

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HUGO LEONARDO SANTOS RAMOS

**A/R/TOGRAFIA: NARRATIVAS EDUCATIVAS DE DOCENTES DE ARTES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA SERGIPANA**

São Cristóvão

2025

HUGO LEONARDO SANTOS RAMOS

**A/R/TOGRAFIA: NARRATIVAS EDUCATIVAS DE DOCENTES DE ARTES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA SERGIPANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Orientador: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias.

São Cristóvão

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

R175a

Ramos, Hugo Leonardo Santos

A/r/tografia : narrativas educativas de docentes de Artes na educação básica sergipana / Hugo Leonardo Santos Ramos ; orientador Alfrâncio Ferreira Dias. – São Cristóvão, SE, 2025.

148 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Artes na educação. 2. Educação básica. 3. Professores de arte. 4. Artes – Estudo e ensino. I. Dias, Alfrâncio Ferreira, orient. II. Título.

CDU 37:7(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



HUGO LEONARDO SANTOS RAMOS

“A/R/TOGRAFIA: NARRATIVAS EDUCATIVAS DE DOCENTES DE ARTES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA SERGIPANA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovado em 21.11.2025

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.ª Dr.ª Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof. Dr. Jonas Karlos de Souza Feitoza
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Prof. Dr. André Ricardo Lucas Vieira
Instituto Federal do Sertão Pernambucano / IFSERTÃO-PE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

A/r/tograia começa com o Ser. Talvez seja
inteiramente sobre o Ser
Rita L. Irwin, 2008.

A minha mãe e a minha avó que estão dando
lápiz de cor para os anjos colorirem as nuvens.

AGRADECIMENTOS

Devo minha gratidão a muitas pessoas, mas o maior brilho desta caminhada pertence a duas mulheres que são eternas em meu coração: minha mãe, Maria Helena, e minha avó, Judite. Toda esta pesquisa é, antes de tudo, um gesto de amor dedicado a vocês, que sempre me ensinaram a não desistir e a seguir com coragem, mesmo quando o caminho parecia feito de incertezas. Por meio deste trabalho, transformo em palavra aquilo que o coração sempre soube: nosso amor não se encerra, ele continua. Ainda sou abraçado todos os dias, pelas lembranças, pela sorte de ter sido filho de vocês, e pela certeza de que ninguém se perde, apenas se transforma em presença leve, em vento bom, em saudade que acalma. A tristeza não combina com vocês, que sempre foram riso, dança e cor. Assim, sigo aprendendo a procurar as delicadezas da vida, como quem se alegra ao receber a visita silenciosa de uma borboleta, sinal de que o amor se reinventa em outras formas de (r)existir. Vocês duas, mulheres extraordinárias, continuam a me inspirar a sonhar, a imaginar o novo e a acreditar que a coragem de ser quem se é pode transformar o mundo. Amo vocês infinitamente.

Devo agradecer e retribuir também ao meu companheiro e amor, João Vítor Dias. Obrigado por caminhar comigo nesta jornada, seu amor e teu cuidado tornam nossos compartilhamentos algo extraordinário, algo que nem a música mais bonita de Anavitória, nem o texto mais comovente sobre amor de Caio Fernando Abreu poderiam traduzir. Como é bom ter você ao meu lado. E que felicidade é pensar que nós nos escolhemos.

Meu agradecimento também ao meu pai e avô, José Sotero Santos, e às minhas tias e tios: Maria, Valdenora, Valdelice, Didi, Leonardo, Angélica, Lúcia, Sotero Filho e Jasminie. Sou imensamente grato pelas experiências de amor, cuidado e partilha que recebi da nossa família Ribeiro Sotero Santos. Parafraseando Caetano, o que herdei de minha gente, nunca posso perder, e é nesse legado de afeto e pertencimento que encontro força, memória e continuação.

À Lucy Rocha, minha irmã de alma, companheira de risos e de silêncios. Amiga de um café compartilhado ou do chão da sala, quando rimos até a barriga doer; presente nos planos e nas realizações, nas profundezas dos sentimentos e nas pequenas bobagens que tornam a minha vida leve. Que nunca se subestime o valor de uma amizade. Teu afeto me completa. Obrigado, amiga.

Ao meu orientador, Professor Dr. Alfrancio Ferreira Dias, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), minha gratidão pelos caminhos percorridos, pela escuta e paciência durante esta jornada. Agradeço à

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido. Aos colegas de linha e a todos os companheiros da pós-graduação, meus sinceros agradecimentos pelo compartilhamento de saberes, pelas trocas generosas e pelas conversas que, de algum modo, transformaram também este trabalho.

Aos professores e professoras que compartilharam comigo suas caminhadas, saberes, lutas e utopias possíveis, deixo meus mais sinceros agradecimentos. Que dádiva é ter cada um de vocês como colegas de profissão, me inspirando a acreditar no poder transformador da Arte e na beleza de ensinar e aprender juntos.

Aos meus afetos de uma vida inteira. Que alegria é ter amigos que atravessam o tempo, aquelas que nos acompanham desde a infância e seguem além dela: Bruna Leal, Ramon Sales, Mina Costa e Carol Ribeiro Freire, que sorte a minha poder partilhar tantas histórias e risadas com vocês. Aos meus primos, Kamilla Sotero, Beatriz Sotero, Henrique Dortas, Caio Ribeiro e Gabriel Ribeiro, os primeiros amigos que a vida me deu. Que infância feliz vivi ao lado de vocês.

A minha querida amiga Rosângela Sousa e a toda a sua família, Dona Celuta, Raquel e Ruth. Meu sincero agradecimento pelo acolhimento caloroso e pelas boas risadas que tornaram momentos mais leves.

A todos os meus professores, minha mais sincera gratidão. Em especial, aos de Artes no Ensino Básico: Giovana, Juninho e Diana, que me despertaram o encanto pelo fazer artístico e a coragem de seguir nesse caminho. Estendo também meu agradecimento aos professores da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe, por cada ensinamento e gesto de partilha. Este trabalho carrega um pouco de cada um de vocês, nas ideias, nas cores, nos traços e nos sonhos que se fizeram possíveis.

Ao amigo Jonas Karlos, que me guiou até a A/r/tografia, minha profunda gratidão. Obrigado por me mostrar essa potência, esse modo de olhar, sentir e transformar o mundo através da arte e da pesquisa.

Aos amigos que o teatro deu ao João, e que ele, generosamente, acabou me emprestando, meu carinho e gratidão: Larissa Ramos Farias, Humberto Batista, Edriele Enéas, Raianny Ferreira, Kauã Souza, Samantha Oliveira, Ana Beatriz Silva, Kayllanne Epaminondas e todos os agregados que chegaram junto, obrigado por fazerem parte dessa cena da vida.

Aos amigos Genison Bispo, Vitória Rocha, Igor Alves e John Santos, meu sincero agradecimento pelos bons momentos compartilhados e pela presença constante quando mais precisei. Obrigado por estarem comigo, com carinho e lealdade.

RESUMO

Este trabalho escuta as narrativas e as práticas educativas de docentes de Artes que atuam na Educação Básica no Estado de Sergipe, buscando compreender de que forma suas trajetórias pessoais, profissionais e artísticas se entrelaçam e se manifestam em suas ações pedagógicas. A pesquisa adota a A/r/tografia como metodologia central, reconhecendo nessa abordagem possibilidades de articular de maneira sensível e reflexiva as dimensões de artista, pesquisador e professor presentes do Ser e no docente. Assim, a investigação acolhe as trajetórias dos professores de Artes e suas atuações enquanto agentes de transformação sociocultural, destacando a incorporação de elementos artísticos, pedagógicos e ativistas nas práticas educativas desenvolvidas em seus cotidianos escolares. O estudo fundamenta-se nessas narrativas e memórias, compreendendo-as como espaços de resistência, formação, criação e reinvenção. Refletindo sobre a Arte como potente ferramenta de memória, inclusão e transformação social. Ao dar voz a essas experiências, a pesquisa busca evidenciar vidas e identidades que, muitas vezes, são silenciadas ou invisibilizadas nos contextos educacionais. Reconhecendo nelas a importância do visível, da escuta e de uma valorização das subjetividades. A abordagem metodológica qualitativa, sustentada pela A/r/tografia, permite compreender as intersecções entre as Artes, o ensino e a pesquisa, possibilitando um olhar mais sensível sobre as experiências docentes. Por meio dessa perspectiva, exploram-se as vivências artísticas/pedagógicas, as memórias individuais e coletivas, e as relações estabelecidas entre a Arte e o Ser em suas singularidades. Os resultados mostram que a Arte, quando é vivida de forma próxima às experiências reais, ganha um sentido muito mais profundo. Ela deixa de ser apenas uma disciplina e se torna um espaço de escuta, de troca e de criação coletiva. Nesse movimento, desafia os modelos tradicionais de ensino e abre caminhos para práticas mais sensíveis e participativas. A pesquisa reforça que a Arte não é apenas uma forma de expressar sentimentos ou ideias, mas também um modo de pensar e de transformar o mundo ao nosso redor, fortalecendo seu papel na formação humana e na construção de uma educação mais crítica, inclusiva e viva.

Palavras-chave: A/r/tografia. Arte-Educação. Ativismo. Narrativas Docentes.

ABSTRACT

This work listens to the narratives and educational practices of art teachers working in Basic Education in the State of Sergipe, seeking to understand how their personal, professional, and artistic trajectories intertwine and manifest themselves in their pedagogical actions. The research adopts A/r/tography as its central methodology, recognizing in this approach the possibility of sensitively and reflectively articulating the dimensions of artist, researcher, and teacher present in the Being and in the teacher. Thus, the investigation embraces the trajectories of art teachers and their actions as agents of sociocultural transformation, highlighting the incorporation of artistic, pedagogical, and activist elements in the educational practices developed in their daily school lives. The study is based on these narratives and memories, understanding them as spaces of resistance, formation, creation, and reinvention. Reflecting on Art as a powerful tool for memory, inclusion, and social transformation. By giving voice to these experiences, the research seeks to highlight lives and identities that are often silenced or made invisible in educational contexts. Recognizing the importance of the visible, of listening, and of valuing subjectivities, this qualitative methodological approach, supported by A/r/tography, allows for an understanding of the intersections between the Arts, teaching, and research, enabling a more sensitive look at teaching experiences. Through this perspective, artistic/pedagogical experiences, individual and collective memories, and the relationships established between Art and Being in their singularities are explored. The results show that Art, when experienced in a way that is close to real-life experiences, gains a much deeper meaning. It ceases to be merely a discipline and becomes a space for listening, exchange, and collective creation. In this movement, it challenges traditional teaching models and opens paths to more sensitive and participatory practices. The research reinforces that Art is not only a way of expressing feelings or ideas, but also a way of thinking and transforming the world around us, strengthening its role in human development and in building a more critical, inclusive, and vibrant education.

