universo educativo para as artes visuais. A imagem 3 reforça esse direito quando as aulas de artes estimulam sociabilidades e a escuta do outro através das produções dos artefatos. São escutas via delicadezas dos aprendizados sensoriais e descritivos vinculados as sensações ecoambientais com Amazônia. A escuta e a audiodescrição podem elevar os percursos educativos em artes visuais na licenciatura,

⁹ Marques (2022) vem discutir a necessidade urgente de colocar nas licenciaturas a dimensão de acesso a cultura de jovens com deficiência visual através do áudio descrição de imagens, artefatos estéticos e artísticos.

mobilizados metodologicamente pelos aprendizados sensoriais e a feitura artística.

Outro componente importante que subsidiaram os sentimentos de autoria e autonomia para a produção dos artefatos estéticos na formação de professores foram as conversas e pesquisas com outras pessoas e áreas de conhecimento diferentes. A escuta em grupo das histórias, experiências e conhecimentos dos habitantes da Amazônia foi crucial para a composição visual e sensorial da presença estética nos artefatos.

Na imagem 03 vi essa incorporação quando estudantes, professores e convidados puderam dialogar de forma horizontalizada e sem hierarquias intelectuais. Esses momentos, possivelmente acionou outras relações e outros modos de aprender com o coletivo e que, de algum modo se intensificaram pelos saberes e a existência dos viventes, humanos e extra-humanos (Castro, 2001) com a Amazônia.

Imagem 04: Exposição Visualidades Amazônicas



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

A imagem 04 ainda me levou a pensar sobre a necessidade de um ensino de arte preocupado com diálogos com outros campos de conhecimento: A interdisciplinaridade como condição crucial, não só como ideia abstrata, mas oficialmente descrita nos currículos e sua convergência nas práticas educativas.

Imagem 05: Exposição Visualidades Amazônicas



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Especialmente quando intentamos compreender a Amazônia e suas cosmogonias e entendimentos contextualizados da região. Pude vislumbrar esse movimento, manifesto na imagem 05 quando os acadêmicos buscaram nos saberes ancestrais a feitura de mandalas com folhas, caules da flora Amazônica a medicina, fortemente descrita pelas memórias e causos contado em sala de aula.

Na imagem 05 compreendi que a junção teórico metodológica do percurso das aulas se deu por vários momentos. Cada aula sendo um evento particular, estimulou a curiosidade e investigação. Exploravam ideias, sentimentos e desvelavam as possibilidades reflexivas e analíticas para a composição do artefato estético.

Partilhas de experiências no processo educacional no CLAV/ UNIFAP em todos os momentos foram seguidos pela colaboração entre o sentir, pensar, socializar e apreender essa vivência situada com a Amazônia.

Ao expor ideias e sentimentos, expressando todo um repertório sensorial e ontológico no diálogo, na coletividade e trocas de experiências e da cooperação como na imagem 06, evidenciou a partilha, a horizontalidade, alegria e indignação de como as visualidades sobre ensino, arte e Amazônia são perversamente forjadas pela estrutura do poder simbólico capitalista e machista que contorna o mundo escolar.

Imagem 06: Atividade Educativa CLAV/UNIFAP



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Insisto que essa escolha educacional no CLAV/UNIFAP, visou a experiência de aula para autonomia e autoria dos acadêmicos, na intersecção cognitiva de aprendizados sensoriais, a produção estética, as opinadorias escritas e a percepção de tornar-se docente por outros rituais de ensino na instituição de ensino superior.

Enfatizo, portanto, esse movimento quando procurei convergências e interconexões para além dos aprendizados formais na licenciatura como alternativas não só de absorção de teorias, técnicas e metodologias para configuração de um profissional da educação. Desejei e formatei uma proposição que as aprendizagens se colocassem e se mostrassem em devir, deflagrado outros interesses e discussões situadas, próprias de um lugar da docência em artes em contínua construção.

Apostei na formação inicial de professores na universidade e a inclusão de um aprendizado inventivo, sensível e em devir, onde a identificação com os saberes locais, geraram forças perceptivas com a urgência de um ensino de arte mais próximo a vida das pessoas com a Amazônia no mundo.

Conclusão

Concluo esse ensaio na expectativa de me fazer entender sobre os percursos de aprendizados no CLAV/UNIFAP. Processo que não culminou com a realização de uma exposição de arte. Mas processos educativos que foram além de expor quadros, fotografias e objetos e sim, tecnologias de encantamentos, pelas suas incompletudes, magia e produções sensíveis que revelam a magia de representar e qualificar os sentidos da vida vivida (Cadôr, 2014).

