

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas -
CEEAV

Glenda Kely de Almeida Bastos

**QUAIS CAMINHOS PERCORRER PARA UM ENSINO/APRENDIZAGEM DE
ARTES VISUAIS EXPRESSIVO?**

Lagoa Santa

2020

Glenda Kely de Almeida Bastos

**QUAIS CAMINHOS PERCORRER PARA UM ENSINO/APRENDIZAGEM DE
ARTES VISUAIS EXPRESSIVO?**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientadora: Cláudia Regina dos Anjos

Lagoa Santa

2020

ATA DA DEFESA DO TRABALHO FINAL DE **GLENDA KELY DE ALMEIDA BASTOS**
Nº. DE REGISTRO: **2017766393**

Às nove horas do dia primeiro de março de dois mil e vinte, reuniu-se na Sala 2005, da Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG, a Banca Examinadora, indicada pela Coordenadora do **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS - CEEAV**, do Programa de Pós Graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG, para julgar o trabalho final intitulado “**QUAIS CAMINHOS PERCORRER PAARA UM ENSINO DE ARTES VISUAIS EXPRESSIVO?**”, requisito parcial para a obtenção do Grau de **ESPECIALISTA EM ENSINO DE ARTES VISUAIS**.

Abrindo a sessão, a Orientadora Profa. Cláudia Regina dos Anjos após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final passou à palavra à aluna, para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pela Banca Examinadora, com a respectiva defesa da aluna. Logo após, a Banca Examinadora reuniu-se, sem a presença da aluna e do público, para julgamento e expedição do resultado final.

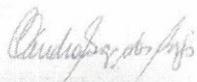
A Banca Examinadora foi constituída por:

Profa. Cláudia Regina dos Anjos – Orientadora/ CEEAV/EBA	Conceito: A Nota: 100
Profa. Lucia Gouvêa Pimentel – Membro Titular da Banca Examinadora/ UFMG	Conceito: A Nota: 100

Pelas indicações a aluna foi considerada: **APROVADA**
Conceito Final: **A** Nota: **100**

O Conceito final foi comunicado publicamente à aluna pela Banca Examinadora.

Nada mais havendo a tratar a Orientadora Profa. Cláudia Regina dos Anjos encerrou e lavrou a presente ATA, que será assinada pelo Membro da Banca Examinadora e pela Profa. Patrícia de Paula Pereira, Coordenadora do Curso de Especialização da Escola de Belas Artes e tecnologias Contemporâneas – CEEAV/ PPG Artes/ EBA/ UFMG. Belo Horizonte primeiro de março de dois mil e vinte.



Profa. Cláudia Regina dos Anjos – Orientador/ Doutora/CEEAV/EBA/UFMG



Profa. Lucia Gouvêa Pimentel – Membro Titular da Banca Examinadora/ Doutora/ UFMG

A presente monografia necessita de correções: Sim () Não (X). Caso positivo anexar folha de ressalvas.
A Coordenação CEEAV comunica que a aluna terá até 90 (noventa) dias para apresentar a monografia corrigida.



Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de
Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV
Programa de Pós Graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG

Profª. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino
de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-Graduação em Artes - PPG Artes
Escola de Belas Artes - UFMG

Resumo

O presente trabalho discorre sobre o ensino/aprendizagem em Artes Visuais, apresentando um contexto do ensino de Arte no Brasil. O objetivo do trabalho é identificar possíveis caminhos em que o ensino/aprendizagem de Arte seja expressivo e significativo aos sujeitos envolvidos. Para isso têm-se como referência as pesquisas e métodos desenvolvidos por importantes nomes da educação, do ensino de Arte e cultura no Brasil. Apontando por último a perspectiva decolonial como uma importante discussão para a superação da colonialidade, que também reverbera no ensino de Artes Visuais. Como encerramento do trabalho é apresentada uma proposta de vivência que tenta alinhar as abordagens expostas.

Palavra-chave: Ensino/aprendizagem – Arte – Educação - Decolonial

Abstract

The present work discusses teaching/learning in Visual Arts, showing briefly a context teaching of Arts in Brazil. The objective of the work is to identify possible ways in which the teaching/learning of Arts is expressive and meaningful to the subjects involved. For this, the research and methods developed by important names in education, in the teaching of the Art and the culture in Brazil are referenced. Pointing lasting the decolonial perspective. Finally, showing the decolonial perspective as an important discussion for overcoming coloniality, which also reflects in the teaching of Visual Arts. At the end of the work, an experience proposal is presented that tries to align the approaches exposed.

Keywords: teaching/learning, Visual Arts, decolonial

Resumen

El presente trabajo discute la enseñanza/aprendizaje en Artes Visuales, presentando brevemente uno contexto de la enseñanza del Arte en Brasil. El objetivo del trabajo es identificar posibles maneras en que la enseñanza/aprendizaje del Arte sea expresivo y significativo a las personas involucradas. Para eso, se hace como referencia las investigaciones y métodos desarrollados por importantes nombres de la educación, de la enseñanza del Arte y cultura en Brasil. Finalmente, señalando la perspectiva decolonial como una discusión importante para superar la colonialidad, que también reverbera en la enseñanza del Artes Visuales. Al final del trabajo, se presenta una propuesta del experiencia que intenta alinear los enfoques expuestos

Palabras-claves: enseñanza/aprendizaje, Artes Visuales, decolonial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. AVANÇOS E DESAFIOS PERCORRIDOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE	11
1.1. Um contexto do ensino de Arte no Brasil	11
1.1.1. Século XX e XXI: um breve contexto.....	11
1.2. Avanços e desafios no ensino de Arte	14
2. CAMINHOS POSSÍVEIS.....	16
2.1. Aspectos e estudos da perspectiva decolonial.....	20
2.2. O ensino/aprendizagem de Arte numa perspectiva decolonial.....	22
3. UMA PROPOSTA PARA VIVENCIAR.....	24
3.1 A proposta	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	34

INTRODUÇÃO

Compreendi o que poderia ser arte contemporânea ainda no meu Ensino Médio, há 15 anos. Fui instigada a criar algo que eu pudesse chamar de “minha arte contemporânea” criando conceitos para a minha obra. Lembro-me que, como estímulo, foi apresentada a obra de Marcel Duchamp, “Fonte”. Recordo também que estranhei a explicação da professora, mas comprei a ideia. Naquele momento eu já fazia aulas de Teatro, então me possibilitava a ver as coisas de outra forma. Em seguida, nos apresentou a imagem de um quadro com a frase a “Ceci n’est pas une pipe”, que depois foi traduzida – “Isso não é um cachimbo”. Como não? Era o quê? Dez anos depois, na Faculdade de Letras, tive a oportunidade de estudar significado e signifiante, conceitos tão importantes para a linguagem, linguística, para a Literatura. Um professor nos explicou os conceitos usando o quadro de René Magrite.

Tive aulas de arte no 3º ano do Ensino Médio, e gostava muito. O que acontecia naquelas aulas, de alguma forma se alinhava com as aulas de Teatro, embora eu ainda tivesse para mim uma ideia bem limitada do que era o ensino/aprendizagem de Arte, mais especificamente de Artes Visuais. A professora também estava alinhada com algumas propostas mais tradicionais. Essas aulas se dividiram em dois momentos: o primeiro aconteceu antes do ensino de arte contemporânea e o segundo, depois das aulas de arte contemporânea. Foram as melhores para mim. Mas já era fim de ano, então tudo andou mais rápido.

Recordo-me que a professora, fazia o seu melhor, sempre levava muitas imagens, compartilhava ao máximo o que sabia, praticávamos desenho, pintura, mas era difícil, pois só havia uma aula por semana. As aulas de Arte não eram valorizadas. Estudei em uma escola pública em uma instituição com regime de internato, que era uma rotina muito cansativa. Para os alunos que passavam a semana na instituição, as aulas de Arte significavam “aulas de dormir”; a maioria desabava em suas carteiras.