Keywords: A/r/tography. Art Education. Activism. Teaching Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mostrando minha força.....	11
Figura 2 – Autorretrato 1.....	16
Figura 3 – Reflexão.....	18
Figura 4 – Autorretrato 2.....	21
Figura 5 – Bispo do Rosário.....	23
Figura 6 – Ferramenta de trabalho.....	25
Figura 7 – Colorir.....	30
Figura 8 – Frida.....	31
Figura 9 – Junção.....	33
Figura 10 – Vênus.....	37
Figura 11 – Ferramentas.....	45
Figura 12 – Escuta.....	50
Figura 13 — Diálogo.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: ESSA TAL DE A/R/TOGRAFIA	28
CAPITULO II: BREVE HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ARTES NA EDUCAÇÃO DO BRASIL	40
CAPÍTULO III: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES ARTISTAS: PESQUISAS, CICLOS E NARRATIVAS	48
CAPÍTULO IV: ENTREVISTAS	53
CAPÍTULO V: ANÁLISE/COMPARTILHAMENTOS DOS CAMINHOS DOS DOCENTES DO ENSINO DE ARTE	114
CONSIDERAÇÕES	137
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	148
APÊNDICE 02 – CONVITE DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	150

Figura 1 – Mostrando minha força



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

INTRODUÇÃO

O que escrevo nestas linhas envolve o resgate de memórias, tanto minhas quanto das pessoas que aqui deixaram um pouco de si. Entre as diversas formas de A/r/tografia, que têm como objetivo criar práticas educativas transformadoras, quero demonstrar, por meio desta escrita, maneiras de construir novas pedagogias que valorizem as experiências, tanto pessoais quanto artísticas, em nossas escolas, primeiramente, e, para além delas: para a vida, para as Artes, para a pesquisa.

Se eu escrevo de forma diferente ou fora da norma, leiam também fora dela. Não dizer, inclusive, que eu penso estar fora da norma acadêmica, mas, ainda assim, acabo por reproduzi-la. Vamos brincar mais na pesquisa em educação: um pesquisar-viver, pesquisas-vidas (Dias, 2024). Todos esses desenhos e poemas que aqui estão foram produzidos durante as aulas do mestrado, nas pesquisas e entrevistas. O que isso quer dizer?

E se compreendêssemos como a Arte, através das experiências, conhecimentos e caminhos dos professores, pode ser uma ferramenta educacional vinculada à pesquisa, à conscientização e até às resistências nos ambientes educacionais? Como agentes de transformação, os professores que aqui deixaram um pouco de si promovem uma educação que desafia as estruturas de poder tradicionais, propondo espaços de ensino mais inclusivos e críticos.

Nesta escrita, vivências, histórias pessoais e profissionais ligadas às Artes se unem a narrativas de docentes-artistas-ativistas para descrever como a Arte é potencializadora do processo de ensino. Trata-se de repensar a escola, a identificação, o cotidiano educacional, o espaço social, a resistência e a transformação social. Ao absorverem o potencial de transformação das Artes nas práticas pedagógicas, os professores podem criar ambientes que celebram as diferentes maneiras de ser-sentir-estar-viver, como bem apontam (Feitosa e Dias, 2022; Feitosa, 2023).

Aprendemos, ao nos aprofundar nas Artes, que, para uma boa leitura de uma obra, precisamos compreender as minúcias de quem a criou. Da mesma forma, sempre me perguntava: mas, para entender as práticas e a pedagogia de um professor de Arte, não deveríamos também conhecer os seus caminhos? Nesse sentido, a A/r/tografia surge como uma metodologia inovadora que combina Arte, pesquisa e ensino em um mesmo processo entrelaçado. O termo resulta da união das palavras art, research, teacher e graph, ou seja, Arte, pesquisa, professor e grafia/escrita/representação, evidenciando a interação dessas três áreas

(Dias, 2023). Essa é a minha aposta de inovação: potencializar a pesquisa em educação com a Arte. Borrarr, quem sabe.

Nos campos das pesquisas baseadas em Arte, a A/r/tografia surge como essa metodologia híbrida e performativa que os vários papéis do artista, pesquisador e professor possui (a/r/tographer) (Irwin e Springgay, 2023). Ao valorizar não só o fazer artístico, mas o professor de Arte e o artista como um processo reflexivo e de conhecimento, a A/r/tografia intensifica a função da Arte, não a colocando apenas como um simples produto ou disciplina, mas como um potente dispositivo de pesquisa e transformação.

Os estudos dos caminhos e das trajetórias docentes no Brasil, inclusive os de Artes, têm ganhado força nas últimas décadas, principalmente depois da importância dada as narrativas de vidas (biográficas-narrativas), que valorizam saberes da experiência individual como componentes importantes até na formação docente. Ao ver a vida profissional como formação contínua, pesquisas mostram que as histórias de vida e outras ligações a essas narrativas, são importantes para a construção profissional dos professores e sua atuação escolar. Relatos autobiográficos de professores da educação básica revelam como escolhas de carreira são moldadas por fatores pessoais, socioeconômicos e culturais, assim como influenciam modos de docência, percepções e profissionais (Lima e Aguiar, 2019; Rocha e Sales, 2025; Oliveira e Barreto, 2021).

Valorizar as escrevivências, conceito de Evaristo (2020) que, de forma resumida, une escrita e vivência como uma abordagem pedagógica, tem o potencial de ressignificar a educação por meio das experiências vividas por indivíduos, principalmente por aqueles e aquelas que têm suas vidas conectadas às chamadas minorias. A escrevivência permite o resgate de saberes e a percepção de novos modos de existir nos campos social e educacional. Conexão entre ambas, pois para ela viver é escrever e escrever também é viver, ou seja, “EscreViver” (Rocha; Brito; Dias, 2022).

Assim, a questão principal da pesquisa é a seguinte: Quais são as potenciais contribuições que os professores de Artes podem trazer para o campo educacional através das suas vivências como professor e artista? Outros aspectos que orientam a pesquisa são: Como suas práticas influenciam a formação de outros educadores? De que maneira esses diálogos alternativos podem potencializar não apenas a educação, mas também a sociedade em geral?

Entendo que nossas trajetórias pessoais refletem diretamente em nossas jornadas profissionais, e que nossas docências estão ligadas as nossas construções de memórias e referências ao longo da vida.

Por esse motivo, essa dissertação tem como objetivo: compreender as travessias dos professores de Artes de Sergipe e seus impactos na educação, através de suas memórias e narrativas. E como objetivos específicos, elenco: refletir sobre as experiências docentes através da Arte como uma poderosa ferramenta para a educação; compreender suas abordagens artísticas e suas promoções de conscientização sobre questões sociais, que os transformam em inspiradores para gerar transformações.

Essa dissertação pretende demonstrar as potências das histórias dos professores de Artes, ajudando inúmeros colegas de profissão e aprendizado, das mais diversas áreas, não somente da área artística, a enxergarem as potências em suas experiências, e também nas dos seus. Convido você que chegou até aqui a considerar a aplicabilidade das narrativas que serão relatadas nessas linhas e como elas buscam estabelecer formas potentes de desenvolver e ampliar novas maneiras de pensar a educação e a Arte em nossos espaços educacionais.

As experiências narrativas dos professores de Sergipe servem como testemunho vivo do poder transformador da Arte na educação. Por isso, peço que considere minha pesquisa como uma pesquisa viva, que busca compartilhar uma escrita de vidas, de mudanças significativas e, até, de uma possível transformação de uma sociedade, quem sabe mais justa e igualitária, em diversas esferas, amplificando existências e resistências educacionais.

A pesquisa focou em professores que trabalham diretamente com a disciplina de Artes e suas áreas contempladas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, no ensino básico. Compartilharam um pouco da sua caminhada oito docentes que atuam no ensino público e privado, cada um com suas práticas educacionais e artísticas. Os docentes foram selecionados por meio de amostragem em cadeia, a partir de indicações sucessivas entre os professores que participaram da pesquisa. Isso permite investigar diretamente suas vivências em seus espaços de trabalho, bem como suas práticas pedagógicas e artísticas no cotidiano escolar. Se os docentes têm uma prática artística fora da sala de aula, em um ateliê ou outro espaço de saber que pode ser utilizado, isso também foi explorado como parte de suas vivências artísticas, que acabam se conectando com as suas práticas docentes.

O processo artístico e pedagógico foi captado por meio de gravações, nas quais os registros coletados se transformaram em textos que revelam não somente suas práticas, mas também reflexões e conexões com os fazeres artísticos.

Como referências disponíveis, encontrei contribuições relevantes em trabalhos que exploram a Arte, a Educação e a interseção entre ambas, especialmente no contexto da Fotografia e do Artivismo, em diferentes áreas da educação e da cultura. Essas contribuições abrangem dissertações, teses, artigos e livros de autoras e autores como: Rita L. Irwin,

Stephanie Springgay, Silvia Kind, Belidson Dias, Carl Leggo, Irene Tourinho, Ana Mae Barbosa, Alfrancio Ferreira, Leandro Colling, Rosita Scerbo, Késia Rocha, José Mesías-Lema, Patricio Arias, Paulo Raposo, entre outros. Ao percorrer essas produções, fui me reconhecendo nas pesquisas e me identificando em fragmentos que se mostraram essenciais para a construção deste trabalho.

Desenvolvi a investigação em cinco etapas: Problema e Planejamento; Fundamentação Teórica-Metodológica; Pesquisa de Campo-Entrevistas, Interpretação; Conclusão. Mas, chega de justificar.