A materialidade da produção estética dos artefatos para serem expostos advém de uma potencialidade orgânica da experiência do vivido (Ingold, 1994).

Dos aprendizados sensórios e sensíveis dos acadêmicos da licenciatura em artes visuais, habitantes e fruidores com a Amazônia. E isso implica em considerar a memória e as descobertas das sensações, percepções e compreensões dos aprendizados da experiência com a floresta.¹⁰

Tomando essas ideias como provocativas, realizamos uma imersão reflexão investidos por um olhar que nos trouxesse clarividências e rememorações das minúcias do vivido. Nesse sentido dois objetivos gerais foram insistência reflexiva desse processo no intuito de: Considerar que o percurso educativo na licenciatura ao mesmo tempo que produz sistematização dos conteúdos sociais, críticos e poéticos, estimula o protagonismo dos alunos em seus saberes e suas relações sensoriais com o espaço Amazônico.

¹⁰ Para isso, deixamos de lado o sentido de experiência ligado ao acúmulo de informações, de saberes, de situações vivenciadas, para adotar o sentido de experiência como Larrosa (2015) propõe, ou seja, como aquela que nos coloca diante de algo que marca, que atravessa, que transforma o sujeito em pensamento, em gesto, em atitude, a partir daquilo que lhe causa estranheza, que o faz duvidar de si mesmo, deslocando-o para outro lugar. Assim, tal como para DELEUZE, Guattari, a experiência é sempre uma ficção, porque a fabricamos, a construímos à medida em que pesquisamos e escrevemos, de maneira que também emergimos, dessa escrita-experiência, transformados. Nesse sentido, trata-se de uma perspectiva aos modos que Rolnik (1997) interroga possessos de dessubjetivação.

A produção de artefatos, advém de um processo sempre em devir, mas também um processo de formação. Nesse sentido passei a partir de então, a questionar sobre a necessidade real da experiência estética/artística/investigativa em sala de aula, especialmente uma prática que fundamenta, organiza e renova a docência. Processo de aprendizados inventivos de uma educação em formação contínua. Essa movimentação acionou posicionamentos autônomos e autorais, potencializando a realidade local, às experiências ontológicas dos estudantes em contexto tão singular como a Amazônia.

As aulas foram conduzidas não por um único ensinador, mas muitos aprendentes. O que se revelou foi a ampliação dos percursos de aprendizados que acolhem e explicitam a diversidade de vozes e experiências que permeiam a vida vivida na Amazônia.

O que levamos com tudo isso? A importância de ampliar reflexões e abrir mundos, considerando a potência das produções imagéticas no ensino de arte. A produção de subjetividade dos futuros professores deve ser levada em conta, considerar a cultura visual como um destaque metodológico e epistêmico para as aulas no CLAV/UNIFAP para produzir e acessar conhecimentos, formas de ser e estar no mundo, convocando outras maneiras de aprender, ensinar e lidar com o ensino de arte e o horizonte do ensino de arte na Amazônia foi o sabor/saber da experimentação educativa.

Referências

CADÔR, A. B. **Ainda**: o livro como performance. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2014.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac&Naif, 2001.

CORRÊA, Diogo Silva; BALTAR, Paula. O antinarciso no século XXI – A questão ontológica na filosofia e na antropologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.123, p. 143-166, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.11227>. Acesso em: 02 de março de 2023.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**. Porto Alegre [online]. 2016, vol.39, n.3, pp.404-411. ISSN 1981-2582. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA de OLIVEIRA, Marilda (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: editoraufsm, 2007, p. 19-40.

MARQUES SILVIA. Acessibilidade Cultural: inquietações, provocações e desejos de formação docente em Artes Visuais. In: **Acessibilidade Cultural no Amapá II**. Emerson de Paula (Org.); José Flávio Gonçalves da Fonseca (Org.); Márcia Pelaes (Org.) São Paulo: e-Manuscrito, 2022.

GELL Alfred. **A tecnologia do encanto e o encanto da tecnologia.** Ano 6 volume 1, número 8, julho de 2005.

_____ **A rede de Vogel:** armadilhas como obras de art e obras de arte como armadilhas Revista do Programa de Pós-graduação em artes visuais EBA – UFRJ – 2001.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo** – Globalização e meio técnico científico-informacional. São Paulo: Editora HUCITEC, 1994.

ROLNIK, Sueli. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In LINS, Daniel (Org.) **Cultura e subjetividade: saberes nômades.** Campinas: Papirus, 1997. p 25-34.