Essa professora seguiu nessa instituição por anos, adoeceu muito por excesso de trabalho, pela desvalorização da sua área de conhecimento e da sua categoria, pelo exagero do assédio moral sofrido na instituição tão conservadora e severa que era.

Antes dessa professora tive apenas outra, na 5ª série. Eu era recém-chegada ao Ensino Fundamental II e a pessoa que era professora, na época, não tinha formação em Arte, entrou como substituta por um período, no início do ano. Não sei se foram uns anos depois ou naquele ano mesmo (a memória me trai em vários momentos) que identifiquei que a aula que eu e meus colegas recebemos daquela pessoa, não era aula de Arte. Era algo mais próxima de uma aula de confecção de artesanato. Uma aula dura, sem variações, sem criações, sem experimentar, sem pensar, se refletir, sem estudar, sem escuta.

Esse fato ocorreu há mais de 20 anos e, ao longo da minha vida como estudante da Educação Básica, tive aula de Arte somente em dois desses anos, 5º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Ao longo desse tempo muita coisa mudou em relação à presença e diretrizes para se ensinar Arte na educação formal. Mas, também, muita coisa permanece no âmbito tradicional, algumas coisas parecem não se alterar tanto com o tempo.

Sempre estudei em escolas periféricas da minha cidade, Ribeirão das Neves, e que ficavam próximas a minha casa. E hoje, como professora de Língua Portuguesa e Teatro, também escolho lecionar na periferia, nos mesmos lugares em que tanto recebi. Uma escolha ideológica atravessada por intensos desafios.

Desafios que perpassam pela mobilidade urbana, acesso aos locais, salas de aulas entupidas, gestões/supervisões e coordenações com propostas tradicionais que beiram ao assistencialismo, ao conservadorismo e que por muito reforçam tantos estereótipos e estigmas, principalmente para quem se vive em áreas periféricas.

No meio de tudo isso parece ser impossível acessar os objetivos, acessar os educandos, viabilizar a aplicação de propostas mais elaboradas que sejam um apontamento para algo significativo no processo de ensino/aprendizagem em Arte.

Mas nem tudo está perdido quando a meta é a buscar caminhos e propostas que realmente sejam significativas aos sujeitos construtores de novos saberes e conhecimentos. Olhar a realidade do contexto em que estamos inseridos é um caminho. É a primeira ponta da minha construção como professora.

Neste trabalho apresento algumas alternativas, já estudadas, de como se daria um encontro com ensino/aprendizagem de Arte que possa ser relevante no percurso formativo tanto do educador quanto do educando e também uma proposta de vivências. Para isso, a metodologia utilizada foi, primeiramente, conhecer, brevemente, a história do ensino de Arte no Brasil, buscando suas principais referências, tentando compreender de que forma o desenvolvimento de pesquisas e métodos na área da educação, Arte e cultura influencia diretamente no desenvolvimento do ensino/aprendizagem de Arte, mais especificamente das Artes Visuais. Aponta para possíveis caminhos que visam romper a lógica de um ensino/aprendizagem de Arte tradicional e não dialógico, apresentando possibilidades de vivências emancipadoras e expressivas no ensino/aprendizagem de Arte.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro apresento um breve contexto do ensino de Arte no Brasil, tentando identificar diferentes fases, avanços concretizados, desafios e nomes de precursores e referências na pesquisa e discussão sobre o ensino/aprendizagem de Arte.

No segundo capítulo há a luta de pesquisadores e arte-educadores, que trouxe inúmeros avanços no desenvolvimento de metodologias, na formação de educadores, no cumprimento de legislações que se tornaram vigentes para o ensino/aprendizagem de Arte. Além dos avanços, alguns desafios permaneceram e outros surgiram ao longo do tempo. Novas propostas foram desenvolvidas, como a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Nesse capítulo fica claro como o trabalho desenvolvido por Ana Mae está diretamente ligado às propostas de Paulo Freire, que, por sua vez, influenciou os métodos e pesquisas desenvolvidas por Augusto Boal. Uma tríade de metodologia e olhar aguçado para a educação, a arte-educação e para a cultura. Além disso, nesse capítulo, também apresento a crítica decolonial desenvolvida por Walter Mignolo, Arturo Escobar e outros pesquisadores latino-americanos. Eles apresentam outra perspectiva sobre a modernidade, apontando a colonialidade como seu lugar oposto. Esse conceito foi desenvolvido pelos autores para entender a relação de dominação entre colonizador e colonizado. Aqui, a crítica decolonial é usada para visualizar como o ensino/aprendizagem de Arte no Brasil ainda vive sob a perspectiva da colonialidade e quais os possíveis caminhos para superar

No terceiro capítulo apresento uma proposta de vivência que tenta dialogar com as abordagens aqui exposta. Trazendo atividades que possibilitam uma vivência que vai desde o método de Augusto Boal à prática em Artes Visuais, tendo como fio condutor a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. E por fim, as considerações finais e as referências.

1. AVANÇOS E DESAFIOS PERCORRIDOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE

1.1 Um contexto do ensino da Arte no Brasil

Que a Arte é elemento fundamental em uma sociedade, diversos artistas nos comprovam isso diariamente, ao longo da história, com suas criações e expressões artísticas, assim como estudiosos e pesquisadores que ao longo do tempo estudam e comprovam à sociedade a relevância da Arte e do artista para o desenvolvimento da mesma. Por isso e muito mais, a Arte, como área de conhecimento está presente na educação formal e não-formal, compondo hoje, obrigatoriamente, o currículo da Educação Básica no Brasil.

Estudos realizados por diversos pesquisadores, dentre eles Gouthier (2008), e Barbosa (2008), apontam que os primeiros registros do ensino/aprendizagem de Arte no Brasil são datados no século XIX. Um ensino voltado para a educação superior e que tinha como base primordial a técnica do Desenho. A partir das ideias postas por Rui Barbosa (ideários positivistas) é que se começa, também, a pensar o ensino de arte na educação base primária e secundária, também se baseando no ensino do Desenho. O que era intencional visto o contexto social e econômico da época (GOUTHIER, 2008).

Neste capítulo defendo que todo movimento de mudança na área da educação, sobretudo no ensino/aprendizagem de Arte, está relacionado à mobilização de movimentos culturais, sociais, de profissionais e pensadores acerca do assunto. Todo esse movimento marca o século XX, que faz importantes avanços na discussão sobre o ensino/aprendizagem de Arte da Educação Básica e Superior, além de importantes ações, muitas dos pontos de vista da legislação e de políticas públicas, que concretizam e legitimam a arte na educação.

1.1.1 Século XX e XXI: um breve contexto

No início do século XX, com a queda do Estado Novo, iniciou-se o processo de redemocratização da educação e vários estudiosos foram convidados a pensar como se daria o ensino de Arte, entre eles: Anísio Teixeira e Helena Antipoff. que foram instigados pelos estudos de John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read” (...) os ideais teóricos desses autores influenciaram o trabalho de professores

de arte brasileiros (...)” (LIMA, 2012) e da educação em geral. O que se tinha naquele momento era o foco no desenho, que seria destinado ao trabalho industrial. A intenção era um trabalho manual mecanicista, tendo o desenho como princípio e meio para que os trabalhadores compreendessem o que seria necessário executar nas fábricas.

Na segunda metade do século XX, o ensino de Arte passa, então, a extrapolar os espaços da escola e começa a ser presente em outros ambientes. Ganham força, nesse momento, as Escolinhas de Arte, iniciando a primeira com a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, que funcionava em uma biblioteca. Com o passar do tempo surgem outras, em outros estados brasileiros, sempre com a mesma base no ensino de arte. O “movimento das escolinhas”, como foi chamado, contribuiu tanto na formação das crianças como também na formação dos professores e tornou-se um importante movimento para se questionar o lugar da arte na educação e quais os caminhos possíveis no ensino de arte para crianças e adolescentes, Fuzari e Ferraz (2009) apontam esse percurso no livro Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições.