*O que escrevo, me permeia, me possui.
 Tem partes do meu ser e da minha história,
 entre as linhas, entre os traços, em cada letra.
 Vejo potência no que os professores tem a contar.
 Em minha trajetória de vida, a Arte esteve lá, sempre presente.
 Nas minhas primeiras lembranças,
 nas caixas de lápis de cor,
 nos cadernos.
 Nas folhas coloridas
 nos desenhos,
 nas ilustrações, nos primeiros livros.
 Pedindo para minha mãe:
 Me conta! Ainda não sabia.
 Criava histórias...
 Universos.
 As ilustrações me fascinavam.
 Traços, formas e cores me encantavam.
 Sentidos desenvolvidos nas imagens,
 nos sons, nas histórias da minha infância.
 Acabou! Influenciou meu fazer acadêmico.*

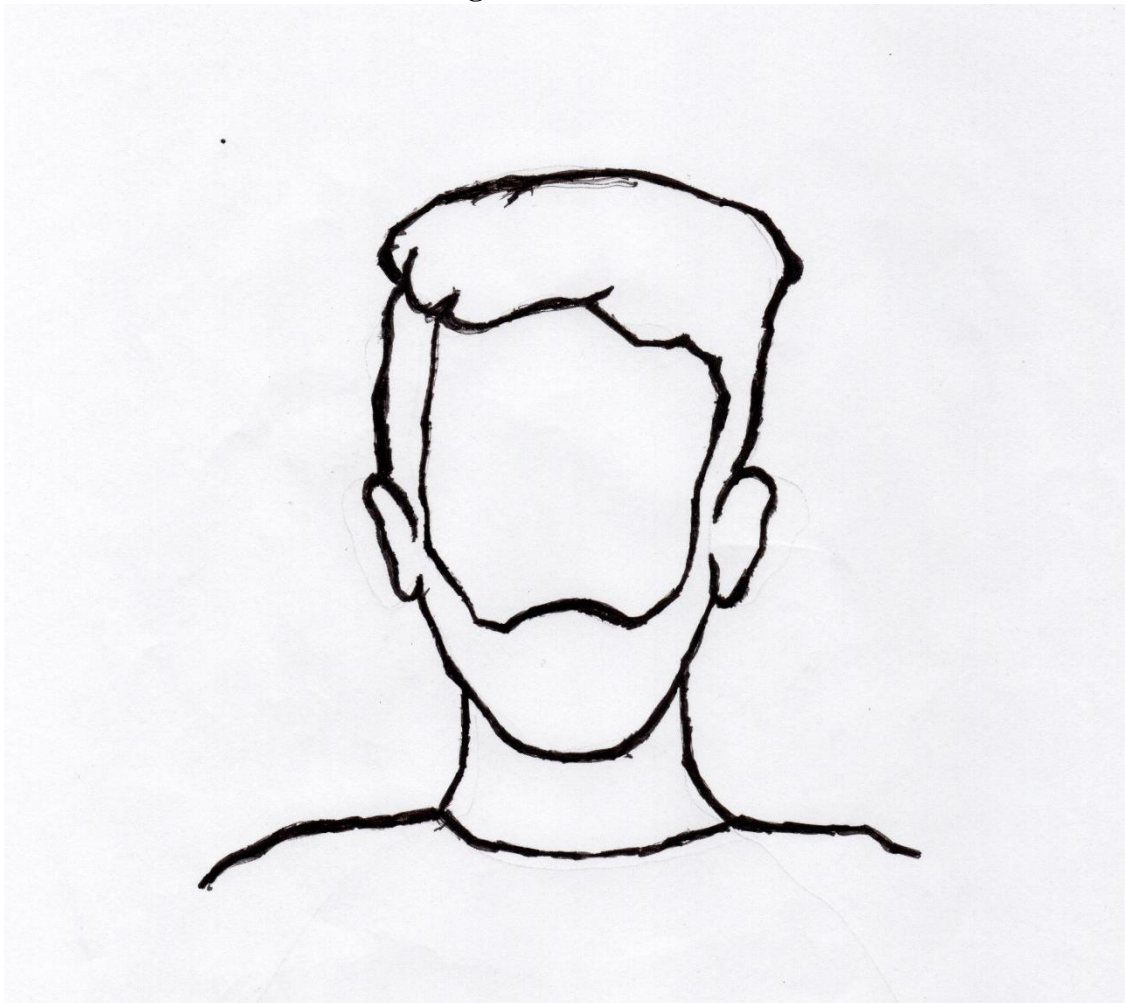
Sempre acreditei que minha prática docente está entrelaçada à minha experiência pessoal, e a A/r/tografia me permitiu compreender como minha vida fora da escola, minha identidade profissional e minha prática artística, como professor e artista, se conectam. Ao pesquisar a A/r/tografia junto com a docência, percebi a importância de me investigar como o

professor-artista, como me posiciono também como pesquisador e educador, articulando minhas práticas pedagógicas com a minha criação artística. Nesse processo, reconheci-me.

Aqui revisito memórias para iniciar as investigações. Não sei ao certo se estão empoeiradas, mas abrir minhas histórias é como abrir uma caixa de lápis e pincéis: um território de boas lembranças, às vezes marcado por espinhos, mas que se conecta a tudo o que escrevo aqui. Lá vou eu.

Revirar memórias, abrir nossos baús empoeirados do tempo é exercício complexo. De dentro deles podem emergir fragmentos de sonhos azuis, amores antigos a sensação do gosto do doce predileto da infância. Podem emergir até mesmo histórias que não são nossas, mas que, de alguma maneira, se cruzam com a nossa (Rocha; Brito; Dias, 2022, p. 5).

Figura 2 – Autorretrato 1



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Minha mãe foi uma educadora da Arte, a primeira que conheci, e dela herdei essa vontade de viver a Arte e de senti-la. Se ao incorporar o ativismo na educação os educadores podem ajudar os alunos não apenas a desenvolverem suas habilidades criativas, mas também a ampliar seu pensamento crítico e sua empatia, minha mãe foi, para mim, a própria expressão da Arte. Alguns autores do ativismo a chamariam de professora micro utópica, uma educadora que convida seres realistas a sonhar e a produzir mudanças, gerar novas ideias e fascínios (Mesías-Lema, 2018).

Minha mãe me ajudava a desenvolver e a sobreviver por meio da Arte. Na infância, no interior, a Arte me permitia explorar o mundo e sonhar. Lembro-me dos almanaques ilustrados, já desgastados pelo tempo do meu avô, e das histórias que eu imaginava a partir de cada imagem; dos meus cadernos de desenho, dos meus livros e das revistinhas de colorir. Minha mãe, que compartilhava com Gilberto Gil a ideia de que a cultura deve estar na cesta básica, tinha como percepção que minha criatividade e meu amor pela Arte precisavam ser desenvolvidos. Mesmo sem grandes recursos econômicos, ela não me deixava sem ferramentas para a imaginação: lápis de cor, tinta, massinha.

Quantas lembranças bonitas. Minha mãe cobrindo uma das paredes do meu quarto com meus desenhos e pinturas. Ao terminar, falou: “Agora você tem o seu museu”. Nesta época, sonhava em ir a espaços artísticos, mas, minha cidade não possuía nenhum. Ela me deu a oportunidade de sonhar, de não somente ir ao museu, mas, ter uma exposição em um.

Minha mãe, fazendo uso da Arte (mesmo sem saber), me ajudou a sobreviver a uma infância queer. Na sua produção, Rocha (2023) nos convida a refletir e a nos perguntar como seríamos se pudéssemos recriar as crianças que fomos; a reimaginar seus universos e deixá-las correr pelo quintal com a leveza de quem se sabe livre, segura e em paz com as possibilidades do mundo.

Reimaginar meus universos, em ambientes acolhedores fora de casa, do meu museu, realmente aumentaria minhas potências. A partir do momento em que minha sensibilidade e meu talento artístico continuavam a se desenvolver nas escolas privadas, brancas, machistas e homofóbicas pelas quais passei, meu eu e minha Arte não eram bem vistos. Entre colegas e professores, eu era percebido e apontado como “diferente”, sensível, não másculo. Quando criança, queremos apenas ser livres para correr no quintal ou percorrer corredores coloridos, e não sermos rotulados, apontados como diferentes e excluídos por isso. Que dor isso causava.

Quando as palavras me atravessavam e me doíam, chegava em casa chorando e dizendo: "*Mãe, falaram que sou diferente!*". Minha mãe sabiamente, respondia: "*Meu filho, somos todos diferentes! Ninguém é igual, só que os seus coleguinhos ainda não sabem*". Obrigado, mãe!

Com o tempo, minhas aulas e cursos ligados às Artes foram questionados, inclusive pelo meu avô. Meu avô, José Sotero Santos, pai da minha mãe e, de certa forma, também meu, assim como inúmeros outros avôs neste país, exerceu um papel paterno importante em minha vida. Vovô Sotero, por sua vez, não via graça nas paredes que eu coloria e me dava muitas broncas. Em suas conversas ele com minha mãe dizia:

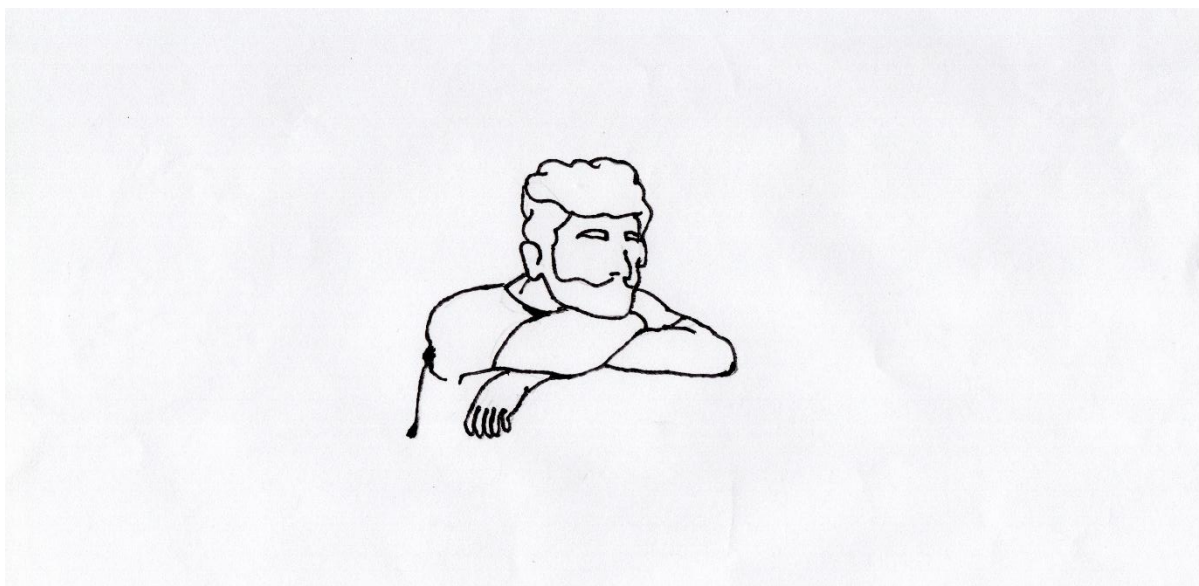
“Ele não se encaixa como os outros meninos, nas coisas de menino. Em vez de aulas de desenho, ele deveria fazer coisas de homem! Coloque-o na escolinha de futebol, no judô, no caratê.”

Minha mãe, sempre foi categórica:

"Papai, ele precisa desenvolver o cérebro! Quer coisa mais de homem do que alimentar a mente?".

Obviamente, as aulas de desenho, pintura e das outras Artes continuaram. Maria Helena, minha mãe, junto com minha avó Judite, venciam as partidas, sempre 2x1 contra vovô Sotero. Mas não era apenas um jogo, era a Arte que resistia, mesmo tida como delicada era potente, abria caminhos por onde eu pudesse atravessar. Se tornava meu refúgio, meu impulso, minha coragem; uma espécie de ponte que me permitiu atravessar infância e adolescência, me preparando para chegar até aqui.

Figura 3 – Reflexão



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Antes de ingressar no curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Sergipe, em 2016, deixei o curso de Arquitetura e Urbanismo, causando choque e temor na

minha família. “*Ser professor, nesse país?*”, indagavam muitos; “*Você vai se arrepender!*”, “*Você tem certeza que vai abandonar a chance de uma carreira estável?*” Foram algumas das preocupações expressas pelos que me cercavam. No entanto, lá estava minha mãe, sempre convicta, sobre meu amor pelas Artes: “*Ser professor é incrível, meu filho. Mas, se prepare, é preciso uma coragem imensa.*”

Larrosa (2021), acredita que a experiência nos é atravessada, nos toca de diversas maneiras, ela é rara. Ela é a possibilidade que algo nos aconteça, é a Arte do encontro. Em 2018, uma experiência me atravessou, transformou e moldou meu caminho como professor-artista-pesquisador, me aproximando de uma docência, digamos, mais consciente.

Enquanto aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Sergipe, participei do Programa Residência Pedagógica em 2018. Esse programa teve como objetivo proporcionar aos estudantes de licenciatura a vivência prática do cotidiano escolar. No meu caso, também surgiu o desafio de desenvolver um jogo didático para a disciplina de Artes, destinado às escolas, ao final do período de participação no programa. Fui alocado em uma escola pública localizada em um bairro da cidade de Nossa Senhora do Socorro, na região metropolitana de Aracaju, o Centro de Excelência Jonas Amaral. Como bom universitário, estava ansioso por essa experiência.

Entre as vivências proporcionadas pelo programa, uma das etapas previa que, sob a supervisão do professor, nós ministrariamos aulas, momento que eu aguardava com grande expectativa. Após o período de observação, iniciam-se as reuniões para definir em quais turmas cada participante iria atuar.

Na divisão das turmas, fui surpreendido quando a professora de Artes da escola, que também era minha supervisora, anunciou: “*Hugo, você ficará responsável pelo 3º ano do Ensino Médio.*” A notícia me deixou apreensivo, pois aquela turma era vista por muitos professores como “difícil”. Durante as aulas de observação, já havia notado a presença constante de conversas paralelas e certa falta de atenção. Ao mesmo tempo, percebia também o interesse dos alunos pela disciplina de Artes e sua participação ativa nas atividades propostas. O que poderia dar errado?

Para me tranquilizar, a professora explicou que havia me colocado nessa turma justamente por me considerar o mais comunicativo. Disse que acreditava no meu potencial, que eu me sairia bem e que estaria ao meu lado para o que fosse necessário. Ainda com receio, mas também com a inocência e o entusiasmo típicos de quem está na universidade (como somos inocentes enquanto universitários, não?). aceitei o desafio com encanto e comecei a me preparar.

Minha primeira aula teria como tema os museus brasileiros, um assunto que, naturalmente, me agradava muito. Estava ansioso para compartilhar o que sabia e, por isso, me dediquei a planejar cada detalhe. Pesquisei em livros e textos, preparei slides e organizei atividades que abordavam a história, os principais museus e acervos do país. Além disso, incluí materiais sobre os poucos museus existentes em Sergipe, para aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes. Ou, do que eu achava que seria a realidade.

No dia da aula, cheguei cedo, carregando comigo a coragem que consegui reunir. Ao entrar na sala, senti imediatamente o peso do momento. Quando me posicionei à frente do quadro, o primeiro choque de realidade veio: grande *parte* dos estudantes tinha uma idade muito próxima da minha. Eu, com apenas 20 anos, iria dar aula para jovens de 17, 18 e até 19 anos. Respirei fundo, liguei o data show e, com o piloto na mão e o livro didático ao lado, iniciei a explicação.

Lembro-me dos slides repletos de imagens e informações sobre o MASP, o Instituto Inhotim (Belo Horizonte–MG), o Museu do Amanhã (Rio de Janeiro-RJ), o Instituto Brennand (Recife-PE), o Museu Imperial (Rio de Janeiro-RJ) e outros. Enquanto isso, a sala parecia desmoronar diante dos meus olhos: gritos, bolas de papel, risadas descontroladas. Entre meus pedidos de silêncio e meus olhares suplicantes para o fundo da sala, onde a professora observava minha aula (ou tentativa disso) calmamente.

Ao final de uma explicação que, na minha percepção, pareceu durar uma eternidade, um dos alunos levantou a mão e lançou a primeira pergunta:

“Tá bom, professor, mas me diz uma coisa: para que eu preciso saber sobre museus?”

Um silêncio tomou conta da sala. Respirei fundo e, reunindo toda a minha bagagem cultural, ainda frágil e ensaiada, tentei responder poeticamente e com um tom acadêmico, falei sobre como os museus são reflexos das sociedades, de suas épocas, e como nos permitem compreender o ontem para entender o hoje.

Mas a inquietação não parou ali. Logo veio outra voz:

“Mas, professor, eu não me vejo em um museu. O senhor acha que eu seria bem-vindo? Como acha que o segurança me olharia?”

Outra mão levantada:

“Professor, o senhor acha que grafite é Arte?”

Mais uma:

“Entrar em museu? Meu museu é a rua!”

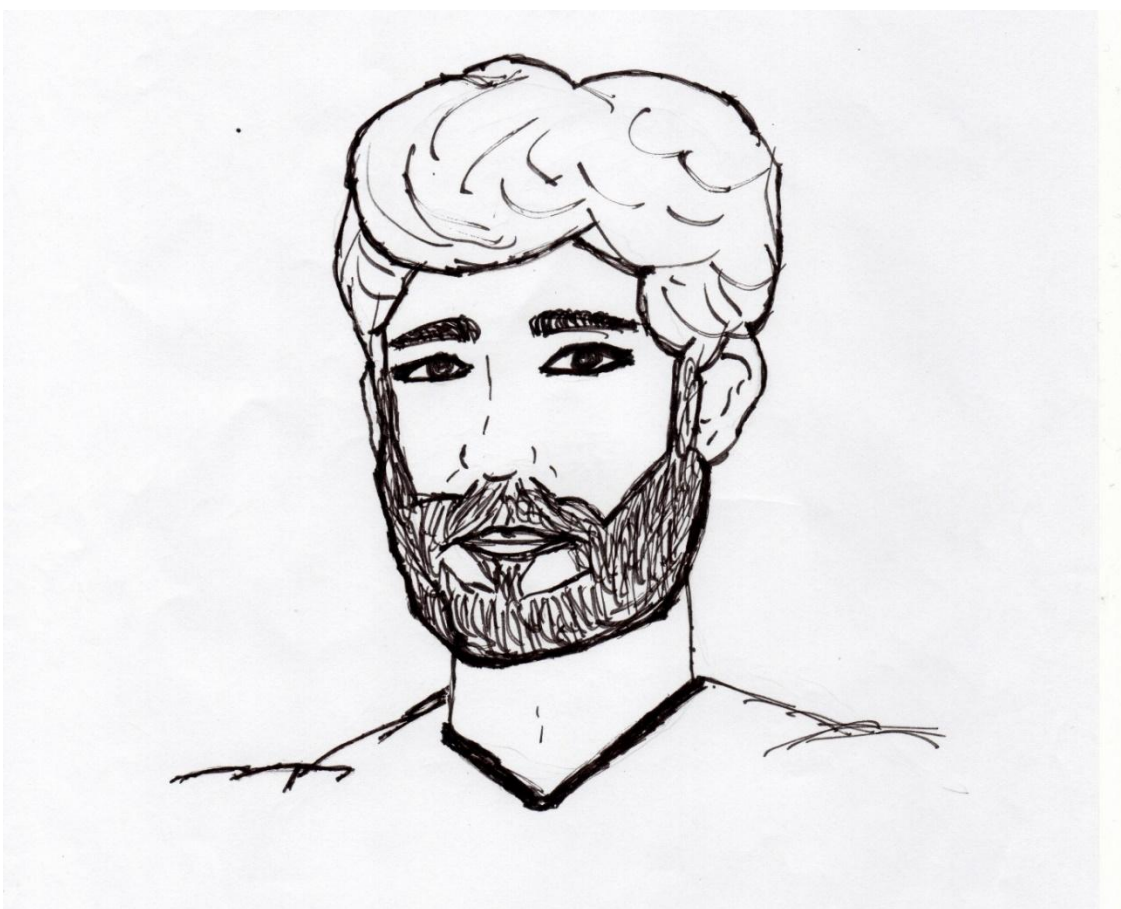
As perguntas se multiplicavam, em ondas, como se cada uma fosse abrindo fendas em certezas que eu considerava sólidas. Eu, do outro lado, só conseguia pensar em como responder

àquelas provocações, e principalmente, em como minha aula parecia ter sido um completo fracasso.

O sinal tocou (que alívio!) e, num piscar de olhos, a sala virou um turbilhão: a professora se levantou, deu alguns avisos rápidos que quase ninguém ouviu, e os alunos saíram correndo em direção ao pátio. Em segundos, a sala estava vazia. Fui até ela com os olhos marejados e desabafei: “*Minha aula foi um verdadeiro desastre! E agora... como eu faço na próxima?*” Ela, serena, me olhou e respondeu com firmeza: “*Hugo, você precisa pensar em como aproximar a Arte da realidade desses alunos. Reflita, crie, e me surpreenda na próxima aula.*”

Mas como? Onde? Como a universidade pôde me lançar em sala de aula tão despreparado? Ali, diante daquele choque de realidade, tive minha primeira grande lição além dos muros acadêmicos, percebi que a vivência do professor, sua identidade cultural, social, de gênero, suas crenças e memórias, influencia diretamente sua prática docente e criativa. Mais do que isso, entendi que essas marcas pessoais geram novas formas de conhecimento, nas quais a Arte não apenas representa o mundo, mas o transforma, tecendo conexões entre a vida cotidiana, a criação artística e o ato de ensinar.