A partir desse momento, profissionais da educação, movimentos sociais e culturais se organizaram a fim de democratizar o acesso às camadas menos favorecidas à educação, e, também, ao ensino/aprendizagem de Arte. Nomes como Augusto Rodrigues, Noemia Varela, Léa Elliot, Ana Mae Barbosa, Paulo Freire, Elza Freire, Madalena Freire, Joana Lopes estiveram presentes e atuantes em todo esse processo. (FUZARI, FERRAZ, 2009)

Segundo Perez (2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Graus 5.692/71 (LDB), conhecida como a Lei Educacional da Ditadura Militar, foi a primeira a garantir a obrigatoriedade das atividades de “Educação Artística” dentro das escolas. No entanto, não era obrigatório que os profissionais que atuassem como professores tivessem qualquer formação ou experiência na área, o que desmobilizava o conhecimento em Arte tornando-o pouco reflexivo, logo esvaziado. Reflexos do período político vivido pelo Brasil, a ditadura militar.

Toda essa formalização do ensino/aprendizagem de Arte na década de 1970 possibilitou a abertura de espaço para a desvalorização da Arte como área de conhecimento. Tinha seu fim como utilitário para outras disciplinas, servindo de pano

de fundo de decoração, sem a possibilidade de aprofundamentos mais estreitos e reflexivos com o fazer artístico. Isso só fortaleceu o estigma de arte como adorno no espaço escolar. Comparando com os dias atuais, ainda é possível encontrar escolas de educação formal que veem o ensino/aprendizagem de Arte como acessório e não como área de conhecimento com sua singularidade.

Com a displicência que o ensino/aprendizagem de Arte era tratado, na década de 1980 temos então uma movimentação mais pungente de professores de Arte e profissionais da educação em reação ao descaso sofrido pela área. Se reuniram em congressos, seminários municipais e estaduais, e assim como o país que tentava se reerguer após a ditadura militar buscando a redemocratização, os professores e estudiosos encontravam formas de se fortalecerem e também reforçar e reestruturar o ensino/aprendizagem de arte. Surgem as associações de Arte-Educadores e em seguida, no ano de 1987, foi fundada a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) que terá um importante papel no que tange o ensino/aprendizagem de Arte e Educação no país, participando ativamente da formulação e fomentação de políticas públicas.

Dessa forma, em 1996, com uma maior participação da sociedade civil foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases Nacional/LDBEN – Lei 9.394. de 20 de dezembro 1996, que traz uma noção de educação mais atualizada com o contexto do país, considerando concepções antes não relevantes. Assim, a Educação Artística deixa de existir, dando espaço ao ensino obrigatório de Arte. No entanto, o documento não especifica a área artística, o que causou desconforto e confusão nos profissionais do segmento. Somente em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi possível especificar melhor a área “Arte”, sendo composta por Artes Visuais, Dança, Música, Teatro. Para isso foi fundamental a participação do arte-educadores na elaboração do texto que se baseou na Abordagem Triangular sistematizada pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa.

Em 2015, vários especialistas da educação de diferentes áreas foram convidados a pensar e reformular o currículo de ensino. O objetivo era a elaboração do documento que temos hoje, a Base Nacional Comum Curricular/ BNCC. A primeira versão do texto apresentada ao público gerou incomodo entre os especialistas das Artes, que consideraram a inferiorização da Arte no documento,

não a reconhecendo com área de conhecimento, retornando-a ao mesmo lugar de 30 anos atrás, em que a Arte era ensinada sem necessidade de refletir criticamente sobre o conhecimento e o fazer.

Mesmo havendo todo um movimento intenso e extenso por parte de estudiosos e arte-educadores para a implementação e regulamentação da Arte como área de conhecimento, ainda há casos de escolas que inserem a Arte no campo da Literatura, por exemplo. Isso quando não seleciona os anos em que o estudante deve ou não ter o ensino/aprendizagem de Arte em currículo. Mesmo que já se saiba da importância da área como conhecimento e para o desenvolvimento de diversas capacidades mobilizadoras do ser humano, ainda há, mesmo depois de tantas Leis implementadas, um não entendimento de porque o ensino/aprendizagem de Arte deva ser respeitado e considerado na mesma proporção que outras áreas de ensino, abrindo chancelas a adaptações do ensino de Arte. “(...) fazendo valer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e consequente desprezo pela linguagem visual.” (BARBOSA, 2012)

1.2 Avanços e desafios no ensino de Arte

Por muito tempo e, até os dias atuais, diversos pesquisadores como Barbosa, Pimentel, Fuzari, Ferraz, entre outros, têm se debruçado sobre os estudos do ensino/aprendizagem de Arte, sobre a Arte-Educação, sobre a necessidade de resistir e lutar pela qualificação de profissionais da área de Artes, tanto na educação formal, como na educação não-formal.

E muitos foram os caminhos percorridos e métodos traçados no sentido de ampliar o entendimento da Arte e seu ensino/aprendizagem, além das inúmeras tentativas de manter a resistência. Seguindo o caminho das pesquisas de Barbosa, em diferentes etapas e períodos ao longo da história, o ensino/aprendizagem de Arte transitou em diversas trilhas, com abordagens distintas, muitas vezes definidas pelo contexto político e social da época.

Os percursos traçados do processo de ensino/aprendizagem em Arte no Brasil, sobre diferentes nomenclaturas, possibilitaram um expressivo avanço nos métodos, metodologias, formações, abordagens, enfrentamentos, sistematizações e avaliações do processo de ensinar Arte. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) teve um importante papel como documento norteado na área do ensino, do ensino/aprendizagem de Arte, da educação. Temos hoje um documento atualizado e que cumpre esse papel de nortear os caminhos no ensino/aprendizagem de Arte, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2015.

Para que as indicações de documentos como a BNCC sejam efetivadas, talvez seja necessário uma série de mudanças que tangem a esfera do poder público, da formação básica e continuada do professor, do entendimento do contexto social de estudantes e professores, o contexto a qual a escola pertence, a incompreensão da comunidade escolar para a Arte.

Mas, de qualquer forma, as leis e orientações vigentes no Brasil, com destaque para o reconhecimento da arte como área de conhecimento, são mudanças concretas que revelam um percurso conceitual precioso para a compreensão da dimensão arte na formação humana em qualquer espaço educativo. (MACEDO, 2008. p. 54)

Nesse sentido, ainda que se tenha muito que mudar na prática do ensino/aprendizagem de Arte, não podemos negar todos os avanços feitos até então. Logo, é de fundamental importância pesquisadores, arte-educadores e associações continuar a lutar pelo ensino/aprendizagem de Arte nos currículos escolares de forma equitativa e com professores específicos e com formação sólida. Assim, a busca pelo amadurecimento das discussões, pesquisas e propostas elementares que orientem professores e arte-educadores não se esgotam, bem como o processo de ensino/aprendizagem mais significativo para ambos os lugares sociais: estudantes e professores.

Pesquisadores e arte-educadores traçam caminhos que apontam para possíveis rupturas de um ensino/aprendizagem de Arte ainda arraigado em culturas rígidas e, por vezes, superficiais, que compreendem a aula de Arte como espaço de lazer, de recreação, de desenvolvimento emocional, de decoração da escola em datas comemorativas etc. No entanto, o que necessitamos nas escolas é um ensino/aprendizagem de Arte dialógico que esteja “em busca de provocações.” (TOURINHO, 2012, p 35), que de diferentes maneiras possibilite uma “prática educativa-crítica” (FREIRE, 1996. p. 22), emancipadora e significativa para os sujeitos envolvidos.