Figura 4 – Autorretrato 2



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Nessa época (2019), eu estava em contato com as obras de Ana Mae Barbosa e Eduardo Moura, que defendiam uma abordagem da Arte-Educação decolonial, voltada para a valorização de uma de expressões criativas, sem privilegiar uma forma de Arte em detrimento de outra. Paralelamente, meus colegas e eu estávamos imersos em movimentos que reivindicavam, mais uma vez, a valorização da Arte regional, tanto dentro quanto fora da Universidade. Por sorte, eu tinha acesso constante a reflexões que Arias (2010) denomina de colonialidade do ser entendida como um sistema que atua não apenas estruturalmente, nas instituições, incluindo a escola e a universidade, mas também em outros aparelhos de repressão, atravessando nossas subjetividades e manifestando-se nas mais diversas dimensões da vida: nos corpos, na sexualidade, nos imaginários e nas formas de existir. Sem esse contato com perspectivas artísticas que questionavam e rompem com a colonialidade, talvez eu estivesse, até hoje, repetindo a mesma postura que adotei naquela sala de aula.

Estávamos reivindicando o estudo da Arte sergipana de maneira mais abrangente dentro do curso de Artes Visuais desde 2016, bem como a valorização do nosso curso na própria Universidade. Nesse momento, a produção de Arthur Bispo do Rosário emergia, mais uma vez, como uma forma de Arte audaciosa e questionadora, símbolo da Arte contemporânea e do ativismo. Meu primeiro contato mais profundo com a obra do artista e com a própria noção de ativismo ocorreu por meio de uma de minhas professoras, que, na disciplina de História das Artes, apresentou a trajetória de Bispo e explicou essa forma de expressão artística que busca impactar e impulsionar transformações sociais.

Com esses debates atravessando minha vivência acadêmica e na esperança de preparar uma aula com conexão, pedi à professora a oportunidade de ministrar uma aula sobre a vida e a obra de Arthur Bispo do Rosário. Como o tema seguinte seria “Arte Regional”, a proposta se encaixava perfeitamente. Assim, recebi sua autorização para conduzir a aula. Entro em uma sala repleta de barulho, ligo o datashow e dou início a aula com o primeiro slide, que exibe uma das fotos mais conhecidas de Bispo do Rosário. Faço uma pergunta: O que vocês acham desse homem?

“O barulho se transforma em um verdadeiro caos.

Gritos de louco,

maluco, velho

e feio ressoam por todos os cantos,

enquanto risadas se misturam aos gritos,

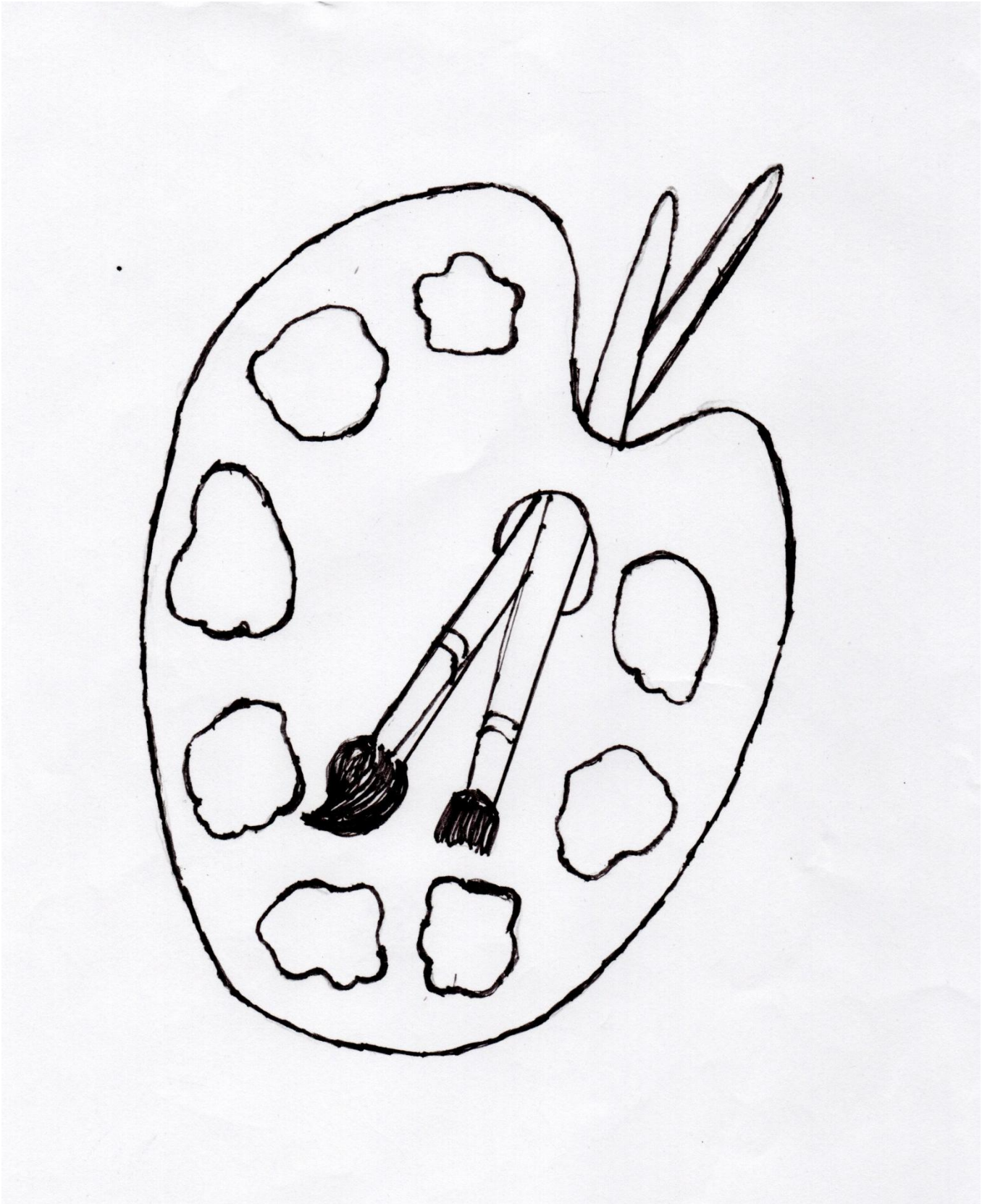
preenchendo o ambiente.”

conscientização sobre questões sociais relevantes. Tive certeza de que o ativismo fortaleceria minha identidade profissional e faria uma diferença real na vida dos meus futuros alunos.

Através dessas experiências, durante a graduação, em meu trabalho de conclusão de curso, pesquisei com o intuito de selecionar e organizar materiais referentes a artistas sergipanos. Desenvolvi o projeto para a cartilha “ARTE-SE: Um Material Pedagógico Sobre Artistas Sergipanos”.

Contrariado à ideia de que somente a Arte europeia, norte-americana ou proveniente do eixo Rio-São Paulo deveria estar presente nos livros escolares, meu objetivo era destacar os nomes de artistas sergipanos nos debates e pesquisas tanto nas salas de aula quanto fora do âmbito escolar. Pesquisei a vida e obra de artistas sergipanos e escrevi a biografia de 30 deles. A presença de publicações voltadas para a pesquisa dos trabalhos de artistas sergipanos dentro do eixo educacional do estado é rara. Eu queria quebrar esse paradigma. Foi uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, envolvendo a seleção de artistas com projeções regionais, nacionais e internacionais. A seleção partiu dos seguintes critérios: ser sergipano; possuir texto biográfico de fonte confiável; e ter registro das datas de nascimento e óbito. O trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro relacionando a Arte-Educação ao âmbito educacional, o segundo destacando noções sobre a descolonialidade no âmbito artístico-educacional e o terceiro, como resultado dos estudos, apresentando os artistas sergipanos e suas obras. A partir desse momento, comecei a refletir sobre o meu eu como artista, professor e sergipano. A Autobiografia já estava ali, e agora está aqui, me acompanhando nos relatos dos meus colegas."

Figura 6 – Ferramenta de trabalho



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

CAPÍTULO I: ESSA TAL DE A/R/TOGRAFIA

Na A/r/tografia, a prática artística mancha, risca, pinta, borda, colore. A pesquisa acadêmica e a prática pedagógica não são vistas de maneiras separadas, mas como partes de um todo que se influenciam mutuamente. A pesquisa é viva, pois envolve o empenho na vida ao longo do tempo e do processo, relacionando o que, à primeira vista, pode não parecer relacionado (Irwin, 2023).

Diferente dos métodos de pesquisa acadêmica tradicionais, aos quais somos atravessados, e onde o foco está somente no produto final, a A/r/tografia valoriza o processo de criação e de descoberta. Dias (2023) explica que o conceito da A/r/tografia como método investigativo requer um artista-investigador-professor que trabalhe de forma comunitária para obter respostas, e com métodos qualitativos que forneçam ligações com atitudes, sentimentos, sensações percepções e construções sociais ligadas aos sentidos artísticos e a Arte. A a/r/tográfica liga-se a pesquisa viva, ela permeia nossas vidas. Ele escreve:

A A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles se encontram em momentos de mestiçagem ou hibridização. A/R/T é uma metáfora para; Artist (artista), Researcher (pesquisador), Theacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na A/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem. Eles se fundem, e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida. Linguagem das fronteiras da auto e etnografias e de gêneros. O artógrafo, o praticante da A/r/tografia, integra esses múltiplos e flexíveis papéis na sua vida profissional. Não está interessado em identidade, só papéis temporais. Vive em um mundo de intervalos de tempo/espaço, em espaços liminares, terceiros espaços, entrelugares. Busca, vários espaços desde aqueles que não são isso nem aquilo e também aqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca o diálogo, mediação e conversação (Dias, 2023, p. 26).

A A/r/tografia foi proposta por pesquisadores como Irwin e colaboradores, como uma forma de pesquisa educacional baseada em Arte (PEBA), e reconhece a identidade múltipla do pesquisador em Arte: artista, pesquisador e professor (Irwin e Dias, 2023). Diferentemente de metodologias tradicionais, a A/r/tografia opera por meio de processos híbridos de investigação criação, em que texto, imagem, performance e som se articulam na produção de conhecimento (Irwin, 2016).

Segundo Dias e Irwin (2023), a A/r/tografia valoriza a experiência estética como epistemologia, estimulando conceitos entre lugares, metaxis, contiguidade e abertura. Ao assumir que o conhecimento não é fixo, mas transitório e relacional, a A/r/tografia enfatiza a processualidade e a reflexividade. Essa abordagem tem sido mobilizada em pesquisas com

professores de Arte no Brasil, favorecendo a integração de práticas pedagógicas e processos criativos (Oliveira; Charréu, 2016)

A Arte sempre me mostrou formas de explorar novas formas de passar adiante meus conhecimentos no âmbito escolar, tentei adotar ao longo das minhas caminhadas em salas de aula, diversas estratégias, que provocassem questionamentos em vez de afirmarem verdades impostas como absolutas. Como essas estratégias que eu tenho em sala de aula podem dialogar com campos muitas vezes tradicionais, como o da Educação e da Academia? Como vou abrir espaço para práticas artísticas que não apenas expressam, mas também desafiam e transformam a realidade? Opto pela A/r/tografia, e em especial, nessa pesquisa nas narrativas dos professores.