2. CAMINHOS POSSÍVEIS

O espaço da escola é diverso, capaz de aglutinar indivíduos de diversas origens e culturas. Ao mesmo passo é excludente quando não reconhece as origens e culturas diferentes. Um espaço com suas dicotomias. É claro que há exceções, tanto de gestões como de sujeitos que se preocupam com a ocupação por igual de um espaço que é constituído para abrigar a pluralidade. No entanto, ainda arrastamos correntes de problemas, com raízes profundas, que tornam a escola um lugar ainda pouco desejável de estar e, por vezes, difícil de trabalhar.

Um ambiente 'alienante' ou repressivo não será esteticamente fruível, e será esteticamente fruível um ambiente expressivo ou significativo, onde o indivíduo e o grupo possam se reconhecer e se integrar (ARGAN *apud* MACEDO, 1992, p.513).

Em 1992, Argan já elucidava o ambiente escolar, como cita Gouthier (2008) em sua dissertação de mestrado, trazendo dois pontos relevantes ao se pensar e constituir os espaços educativos. Por essa ótica, talvez um ambiente esteticamente fruível seja um aquele em que se é pensado por e para diferentes sujeitos, buscando comportar uma maior pluralidade.

Se perceber como parte de um todo, em que se constrói com o coletivo o espaço de convivência e aprendizagem que deseja, torna o processo de ensino/aprendizagem um pouco menos fechado, pois, a possibilidade de construção de conhecimento e saberes está bem mais pautada no diálogo e numa escuta atenta e crítica. O que torna o ato de ensinar e aprender mais expressivo e significativo para os diferentes sujeitos que compõe essa ação. Paulo Freire aponta que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo de que não é de quem nada tem a ver com ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1997, p. 54)

Porque a construção de um espaço, suas diretrizes, formas, modos de convivências se dão a partir do coletivo, de uma organização que parte, antes de tudo, do diálogo constante e fundador das relações que podem então, ser bem tecidas. Mas é possível pensar e construir um espaço escolar em que o diálogo seja o ponto de partida para novas tessituras e aprendizagens?

Muitos creem que sim. Na primeira metade do século XX, Paulo Freire surge com seu método de alfabetização que atinge, sobretudo, trabalhadores de

áreas rurais ainda não alfabetizados. Suas perspectivas na educação mudam fortemente os caminhos de se fazer educação no país. Ele aposta que a relação de ensino/aprendizagem entre aluno e professor precisa ser pautada na ética, na construção do conhecimento mútuo, no diálogo, na autonomia dos sujeitos, na emancipação de homens e mulheres, na coerência da prática e teoria, numa educação libertadora. (FREIRE, 1997)

Assim, Freire lança mão de uma prática pedagógica que colabora na transformação individual e social do sujeito que a experiencie. Possibilitando uma libertação dos meios de opressão, instaurados por uma sociedade capitalista, mecanicista e desigual.

Para Paulo Freire, a construção de um conhecimento significativo pode acontecer pela trilha da troca em que “quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 23). Há, nessa relação, dois sujeitos que se somam, em vez de um ser subordinado/objeto do outro. Ou seja, o ato de ensinar e aprender não é deter o conhecimento, não é *transferir conhecimento*, é criar maneiras dialógicas que possibilite sua produção.

Partindo agora do lugar do sujeito no mundo, do diálogo como forma fundamental de construção de aprendizagens, conhecimentos e também de se comunicar socialmente, trazemos à luz Augusto Boal, outro grande articulador de pensar o lugar do sujeito no mundo.

Assim como Freire, Boal surge na primeira metade do século XX com seus trabalhos em torno do Teatro no Brasil. Um Teatro desbravador, que provoca e questiona, e por isso, como Paulo Freire, nos tempos da ditadura, foi preciso se exilar em outros países. Uma forma de garantir a sobrevivência e também o desenvolvimento de seus estudos e pesquisas em torno do Teatro, da sociedade, da política, da cultura, da arte e da educação.

Boal e Freire por óticas similares desenvolveram olhares e trabalhos pensando em sujeitos que são postos à margem da sociedade. Um grupo que é constantemente minorizado socialmente. Boal construiu um percurso artístico, cultural e educativo que possibilitou que homens e mulheres consolidassem suas competências como seres capazes de criar estéticas, de se conscientizarem e

refletirem diante do que estava ao seu redor. O Teatro do Oprimido, desenvolvido por Boal, e A Pedagogia do Oprimido, sistematizada por Freire, estão em confluência quando se trata de promover ações que possibilitem ampliação dos olhares dos sujeitos para o seu lugar na sociedade. Boal e Freire na mesma linha:

Defendem a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa. Reconhecem que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário e se estabelece na dimensão dialógica. (TEIXEIRA, 2007, p. 121).

Produzir conhecimento numa perspectiva mais progressista nunca foi um ato feito a duas mãos, pelo contrário, a soma de mais mãos e cabeças reverbera no desenvolvimento do saber de uma maneira bem mais ampliada, crítica, democrática e libertadora.

No ensino/aprendizagem de Arte, quando se pensa em criar espaços de aprendizagem, muito se aprende com os estudos de Boal e Freire que, expansivamente, pretendiam que quem estivesse envolvido em suas metodologias pudessem desenvolver a capacidade de ler e interpretar o mundo ao seu redor, tomando assim consciência, desenvolvendo sua criticidade diante do contexto e realidade em que estava inserido, podendo muito brevemente agir, no sentido, de transformar a realidade vivida.

Em relação ao ensino/aprendizagem de Arte podemos ver muita similaridade com as propostas e estudos feitos por Ana Mae Barbosa, umas das maiores referências em Arte-Educação no Brasil. Ana Mae foi aluna de Paulo Freire, bebeu da fonte e junto de outras referências foi construindo para e conosco, arte-educadores, outros e novos rumos no ensino de Arte.

A partir de sua experiência no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, ainda na década de 80 (FERRAZ. FURAZ. 2009), Ana Mae sistematiza a “Proposta Triangular” ou “Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular consiste em orientar três ações fundamentais no processo de ensino/aprendizagem em Arte. Nessa Abordagem a intenção é construir conhecimento em Arte a partir da junção da prática, fruição de obra e contextualização (BARBOSA, 2008). Quando experimentada, essa tríade contribui e muito no desenvolvimento da estruturação do saber em Arte. Um saber que será

construído sobre o viés dos sujeitos participantes do processo, educador e educando.

1. Leitura da obra: ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas da Crítica e de Estética. A leitura da obra de Arte envolve questionamento, a busca, a descoberta e os despertar da capacidade crítica dos alunos. A interpretação oriunda desse processo de leitura, relacionando sujeito/ obra/ contexto, não são passíveis da redução certo/ errado (...) 2. Fazer arte: ação de domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê (...) 3. Contextualizar: ao contextualiza estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessária para determinado programa de ensino. (RIZZI, 2012. p. 76)

Três etapas que se complementam e que não precisam, necessariamente, serem feitas separadamente. É importante salientar que a fruição não é feita a partir do que o artista quer dizer com sua obra e sim da própria obra. A contextualização pode partir também do contexto de produção da obra, da inserção da mesma na Arte, da História da Arte, do contexto de mundo dos atores dessa ação, ensino e aprendizagem de Arte tudo se complementa.

A proposta de Ana Mae e o trabalho realizado por Paulo Freire podemos ver que de alguma forma, estão imbricados. Ana Mae propõe três ações estreitamente ligadas para a consolidação do ensino/aprendizagem de Arte e que seja significativo para quem participa do processo. A pedagogia freiriana propõe uma abordagem que também se vale de algumas ações fundamentais: a leitura de mundo, contextualização da realidade cotidiana em que os educandos estejam inseridos, ação para transformar a realidade (FREIRE, 1997). Augusto Boal se baseou na mesma tríade para a organização e prática do Teatro do Oprimido.

A partir de uma pedagogia pautada no diálogo, a leitura de imagens do mundo e da realidade vivida também era construída por Freire e Boal com seus alunos. Construção do entendimento do mundo ao redor, a organização de uma reflexão mais crítica sobre o contexto social inserido, sobre o contexto histórico, simultaneamente propunha ações de mudanças para a realidade do contexto. E se viam como sujeitos da ação, capazes de criar uma nova realidade.

Ana Mae e Paulo Freire constroem um percurso de educação que é bem próximo, porém ela com ênfase no ensino/aprendizagem de Arte. Partindo dos sujeitos e da construção de saberes de forma mútua em que todos os atores ensinam e aprendem juntos, tornando-se facilitadores do processo de

ensino/aprendizagem. As duas propostas caminham rumo a prática educativa e pedagógica que considera os sujeitos como atores de transformação e construção de novos saberes e conhecimentos, e não como objetos. Uma prática libertadora.

Visto isso, talvez a indagação lançada logo acima possa ter um ensaio para uma resposta. Mas é possível pensar e construir um espaço escolar em que o diálogo seja o ponto de partida para novas tessituras e aprendizagens? Paulo Freire, Augusto Boal e Ana Mae em suas práticas tentaram e tentam consolidar abordagens que propiciem esse desejo.

2.1 Aspectos e estudos da perspectiva decolonial

Ainda próximo das práticas de Freire, Boal e Ana Mae, a partir de 1990 alguns estudiosos e pesquisadores latino-americanos se debruçaram sobre o estudo histórico do que chamamos de modernidade e sua relação direta com as práticas sociais de um povo colonizado.

Autores como Anibal Quijano, Walter D. Mignolo e Arturo Escobar, pertencentes ao movimento Modernidade/Colonialidade suscitam reflexões relevantes sobre ao processo de dominação dos colonizadores na América Latina. Nos estudos, o termo colonialidade é usado como oposto à modernidade, numa tentativa de ampliar, criticamente, o olhar para o que vivemos e que chamamos de modernidade, incorporado à nossa cultura como algo bom, avançado. (QUINTERO, FIGUEIRA, ELIZALDE, 2019).

Para o movimento Modernidade/Colonialidade, tudo o que se vê constituído nas Américas parte de uma colonialidade, uma perspectiva ocidental, europeia (BELÉM, 2016). Os estudos de Belém sobre a pesquisa de Mignolo apontam também que essa perspectiva europeia é tida como algo de ordem universal, como o termo “eurocentrismo” comumente utilizado. Buscar entender todo esse sistema é tentar visualizar criticamente as marcas deixadas pela modernidade europeia. As marcas da colonialidade chamadas de “ferida colonial” por Mignolo (MIGNOLO *apud* BELÉM, 2016).

Essa “ferida colonial” abrange as esferas do saber e do ser, uma ordem mais subjetiva, mas que diretamente influencia na consolidação e cultura de toda uma sociedade. Além da colonização europeia em terras latino-americanas ter se

dado no roubo dos bens naturais, no genocídio da população indígena, na subalternização e escravização dos povos negros, deu-se também no apagamento dos saberes e seres que aqui já viviam e para aqui foram trazidos (BELÉM, 2016). O controle do conhecimento foi marcado pela dizimação de línguas, imperando as línguas dos colonizadores, com isso, também os saberes, hábitos, costumes e as práticas religiosas. O apagamento de uma pluralidade cultural.

Nesse sentido, há a colonialidade do saber, que se caracteriza como a negação do patrimônio cultural, intelectual, histórico e social de grupos não europeus. Aqui no Brasil, com os povos indígenas e africanos. Logo também a colonialidade do ser, que passa a viver como reflexo dos colonizadores europeus, tendo toda sua historicidade e referência de cultura apagada. Uma modernidade que anula a existência de toda uma sociedade em detrimento de outra.

Numa tentativa de superar as marcas da colonialidade, surge, a partir dos estudos dos Mignolo, Escobar, Quijano entre outros, o termo decolonialidade que propõe a ruptura com a modernidade, a reconstrução do ser e do saber a partir das práticas sociais dos sujeitos subalternizados no mecanismo da colonização. Segundo Belém (2016),

a crítica pós-colonial e decolonial nos chama a atenção, no entanto, para o fato de que é preciso reconhecer e valorizar outras culturas e saberes para além dos cânones da civilização ocidental. Essas revelam outros modos de existência e de entendimento do mundo que foram silenciados ou mesmo suprimidos devido à colonialidade. No caso do Brasil, esse reconhecimento pode contribuir para a mudança nas relações de racismo, para a ampliação do pertencimento cultural e para a reversão dos processos de subalternização, e logo para entender a arte, ou o que pode ser a arte, de outras maneiras (BELÉM, 2016. p. 102-103).

Nesse sentido, a decolonialidade permite ao sujeito um olhar para dentro de si, para o que está ao seu redor, para o que se cria tendo como ponto de partida a sua própria cultura originária, além de uma reflexão crítica acerca da “modernidade” em que vive, buscando entender a preço de que a modernidade se sustenta há tanto tempo e qual o seu papel nessa sociedade.

No campo da Arte, esse distanciamento da modernidade e um olhar mais refinado e crítico faz ampliar o repertório para o que é Arte, quem produz e, como e de qual lugar se pode ensinar/aprender Arte. Há na decolonialidade uma estratégia que viabiliza a reconstrução e valorização dos saberes e da Arte, como uma forma

de desvencilhar de produções ocidentais, tidas como universais. Inventando e reconhecendo novas próprias saídas artísticas, diferente das europeias.

2.2 O ensino/aprendizagem de Arte numa perspectiva decolonial

O ensino/aprendizagem de Arte no Brasil tem muita influência das tendências e práticas europeias e estadunidenses, o que coloca ainda no lugar da colonialidade do saber. Ainda assim, não se pode negar a extrema relevância de movimentos vanguardistas ocidentais para se conseguir avançar nas ações e estudos sobre a Arte e ensino/aprendizagem em Arte no Brasil. É importante conhecer os aportes e pesquisas estadunidenses, europeias e também de outras culturas como forma de estar sempre em processo de elaboração das próprias tendências e referências. Assim como é relevante retornar o olhar para o próprio território e daqui criar e retirar nossas referências. Isso é e poderia ser parte de uma prática decolonial.

Talvez o desafio seja a forma de trabalhar com essa gama de referências ocidentais de maneira que sejam criticamente significativas para a criação e ensino/aprendizagem de Arte, mas que não seja única via de alusão para a Arte e seu ensino (BELÉM, 2016). A crítica decolonial chama atenção para aquilo que emerge da própria cultura, da diversidade e o que se está constantemente produzindo de conhecimento. E essa ação de reconhecimento do que se teme produz é um passo largo para entender e refletir a educação, aqui especificamente o ensino/aprendizagem de Arte e a criação artística.

Todas as ações e empenho, por parte de Arte-Educadores, pesquisadores e associações feito até agora para consolidar e implementar a Arte como um componente curricular como outras áreas de conhecimento, foi de extrema relevância. O que sugere também a luta por um ensino/aprendizagem em Arte que considere, reconheça e tenha como pauta a diversidade cultural e artística brasileira e latino-americana.

Quando se segue um plano de ensino/aprendizagem de Arte que se pauta apenas em experiências, criações artísticas, artistas e movimentos culturais ocidentais, se está fadado a seguir excluindo quem a colonialidade/modernidade vem, historicamente, subordinando desde o período de colonização e escravização

de povos não-europeus, chegando ao lugar de marginalização da produção artística e cultural de grupos factualmente minorizados (negros, pobres, favelados, indígenas, mulheres, lgbtiqs).