Uma questão que também terá de se considerar é a dos limites em relação com os papéis de artista, pesquisador e facilitador nas atividades criativas. Essa questão é sempre relevante, mas se faz especialmente necessário afrontá-la quando a pesquisa gira em torno de projetos de intervenção artística que pretendem ser colaborativos (Hernández, 2023, p. 65)

Nesse contexto, Mullen (2003) aponta que devemos encontrar formas mais criativas de representar não apenas os outros, mas, também a nós mesmos. O verdadeiro desafio é ir além de uma simples criação de textos ou imagens impactantes, é buscar envolver a nós mesmos e aos outros em ações que melhorem nossas vidas por meio da pesquisa e da participação nela. Isso é possível quando o processo de pesquisa coloca os participantes em um papel ativo, permitindo-lhes se expressar com recursos que dominam, que os ajudem a compartilhar suas emoções e a promover transformações pessoais (Hernández, 2023).

Ao refletir sobre minha pesquisa, eu queria algo que não apenas registrasse o processo de investigação, mas também os processos vividos pelos meus colaboradores, colegas e amigos. Queria colocá-los em uma posição que lhes permitisse se expressar por meio de papéis que vão além do de professor, possibilitando sua participação em outros contextos, permitindo que manifestassem suas emoções e facilitando sua transformação, uma transformação que não é feita por um só, mas por todos.

A A/r/tografia é compreendida como uma metodologia viva de investigação artística e educacional, que rompe com os modelos tradicionais de pesquisa qualitativa ao valorizar a dimensão performativa e estética como forma de conhecimento. Charréu (2019) destaca que esse método tem sido aplicado em teses e dissertações de humanidades para dar voz ao trabalho artístico não apenas como representação, mas como prática reflexiva e generativa, vivenciada pelo pesquisador-artista.

Esse pressuposto que entrelaça pesquisa e docência tem um ponto de pulsão, um motor de partida. Parece engraçado falar de “motor de partida” para um pressuposto, mas isso é *parte* do jogo. Refiro-me à compreensão de que pesquisa e docência – *ações de animais simbólicos* – tornam-se projetos de liberdade e emancipação quando se aliam com e se desenrolam através da experiência estética/artística, pois é ela que faz mover nossa sensibilidade sensória, afetiva e imaginativa para projetar transformações, mudanças, desafios. As Artes, então, criam, alimentam, e fortificam possibilidades transformadoras de pesquisa e de docência (Tourinho, 2023, p. 72).

A A/r/tografia se apresenta como metodologia que rompe com a preferência somente da linguagem escrita, trazendo a imagem e o fazer artístico como caminhos importantes de produção de conhecimento (Schultz; Legg, 2020), esses mesmos autores comentam que a conexão entre a criação artística e a escrita promove novas formas de compreender o mundo por meio da experiência. Essa integração entre Arte, escrita e ação fornece um modo de investigação que se vive, se sente e se faz em processo. Heaton, Burnard e Nikolova (2020) demonstram esse movimento ao revelar que, em contextos de doutorado profissional, por exemplo, a A/r/tografia acaba reconfigurando a relação entre a teoria, a prática e a pesquisa.

Ao descobrir a A/r/tografia percebi como está rompe as barreiras entre Arte, pesquisa e ensino, ela me mostrou uma nova forma de produzir conhecimento, que valoriza o meu processo criativo e minhas experiências como um todo. Uma abordagem que explora a Arte não somente como um mero objeto de estudo, mas, também como um modo de pensar, investigar e aprender.

A Pesquisa viva é um compromisso de vida com as Artes e a educação por meio dos atos de pesquisa. Esses atos são formas teóricas, práticas e artísticas de criar significado através de formas recursivas, reflexivas, responsivas, mas resistentes de compromisso. A A/r/tografia é uma metodologia de corporificação, de compromisso contínuo com o mundo: que interroga, mas que celebra o significado. A A/r/tografia é uma prática viva, uma vida criando experiência examinando nossa vida pessoal, política e/ou profissional. Usa uma orientação fluída entre as relações contígua descritas antes. Seu rigor procede da sua contínua disposição reflexiva ao engajamento, análise e aprendizagem. Isso pode incluir qualquer forma de coleta de dados qualitativa, como entrevistas, artigos jornalísticos, diários de campo, coleções de Artefatos e documentação fotográfica, mas também pode incluir qualquer forma de pesquisa artística, como pintura, composição de música e escritura de poesia, e pesquisa educativa, como artigos jornalísticos de estudantes, diários do professor, narrativas e entrevistas com pais de família (Irwin e Springgay, 2023, p. 142-143).

A principal contribuição da A/r/tografia está em desestabilizar dicotomias: teorias/práticas, pesquisa/criação, sujeitos/objetos, reconhecendo a docência em Arte como ato criador. Para tanto, propõe dispositivos como diários visuais, narrativas multimodais, exposições como pesquisa e performances pedagógicas (Dias e Irwin, 2023; Irwin, 2016).

Stevenson (2012) discute a dimensão vivida da A/r/tografia, analisando sua experiência a partir dos papéis do artista, do pesquisador e do professor como entrelaçados. Seu relato

ênfatiza que a pesquisa artística vivida requer sensibilidade para perceber as tensões e os significados que emergem no fazer artístico, ou seja, ouvir, no sentido sensível da escuta, e no processo artístico de existir.

Entrelaces entre A/r/tografia e Artivismo

Durante o meu encontro com o Artivismo, percebi uma conexão entre a Arte e o ativismo, isso é óbvio, exigindo um olhar sensível e, de que alguma forma, podendo transformar a realidade, o associei a A/r/tografia. O artivismo na educação, que surge como uma abordagem poderosa para a transformação, deveria estar presente aqui, nessas linhas.

A A/r/tografia, ao desafiar as fronteiras convencionais entre Arte e educação e ao abordar diversas vertentes desses temas de maneira ampla, não se conectaria ao Artivismo? Não apenas pelos termos ou inovações, mas nos seus papéis nas Artes e no ensino. Como também uma expressão artística que utiliza temas pessoais para desenvolver métodos de pesquisa e ensino. Assim, destaca-se a A/r/tografia, enquanto metodologia que integra os papéis de artista, pesquisador e professor em processos investigativos, e o artivismo, entendido como prática estética política que associa Arte e ativismo social (Dias e Irwin, 2023; Irwin, 2016).

As teorias sobre o termo, principalmente, o vinculando a Arte-Educação, também se vincula ao Artivismo, mesmo o termo tendo amplo significado, atualmente já se tem uma diferenciação entre essa Arte política e um outro artivismo, que é condicionado por um posicionamento de pensamento cultural de um pensamento artístico (Mesías-Lema, 2018). Então, por meio da pintura, da poesia, da música, do teatro, da dança e de tantas outras formas artísticas, os artivistas procuram tocar as pessoas, provocar suas reflexões, despertar seus sentimentos, inspirando atitudes diante das questões sociais que nos cercam.

Por meio de uma prática de Dança/Teatro/Arte/Educação engajada em questões políticas e estéticas que suscitem ideias, reflexões, valores e utopias que contribuam para descolonização de corpos, mentes, espíritos e relações. Uma Arte/Educação artivista que promova a superação de binarismo, explorações, desigualdades, exclusões, ignorâncias e violências e disseminem saberes estéticos, poéticos ecológicos, feministas, antirracistas e sustentáveis (Correia, 2022, p. 72).

O artivismo busca questionar estruturas de poder, problematizar desigualdades e propor outras formas de convivência. Assim, os artivismos em diferentes espaços, unem as Artes, as resistências e a criatividade. Tendo como finalidade transformar as pessoas envolvidas,

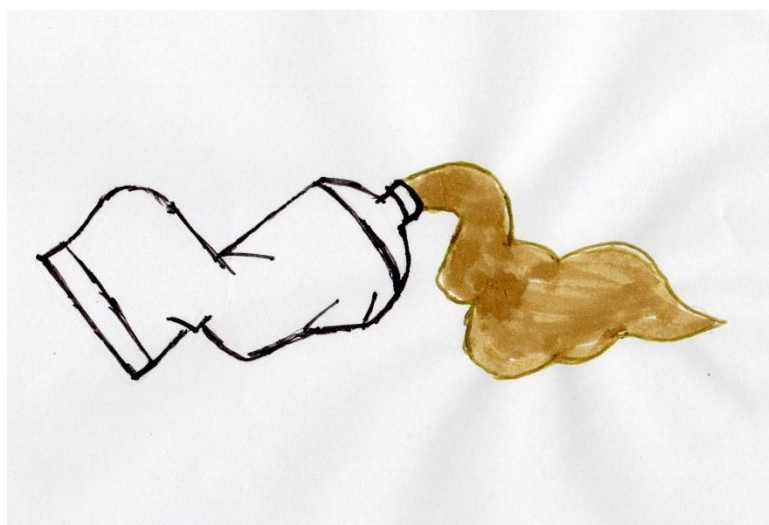
chamando a atenção para diversos assuntos, através de tensões, fissuras e a viabilização de novas formas de ser/existir. O espaço de ação das práticas de artivismos ocorrem nos mais variados espaços, até nos espaços de formação de professores Almeida (2021).

Na história, a Arte muitas vezes ajudou e reforçou a separação entre uma visão ocidental tida como científica e humanista, do resto do mundo, considerado primitivo e bárbaro. No entanto, as produções artísticas tendem a questionar essa dicotomia, evidenciando influências mútuas, as trocas culturais, as apropriações entre diferentes tradições artísticas. Assim, o ativismo surge como um conceito amplo, que abrange práticas artísticas com foco político que utilizam múltiplas linguagens e plataformas: como Arte de rua, performances, vídeo, rádio, Arte urbana, manifestos e outras para expressar opiniões, provocar reflexões crítica e intervir poeticamente no espaço público e político (Raposo, 2015).

Oliveira e Charréu (2016) destaca a importância dos projetos de pesquisas e criação em que professores e estudantes exploram linguagens artísticas em torno de pautas sociais, como questões de gênero, racismo e sustentabilidade.

A metodologia quando valoriza o conhecimento que emerge da experiência vivida pelos próprios sujeitos, adotando uma perspectiva complexa que conecta a história pessoal e coletiva ao percurso da pesquisa. Busca ampliar a compreensão das atividades humanas por meio de processos artísticos, incorporando elementos individuais e compartilhados da experiência cultural (Colli e Prata-Linhares, 2023). Ao integrar a A/r/tografia e o Ativismo, quero mostrar a Arte como uma dimensão do ser e da cidadania. As narrativas presentes aqui, mesmo que os professores não percebam, estão permeadas de ativismo.