Paulo Freire (2009), na construção de sua pedagogia, era motivado pela libertação dos que estavam à margem. Freire, pretendia o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre a realidade de opressão em que os educandos estavam submetidos, provocando o olhar para questões antes não refletidas, naturalizadas no cotidiano da modernidade. Augusto Boal também provocava seus atores no Teatro do Oprimido e, também, Ana Mae Barbosa quando propõe uma pedagogia dialógica com a sua Abordagem Triangular.

Os três educadores visaram à criação de pontes em que educador e educando construam um diálogo facilitador na construção de novos saberes. E que a esse último, a ponte também sirva de acesso a própria voz, a palavra. Só assim haverá transformação e consolidação de novos conhecimentos. Uma perspectiva que aproxima dos estudos da decolonialidade que visa também a emancipação dos sujeitos e dos saberes diante da modernidade ocidental.

Com esses apontamentos sobre Boal, Freire, Barbosa e a crítica decolonial, tentar compreender de uma forma mais aberta às manifestações culturais e artística dos educandos é também se livrar das amarras da colonialidade. Pisar em territórios novos, agregando outros valores parece ser o início da abertura de uma relação mais estreita e fluída entre educando e educador, refletindo sobre o ensino/aprendizagem de Arte na contemporaneidade. Sobretudo com os educandos que estão à margem, nas periferias, nas periferias das periferias, nas favelas, nos assentamentos, nas ocupações urbanas.

Os educandos que estão, socialmente, postos à margem tem uma produção ativa de sua arte e cultura. Concebendo cotidianamente uma nova estética para literatura, para as artes visuais, para a dança, o hip hop, o teatro, o cinema. E independente de toda condição social, as pessoas que vivem à margem tem direito a criação e fruição artística e cultural.

Abrir espaço para o diálogo entre novas expressões artísticas e culturais pode ser uma maneira difundir a arte periférica e gerar sentimento de pertencimento

no educando, por exemplo. Assim, há a possibilidade de espaço de novas pontes com o ensino/aprendizagem de Arte oferecido pela escola, que se aproxima da produção e criação feita pelo educando e pelos seus.

Diante disso, fica a reflexão de possíveis caminhos que podem ser traçados no ensino/aprendizagem de Arte que se quer, ou seja, um ensino/aprendizagem que tente romper/subverter a lógica da colonialidade; em que o sentimento de pertencimento seja evidenciado nesse processo; que considere as criações artísticas regionais, a produção cultural local; a produção artística do educando; que o contexto do local em que a escola ou espaço educativo esteja inserido seja relevante, que este seja arquitetado por todos; um espaço de participação e troca ativa; em que a fruição, a contextualização e a prática de criação (Abordagem Triangular) sejam preservadas como uma experiência de ensino significativa, democrática, contextualizada e acessível.

Todo esse conjunto de possibilidades nos aponta para uma experiência enriquecedora no ensino/aprendizagem em Arte, que é possível de ser construída quando compreendida e dada as condições adequadas como formação, relações tecidas, materialidade e espaço – em diferentes sentidos.

NA FUNDAÇÃO CASA...
- Quem gosta de poesia?
-Ninguém senhor.
Aí recitei Negro Drama, dos Racionais.
- Senhor, isso é poesia?
-É.
-Então nós gosta.
É isso. Todo mundo gosta de poesia.
Só não sabe que gosta.
(VAZ, 2013)

3. UMA PROPOSTA PARA VIVENCIAR

Agora é o momento de propor uma vivência que procure estar alinhada com as concepções desenvolvidas por Ana Mae, Paulo Freire e Augusto Boal. Os três, numa linha muito tênue, desenvolveram propostas de trabalho na educação, nas artes, na cultura e no ensino/aprendizagem de Arte, que tornam expressivas para os sujeitos participantes, sejam eles educadores, educandos, artistas, atores, fruidores, espectadores e espect-atores.

Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem de Arte deva ser algo que garanta uma continuidade coerente e significativa à experiência artística-pedagógica, tanto ao educando como ao educador, concebendo esse processo como algo cheio de curvas e nuances, procurando abandonar formas lineares e padronizações. Para tanto, é importante que as vivências do educador estejam interligadas a práticas artísticas, do mesmo modo que é desejável que essas estejam co-relacionadas com o contexto em que o educador está inserido enquanto indivíduo-artista-social. Assim, talvez seja possível perceber os contextos diversos de seus educandos.

A arte, enquanto elaboração humana, além de estar inteiramente conectada à estruturação de conhecimento, da fruição estética, necessita também estar em constante análise e reflexão do contexto social, cultural e político em que está incluída.

Com base nisso, pode-se dizer que o meio influencia e garante mote para a criação de diversos artistas de áreas distintas, assim como para elaboração de metodologias de ensino significativas.

3.1 A proposta

O trabalho da artista, pesquisadora e professora Adel Souki é a referência para a elaboração e experimentação da vivência que será apresentada. É importante frisar, que existe uma gama inumerável de artistas que podem ser referências nos trabalhos que serão desenvolvidos em salas de aulas.

Adel Souki tem trilhado um percurso artístico permeado por suas experiências pessoais e ancestrais, suas inquietudes com a existência e não existência, bem como pelo pelas vivências compartilhadas nos locais de ensino em que esteve como aluna, professora e pesquisadora.

Nesta proposta se usa como referência de pesquisa de criação artística e de ensino as obras dos trabalhos “Como fazer uma casa”, de 2003 e “Mil Moradas e uma” de 2009. Obras elaboradas e concebidas por Adel Souki e as parcerias que compartilharam, neste segundo trabalho, suas experiências de existência e moradas. Esses serão motes fundamentais de inspiração para a realização da vivência “Reinventando nosso lugar”, nome da proposta.

O trabalho da Adel é aqui um fio condutor da elaboração dessa proposta. Selecionei especificamente dois trabalhos como referências, pois esses dialogam diretamente com o contexto do local em que desejo propor a vivência. Dialogam não só com o local, mas também com a experiência de vida dos educandos da escola em questão. Tentar entender quais nuances e características do lugar em que se está inserido, em que seus alunos estão enraizados, é uma forma de tecer convivência amplificadora tanto o educador como para o educando.

Em 2017, a Vila Hortinha, localizada na cidade de Ribeirão das Neves, Região Metropolitana de Belo Horizonte, teve suas casas devastadas pelas águas e lamas das chuvas de fim de ano, situação vivida pela comunidade constantemente nos períodos chuvosos. No entanto, os estragos não haviam sido tão grandes como os de dezembro de 2017. Os moradores da Vila encontraram abrigo temporário em uma escola estadual, que já acolhe como estudantes parte dos jovens da Vila. Por mobilização social e pouca ajuda do poder público, as famílias aos poucos se reorganizaram, retomaram a vida e reocuparam suas casas, que até hoje registram nas paredes marcas da passagem das águas barrentas de dezembro, com os rastros das lamas das ruas de terra.

Considerando a pesquisa de Adel Souki sobre moradas, casas e percebendo a relação inerente que nós, sujeitos sociais, temos como nossos lares, e refletindo ainda mais a situação constantemente vivenciada pela comunidade da Vila Hortinha é que esta proposta se constitui.

O trabalho realizado por Adel Souki é aqui um ponto de partida que guiará essa vivência por caminhos que se aproximam no que tange às experiências pessoais, mas que se distanciam um pouco quando se fala da elaboração prática, da criação artística usando determinados materiais e partindo de experimentações comuns, mas também inusitadas.

Saliento que, conectei a experiência da vivência comunitária da Vila Hortinha e dos educandos, moradores do local, com a obra de Adel Souki, já citadas. Esse foi o recorte que encontrei para propor essa vivência. Mas talvez, se estivesse em outra comunidade, com um histórico diferente da Vila Hortinha, poderia também trabalhar com a obra de Souki, buscando um diálogo que se aproxima da experiência humana de criar raízes em algum território, algum trabalho, o lugar em

jogo bola, em que brinco, em que me divirto, em que conecto com o meu sagrado ou até mesmo o espaço escolar, o ambiente educacional.

Assim como Adel, a argila é o material básico para a experimentação artística. A argila é matéria prima em muitas regiões da cidade de Ribeirão das Neves, que é atravessada por inúmeros córregos e nascentes de águas, locais em que mais se encontra a matéria, que é muito presente na memória coletiva de parte dos moradores da cidade, nas brincadeiras de ruas, na vivência diária. Essa matéria está presente no solo da Vila Hortinha, por diversas formas, por isso a escolha dela. No entanto, o trabalho não precisaria se limitar a argila, pode-se criar junto com os educandos outros tipos de massas, algo mais sintético talvez. Ou quem sabe usar diferentes tipos de papéis, pedaços/lascas de madeiras ou gravetos. Até mesmo a tinta, o lápis de cor. Acredito que a escolha do material deva se conectar mais uma vez com a realidade do ambiente educacional em que trabalho, se conectar com a realidade das condições e dos educandos, para que seja possível se realizar a vivência.

Como introdução à vivência e sendo parte dela, se vai de encontro com o Teatro do Oprimido, metodologia desenvolvida por Augusto Boal. Em sua pesquisa, Boal desenvolveu um sistema complexo com distintas técnicas que dialogam com diferentes áreas de conhecimento. Para esta vivência, após contextualizar os educandos sobre o Teatro do Oprimido e Augusto Boal, será usada a técnica do “Teatro Imagem” que convida o participante a criar com seu corpo diferentes imagens no espaço, partindo de uma situação social problemática, suscetível a ser transformada a partir de outras imagens, não sendo necessário o uso de um texto teatral. (BOAL, 2009)

Boal, em sua extensa pesquisa, desenvolveu no Teatro do Oprimido diferentes técnicas teatrais, cada uma com um objetivo específico. Segundo Boal apud Viana (2016), “(...) uma forma de teatro fácil de ser praticada por pessoas inexperientes, permitindo que grupos populares produzissem seu próprio teatro.” Viana em sua dissertação de mestrado “Teatro do Oprimido na Educação de Jovens e Adultos” (2016), descreve de forma clara e sucinta quais os principais objetivos de cada técnica do Teatro do Oprimido, sistematizadas por Boal.

- a) teatro Jornal – constitui-se por doze técnicas que servem para montagem de cenas teatrais baseadas em notícias de jornais, as

quais podem ser como função desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação;

b) teatro invisível – seu objetivo é abordar um drama com ações que o ator principal gostaria de experimentar na vida real, numa transposição do que seria uma ficção para a realidade. Com esta técnica, o espaço de representação pode ser qualquer lugar público: praça, rodoviária, restaurante, repartição pública. Na trama público e atores não se distinguem no lugar, o que não deixa explícita a ação teatral;

c) teatro imagem – (...)

d) teatro fórum – consiste em uma montagem teatral de um problema social baseado em um fato real, vivido ou presenciado por alguém do grupo. A escolha do tema deve ter, por princípio, voltar-se para manifestações opressivas de abrangência mais coletiva (...) Nessa deve haver a presença clara do opressor e do oprimido com os seus possíveis aliados. O espetáculo é mediado pelo curinga e culmina na vitória do opressor sobre o oprimido. Abre-se então o fórum: espectador é convidado a intervir na cena de maneira a opinar e tentar transformar a situação de opressão (...);

e) arco-íris do desejo – conjunto de técnicas introspectivas, terapêuticas sem constituírem terapia, cujo o objetivo é mostrar que as opressões internalizadas têm origem e guardam, segundo Boal, uma íntima relação com a vida social;

f) teatro legislativo – trata-se de uma montagem do Teatro Fórum com a presença de uma célula metabolizadora: profissionais do direito, especialistas em legislação com amplo conhecimento do tema abordado. Na sessão, os participantes podem propor leis, usando súmulas que são escolhidas pelo curinga (...);

g) Ações diretas – são formas de teatralização de manifestações convencionais, como protestos, marchas de camponeses e de outros segmentos sociais, procissões laicas, desfiles, cortejos e comícios, dentre outras (...) (VIANA, 2016. p. 115-117)

Há uma gama de técnicas do T.O. possíveis de serem utilizadas, cada uma propõem uma metodologia diferente ou que se conecta com outra. Para a vivência que proponho aqui será utilizada a técnica do Teatro de Imagem, pois essa vai de encontro com o conjunto da ideia. Cabe ao educador avaliar, em seu contexto, quais dessas outras técnicas pode ser utilizada, ou não. Porque sempre há a opção de reformularmos uma proposta de vivência de acordo com a intenção que se tem.

Objetivo da vivência

O objetivo da vivência é possibilitar uma experimentação prática e teórica de criação de um trabalho artístico, perpassando pelo Teatro e pelas Artes Visuais, apresentando e usando a argila como matéria prima da criação, conhecendo também o trabalho com cerâmica que é desenvolvido por Adel Souki, usando da

reflexão crítica sobre o contexto social, cultural e político como meio de compreender a prática artística.

O público – O tempo

A proposta apresentada aqui destina-se a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental II, 6º e 7º anos de uma escola pública, localizada em Ribeirão das Neves, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Os estudantes têm entre 11 e 14 anos. Seria interessante que algumas das atividades fossem realizadas em pequenos grupos de até 6 educandos. Isso pode colaborar para turmas muito numerosas e para que o educador tenha o mínimo de condições de acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos educandos e dos trabalhos.

A ideia é que essa vivência seja realizada no contra turno das aulas, como uma extensão das atividades e ensino/aprendizagem de Arte, no Projeto de Educação Integral. Com carga horária de 42H, sendo dividida em 14 encontros ao longo do semestre. Cada encontro terá duração média de 3H.

Essa proposta também pode ser adaptada a outra faixa etária e grupo social. O tempo destinado para a realização da vivência poderá ser alterado de acordo com a adaptação da proposta, dilatando o tempo prevista ou diminuindo, caso seja necessário. Tudo dependerá do objetivo, do lugar, das pessoas, das condições de realização. Cabe uma avaliação honesta para realizar uma prática de fato expressiva.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, ele será dividido em quatro, talvez mais ou até menos etapas, que são intrinsecamente conectadas e todas são extremamente importantes para que o trabalho seja efetivado de acordo com o objetivo do planejamento. As etapas também podem se alterar de lugar. Não há necessariamente uma única forma de começar e terminar essa proposta. As etapas estão dadas e podem ser alteradas de ordem, de tempo de duração, de espaços. Basta organizar adequações necessárias:

Etapa I: i) Apresentação da proposta do trabalho e das áreas que serão experimentadas ii) Experimentação de jogos teatrais, jogos do teatro do oprimido; iii) Prática de jogos do Teatro Imagem – Criação improvisada de Teatro Imagem a partir

de temas sociais diversos; iv) Sensibilização com os elementos água e terra, separados e depois unindo-os. Criação de Teatro Imagem a partir do foi experimento com a água e a terra. Neste momento podemos entrar com o relato de vivências com a junção desses elementos apresentado, buscando pensar no que é possível construir.

Etapa II: i) Apresentação da matéria argila – primeiro contato físico com a matéria, com a textura. Criação de imagens diversas, tentando conectar com as imagens criadas no Teatro Imagem; ii) Apresentação prática e contextual sobre a argila enquanto matéria prima de criação artística. Apresentação da cerâmica, esculturas; iii) Apresentação de imagens de trabalhos concebidos por diferentes artistas que usam a argila como matéria prima. Exposição dos catálogos das obras “Como fazer uma casa”, de 2003 e “Mil Moradas e uma”, de 2009 da artista Adel Souki. Exposição do contexto da pesquisa e obras criadas por Adel Souki; iv) Prática de Teatro de Imagem – criação a partir das obras de Adel Souki. Exibição do curta metragem “A casa de pequenos cubinhos”, de fulano (autor), data etc.