Figura 7 - Colorir

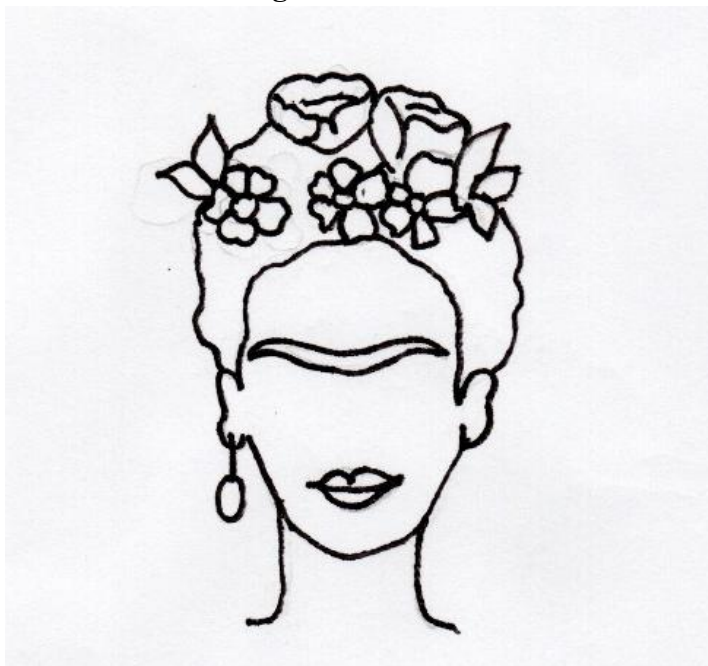


Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Professores que usam da Arte para valorização do respeito, aceitação e valorização da diversidade cultural, dos modos de expressão, são artistas. Para Mesquita (2012), a Arte ativista nasce como um gesto de compromisso e de engajamento direto, se recusando a ser moldado pelos mecanismos oficiais de representação. Esse movimento aposta na criação de espaços coletivos de troca e partilha, onde a participação social se torna *parte* essencial do processo. Para Gadotti (2011, p. 68):

O novo professor é um profissional que aprende em rede (ciberespaço da formação), sem hierarquias, cooperativamente (saber organizar o seu próprio trabalho). É um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno; consciente, mas também sensível. Ele desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação.

Figura 8 – Frida



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Ao aprender por meio da Arte voltada para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, o estudante é estimulado, de forma criativa, a buscar soluções para conflitos por meio de práticas artísticas. Esse processo contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender melhor a realidade em que estão inseridos e de atuar de maneira transformadora na sociedade.

A/r/tografia, Dissidências e Inclusão.

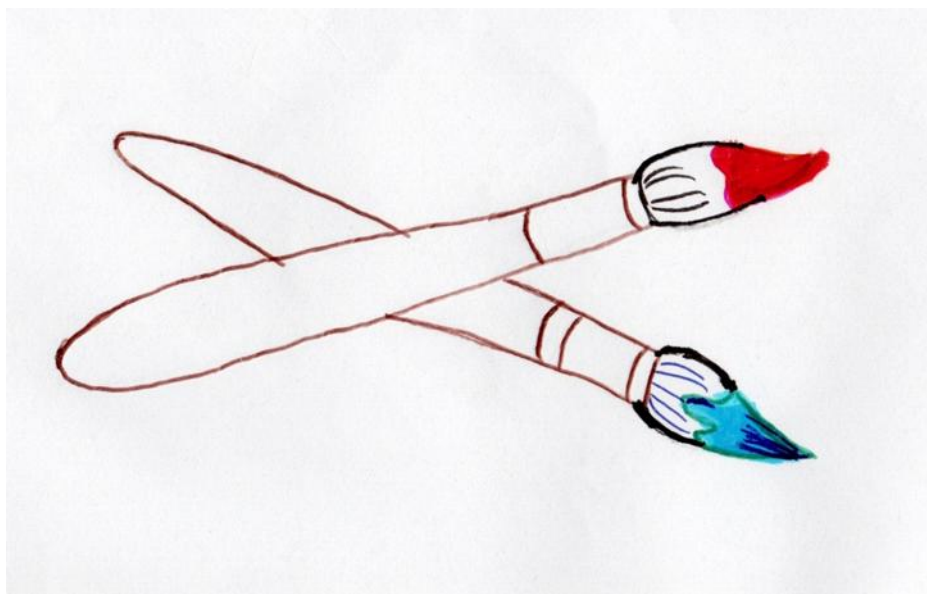
O conceito de ativismo é discutido por Aladro-Vico, Jivkova-Semova e Bailey (2018) como um território misto entre Arte e atuação política, em que a criação artística se torna uma ação transformadora. Os autores apontam que o ativismo mostra um novo significado para Arte, ao valorizar o processo sobre uma obra, ou adotar gestos artísticos que pretendem ressignificar um espaço urbano ou social, gerando assim, um impacto coletivo.

A partir dessa perspectiva, o ativismo conecta-se às dissidências, das mais diversas: sexuais, de gênero, étnico-raciais, culturais que se mostram como práticas de resistência. Quando trazido ao campo educacional, abre caminhos para uma pedagogia transformadora, que rompe com as hierarquias disciplinares e cria novas formas de pensar a escola, o currículo e o próprio ato de ensinar. O fazer artístico, em sua dimensão educativa, permite reimaginar mundos, abrir espaço para vozes historicamente marginalizadas e construir horizontes utópicos (Hooks, 2013).

As práticas pedagógicas tradicionais pressionam o professor a trabalhar de maneira a seguir padrões e normas pré-estabelecidas, e com isso garantir mais segurança, pois ao saber como trabalhar, já se conhece também os possíveis resultados, portanto, todo o processo torna-se bastante previsível. Assim, tem-se o controle das situações de aprendizagem (Akkari e Silva, 2011, p 53-54).

O conceito de dissidência significa a ideia de oposição ou divergência. Trata-se de práticas que deslocam e reconfiguram modos de ser, de se estar no mundo. Mombaça (2021) entende as dissidências sexuais e de gênero como movimentos de invenção de vidas possíveis, de recusa às normatividades impostas aos corpos, e de novos horizontes. Quando essas perspectivas entram no espaço da educação, revelam a necessidade de transformar não apenas os conteúdos, mas também metodologias, currículos e até as relações sociais.

Certamente, quando docentes ou estudantes, questionam essas normas, contribuem para a desnaturalização de práticas e processos culturalmente naturalizados. Abrem discussões necessárias à emergência e reconfiguração de outros discursos, conhecimentos, sujeitas, sujeitos e práticas no contexto escolar. As docências e discentes dissidentes, além de questionar a ordem vigente, a medida que vivem demonstram diversidades possíveis de existir, desafiam o padrão, e certamente também transformam o espaço escolar num ambiente mais profícuo, uma vez que mais plural e diverso (Freitas e Almeida, 2022, p. 1396).

Figura 9 – Junção

Fonte: elaborado do autor (2024)

O ativismo na educação também se relaciona com a noção de performatividade. Butler (2015) aponta que as identidades não são fixas, mas performadas e constantemente construídas. O espaço escolar, é atravessado por performances normativas que reproduzem papéis de gênero, raça e classe. O ativismo, em contato com as dissidências, pode desestabilizar essas performances, promovendo experiências educativas que acolham múltiplas expressões das diferenças. Bellengee-Morris, Daniel e Stuhr (2010) observam que, nos contextos em que as transformações e tensões se evidenciam com maior intensidade, emergem questões relacionadas à comunidade, ao pós-colonialismo e à justiça social, que assim, se manifestam nos âmbitos culturais pessoal, nacional e global.

Colling (2016) lembra que a dissidência é mais do que contestação; é também proposição. Ser dissidente é propor novos imaginários, construir alternativas, pensar além do que está posto. No contexto da educação, significa criar práticas pedagógicas que rompem com a rigidez curricular, e que acolham as narrativas dos estudantes, permitindo a construção de um conhecimento plural.

Para Dias (2010) a experiência docente nos diferentes níveis de ensino revelou que as práticas relacionadas ao ensino de Artes se concentram no objeto, ou no Artefato artístico em si, deixando em segundo plano a criação de estratégias interpretativas que considerem o sujeito como elemento central para a compreensão do contexto e da perspectiva do espectador. O mesmo entende que investigações interdisciplinares que articulam uma Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer podem oferecer importantes contribuições para

ampliar a compreensão e o debate sobre diversidade sexual, visualidade e processos de ensino e aprendizagem em Arte.

Couto Junior e Pocahy (2017) apontam que as pesquisas que utilizam a teoria queer no Brasil mostram um engajamento crescente de pesquisadorxs com questões políticas e éticas, buscando construir formas de conhecimento decoloniais. Assim, decolonizar significa se desvincular do eurocentrismo, da sua lógica e da sua estrutura, e abrir espaço para novas maneiras de pesquisar, experimentar e vivenciar o mundo.

Quero imaginar uma instituição educativa mais atenta à singularidade de cada estudante que à preservação da norma. Uma escola microrrevolucionária, onde seja possível potencializar uma multiplicidade de processos de subjetivação singular (Preciado, 2020, p. 199).

A escola deveria ser um espaço em que todos, principalmente os alunos, possam aprender juntos, sem que ninguém seja excluído ou marginalizado com base em suas diferenças. Sene, Pinheiro e Pereira (2022), apontam que a inclusão educacional desafia os paradigmas que sustentam o conservadorismo nas escolas, questionando os fundamentos dos sistemas educacionais. A inclusão problematiza a imposição de modelos tido como ideais, a normalização de perfis específicos de estudantes e os processos seletivos que determinam quem tem acesso à educação, produzindo assim, identidades diferenciadas, inserção e exclusão.

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais (Sene, Pinheiro e Pereira., 2022, p. 1191).

A escola e o ambiente educacional podem implementar e fortalecer a inclusão e a diversidade. Puziolli e Silva (2020) afirmam que a escola, mesmo que atravessada por contradições, é também um lugar de resistência. Observando isso pela lente da diferença, percebemos que sua potência está em tornar possíveis políticas importantes, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e o programa como o Brasil sem Homofobia (2004), que são resultados de lutas e resistências de movimentos sociais. Ensinar sobre a cultura afro-brasileira, sobre o combate à homofobia, é ensinar sobre a defesa dos direitos humanos, é abrir espaço para o acolhimento, a convivência, alimentando práticas

de justiça social, de dignidade humana. É nesse movimento que se encontra a potência de vida e a potência queer das escolas, capaz de desfazer fronteiras.

No contexto da educação, quando se faz referência à potência queer, se sugere que a escola, ao acolher e trabalhar com as diferenças, demonstra o potencial de ser um lugar de resistência, onde as fronteiras muitas vezes rígidas de aceitação social podem ser desfeitas, permitindo uma convivência mais inclusiva, respeitosa e justa.