Etapa III: i) Roda de conversa sobre o curta metragem, conectando as obras de Adel Souki e também as vivências das moradas na Vila Hortinha em período das chuvas. Estimulando um olhar reflexivo sobre as diferentes situações; ii) Experimentação prática e de criação artística com a argila, tendo como ponto de partida a experiência de criação de imagens de conflitos sociais vivenciado no Teatro de Imagem, mais a obra de Adel Souki e a experiência das próprias casas e suas novas configurações com o período de chuvas – considerando os aspectos do que está no em torno das casas, como ruas, vielas, postes, telhados, janelas, formatos, tamanhos, cores; iii) Continuação da prática de criação artística já encaminhando para a secagem das obras produzidas; iv) finalização da estética do trabalho criado e produção da mostra de trabalho;

Etapa IV: i) mostra artística, na escola, das obras criadas junto com e pelo os educando; ii) Avaliação final do trabalho realizado – roda de conversa para compartilhamento coletivo da experiência e relato pessoal sobre a vivência ou outras formas de expressões.

Infraestrutura necessária

- Sala ampla para as aulas teóricas e práticas;
- Espaço para armazenar a materialidade utilizada e também os objetos produzidos;
- Espaço para exposição dentro da escola e das Casa de Cultura

Observação: O ideal é que haja ambientes adequados para as atividades, mas também vale lembrar que cada ambiente escolar oferecerá um tipo de espaço para essa proposta. O educador poderá negociar com a coordenação pedagógica ou sua proposta carecerá de alterações para as adaptações necessárias.

Materiais necessários

- Roupas confortáveis;
- Roupas velhas ou aventais;
- Projetor;
- Notebook;
- Textos, livros e catálogos;
- Argila;
- Palitos, espátulas, jornal, água, vasilhames, pinceis, rolos de vassoura;
- Tábuas de madeiras.
- Pape, caneta e lápis.

Observação: Esse é um ideal de material para essa proposta. Mas a realidade de muitas escolas e outros ambientes educacionais não é a mesma e também nem sempre será necessária essa mesma materialidade, caso o educador deseje modificar e adaptar a proposta aqui apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o referencial teórico apresentado neste trabalho e a proposta de vivência, vê-se que é possível galgar espaços diferentes na prática de ensino/aprendizagem de Arte. Meu propósito em tentar entender e buscar novos caminhos foi atravessado por experiências, abordagens e perspectivas não tão distantes do cotidiano, mas ainda pouco utilizadas por nós educadores, arte-educadores.

Percebo que boa parte da dificuldade de colocar em prática um ensino/aprendizagem de Arte que seja dialógico e expressivo para os sujeitos envolvidos, vem também de fatores externo a relação educando e educador, mas que influencia diretamente nessa que é tecida de forma tão delicada. Os problemas vivenciados por educadores na prática do dia-a-dia estão ainda ligados a uma compreensão maior e equivocada que é e para que o ensino/aprendizagem de Arte.

Entender os desafios e os caminhos percorridos é uma forma de tentar subverter a ordem do que está dado e estigmatizado para o ensino/aprendizagem de Arte. E subverter, transgredir essa ordem não é um desafio simples, quando tudo já está tão domesticamente organizado. A perspectiva decolonial traz uma reflexão relevante para a vivência e prática do ensino/aprendizagem em Arte. Ela propõe um caminho mais simples, mas que ainda precisa ser traçado, portanto, torna-se mais trabalhoso e complexo. Propõe um caminho que conecte o ensino, a fruição, o fazer artístico às produções que estão em nossas adjacências e que, possivelmente, trará um diálogo mais fluído e estreito entre educador, educando e escola.

Mas, para que isso seja efetivado, é importante entender o que Paulo Freire se preocupou tanto em tecer em sua pedagogia, de que o ato de aprender e construir conhecimento é um ato coletivo, de troca mútua de saberes. Educando aprende e ensina, educador ensina e aprende. É por esse viés que construímos possibilidades de um ensino transformador, capaz de proporcionar a libertação dos sujeitos envolvidos no ato de ensinar, transformando a realidade em que estão inseridos.

É importante que o educador busque se desprender das amarras tradicionais, tentando uma prática de ensino/aprendizagem coerente, decolonial e

que esteja de fato aliada com um ensino que propõe ser reflexivo, arrojado e dialógico com seu tempo e com seu círculo.

É relevante salientar que não existe uma receita pronta, acabada. O que discorreremos aqui são apontamentos de caminhos possíveis para se alcançar um expressivo ensino/aprendizagem em Arte. A busca e pesquisa por novos métodos e abordagens deve ser algo constante na vida do educador em exercício. Isso amplia o olhar, a sensibilidade e a criticidade diante do mundo.

Assim, toda a referência usada para este trabalho propõe pontos de vista que dialogam entre si no que diz respeito sobre os possíveis caminhos em ensinar e aprender Arte. Caminhos simples e até mesmo antigos, mas sempre atuais quando se trata de construir novos conhecimentos e saberes contextualizados com a realidade de quem ensina e aprende no ato de educar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da arte: memória e história*. Org. São Paulo. Perspectiva, 2008.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BELÉM, Elisa. *Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena?* Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/461> Acessado em 2019.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamound, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Arte: Ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/5700/1/2012_MacianeSilvadosSantos.pdf Acesso em janeiro 2020.
- ELIZALDE, C.P. FIGUEIRA, P. QUINTERO, P. *Uma breve história dos estudos decoloniais*. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobqtE4MbKZhc8Jv.pdf> Acessado em janeiro 2020
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 31ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 12ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- MACEDO, Juliana Guthier. *Inventário e partilha*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Belo Horizonte: 2008. Pg. 21.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. T. FUSARI, Maria F. R. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KATÔ, Kunio. *A casa de pequenos cubinhos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jUVhV1px6js>. Acessado em fevereiro 2020
- LIMA, Sidney Peterson F. *Escolinhas de Arte no Brasil: movimento e desdobramentos*. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf Acessado em dezembro 2019.
- MOURA, Eduardo Junio Santos. *Deconlonialidade e desobediência docente em Artes Visuais*. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/comites/ceav/eduardo_moura.pdf Acessado em: janeiro 2020.
- OLIVEIRA, Camila Klen. *Breve Introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser*. Disponível em:

<http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/viewFile/53/38> Acessado em janeiro 2020.

PERES, José Roberto Pereira. *Questões atuais do ensino de Artes no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163> Acessado em dezembro 2019.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; XAVIER, Samara Vilaça. *Pesquisa em Ensino/Aprendizagem de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2019.

_____. *Fugindo da escola do passado: arte na vida*. Revista Digital do LAV, v.8, n.2, p. 5-17, maio/ago. 2015a.

RIZZI, Maria Christina de Souza. *Caminhos Metodológicos*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez. 2012 (p. 69-77)

SOUKI, Adel. Catálogo da exposição *Mil e uma moradas e uma*. Disponível em: <http://adelsouki.blogspot.com/2018/07/catalogo-mil-moradas-e-uma-2009.html> Acessado em dezembro de 2019.

_____. Coordenação de Geraldo Freire Loyola. Belo Horizonte: INNOVATIOEBA/ UFMG, 2013. DVD (15min), son., color. *Série Professor Artista*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=mWmYCNsh_ss Acessado em dezembro de 2020.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Braúna. *Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Orientador: Dr. Xavier ÚcarMartínéz. 2007. 335f. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) – Universidad Autonoma de Barcelona. Barcelo, 2007.

TOURINHO, Irene. *Transformações no ensino de Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez. 2012 (p. 28-36).

VAZ, Sérgio. *O colecionador de Pedras*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2013.

VIANA, Dimir. *Teatro do Oprimido na Educação de Jovens e Adultos*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.