Lembremos que o queer “[...] não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (Miskolci, 2012, p. 19).

O professor é um agente de transformação, agentes de mudança, pessoas que podem transformar a realidade da sala de aula e o seu redor. Isso também demonstra que cada indivíduo tem uma história, um contexto de vida e uma visão crítica sobre o mundo em que vive e que ensina.

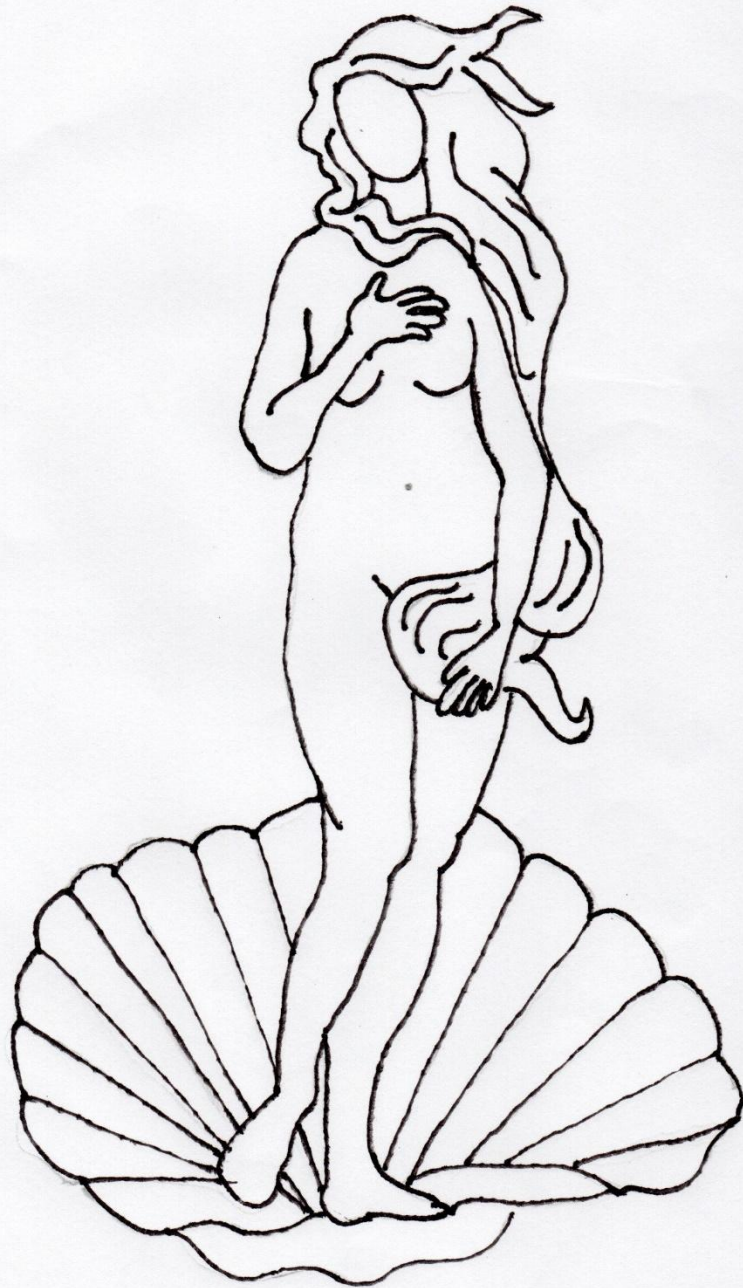
A educação libertadora considera todo sujeito como agente de transformação, reconhecendo-o como histórico e inserido na realidade de forma crítica. A educação para a libertação deve privilegiar o exercício da compreensão da realidade e possibilitar não só a leitura da palavra, a leitura do texto, mas principalmente a leitura do contexto, a leitura do mundo. Nesse mundo de educação, os professores e professoras devem se dedicar, cada vez mais, ao desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos e aluna, proporcionando sua atuação como sujeitos construtores de seus próprios conhecimentos. Assim, a educação para a liberdade deve ocorrer numa relação horizontal, onde professores e professoras, alunos e alunas estabeleçam constante diálogo, visando a transformação da realidade, numa relação dialógico-dialética entre professores e professoras, alunos e alunas ambos aprendendo e ensinando juntos (Marques e Ferreira, p. 43, 2011).

Cada vez mais se debate a importância de um ensino de Arte que envolva e prepare os estudantes para um mundo mais justo e igualitário. Nesse contexto, a educação artística surge como uma disciplina essencial para quem deseja fundamentar suas práticas artísticas e pedagógicas em uma educação mais justa em todos os sentidos. Ela possibilita que todos os envolvidos nos processos educacionais, de professores á alunos, tenham uma experiência mais ampla e acolhedora.

Assim, ao compreender a Arte como um campo que ultrapassa a reprodução de desenhos, técnicas e expressões estéticas, reconhecemos o seu papel potente e transformador na formação escolar, e mais que isso, a formação humana. A presença da Arte na escola vai além de ampliar o repertório cultural. Ela precisa despertar o olhar crítico, as sensibilidades e a percepção estética, ajudando os seres a compreender e a se reconhecer no mundo de forma mais consciente, solidária e humana. Assim, encerrando este capítulo, é importante reafirmar que o

ensino de Artes, quando focado na equidade e na inclusão, se torna importante na construção de uma educação que valoriza a diversidade, o diálogo, o respeito, a criatividade e outros elementos importantes para a formação de uma sociedade mais justa, e verdadeiramente humanizada.

Figura 10 – “Vênus”



Fonte: adaptada de Botticelli (1485).

CAPITULO II: BREVE HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ARTES NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

A presença das Artes nas escolas brasileiras é marcada por muitas transformações, um reflexo das mudanças temporais, sociais, políticas e educacionais do Brasil e do mundo. Do período colonial até hoje, o ensino de Artes no Brasil passou por diversas transformações, nas leis e nas práticas educativas. Ao longo desse tempo, foram modificados seus objetivos, conteúdos e metodologias, reflexo das mudanças sociais, políticas e culturais que o Brasil passou. Para entender um pouco o lugar que a disciplina de Artes ocupa hoje na escola brasileira, este capítulo traz algumas informações do seu panorama histórico, destacando os principais marcos legais, os paradigmas pedagógicos que encontramos nela e as discussões sobre sua importância no currículo escolar.

Na graduação, professoras e professores de Artes, aprendem que o ensino de Artes no Brasil, se inicia na época da Colônia. No período colonial, a educação brasileira era administrada e conduzida por ordens religiosas, principalmente pela Ordem Jesuítica; a Arte, nesse espaço e tempo, tinha uma função catequista, sendo utilizada como maneira de evangelização dos povos originários; A produção artística tinha como influência o Barroco Europeu, tendo forte apelo visual e simbólico (Barbosa, 2020). Neste período, a Arte se manifestava em um primeiro momento principalmente através da música e do teatro.

Mais tarde, sua expulsão, não significou o esquecimento de suas ideias no país, que continuaram a se desenvolver devido à falta de novas ideias que substituíssem aquelas transmitidas pela atividade missionária e colonizadora dos jesuítas no Brasil; talvez isso, junto com a ampla atuação dos jesuítas, especialmente através da educação, tenha sido uma das razões para que suas raízes se mantivessem tão fortes ao longo do tempo. Valorizando excessivamente a retórica e a literatura, eles separaram, como Platão, as Artes liberais dos ofícios manuais ou mecânicos (Barbosa, 2012).

Depois, durante o Império, o ensino das Artes se consolidou nas academias voltadas às elites. Um exemplo importante foi a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no século XIX, que tinha como intuito a formação de artistas dentro de um modelo acadêmico e eurocêntrico. No entanto, esse ensino não era voltado à população em geral, muito menos para às escolas primárias (Miranda, 1989).

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma Arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim, uma Arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria., eram vistos pelas camadas superiores como

simples Artesões, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram Arte que já poderíamos considerar como brasileira (Barbosa, 2012, p. 19).

E completa:

As novas manifestações neoclássicas, implantadas como que “por decreto”, iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária entre classe dominante e popular, e que via na aliança com um grupo de artistas da importância dos franceses, “operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática da cultura, uma forma de ascensão de classificação” (Barbosa, 2012, p. 19).

Com a República, houve mais acesso à escola pública, e o ensino de Artes começou aos poucos, a ser incorporado no currículo escolar. Entre a década de 1920 e 1930, surgem as primeiras escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes, o que foi passo importante para o fortalecimento da Arte como uma prática educativa, mesmo que ainda fosse vista como uma atividade extracurricular. Em São Paulo, a Escola Brasileira de Arte foi criada, oferecendo gratuitamente música, desenho e pintura para crianças de oito a quatorze anos que demonstrassem talento, selecionadas por meio de provas de desenho (Barbosa e Galvão, 2011).

Nas décadas de 40 e 50, movimentos com ligação com a chamada Escola Nova influenciaram o ensino de Artes, propondo atividades mais expressivas como forma de desenvolvimento integral da criança na escola.

Desde os inícios do século XIX era o desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando a precisão da linha e do modelado, continuando até o século XX; agora, considerando o desenho mais uma forma de escrita que uma Arte plástica. Esta identificação do Desenho com a escrita, foi argumento não só para tentar vencer o preconceito contra a Arte como também argumento para demonstrar que a capacidade para desenhar era natural aos homens ou, pelo menos, acessível a todos e não um dom ou vocação excepcional (Pantaleão, 2019. p 3).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a Educação Artística foi reconhecida oficialmente como *parte* do currículo escolar (Brasil, 1961). Mas, foi na década de 70, com a Lei nº 5.692/71, que o ensino de Arte se tornou realmente obrigatório na Educação Básica e reuniu na mesma disciplina as Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Foi nesse período, que se criou as Licenciaturas, com o propósito de formar professores de Artes para atuar na Educação Básica. Entretanto, ao longo do tempo, a formação passou a priorizar principalmente as Artes plásticas, já que a maioria dos licenciados tinha essa habilitação, o que acabou prejudicando o ensino da música e do teatro na educação infantil e fundamental (Cunha e Lima, 2020)

Nessa época, surgiu o Movimento de Arte-Educação no Brasil, defendendo a valorização da Arte como experiência estética, cultural e crítica. Professores e pesquisadores destacaram propor metodologias baseadas na tríade: fazer artístico, apreciação e reflexão, influenciadas pela abordagem triangular (Barbosa, 2020).

Em 1996 a LDB nº 9.394/96 representou um avanço ao reconhecer a importância da Arte como área de conhecimento, garantindo maior independência pedagógica às instituições de ensino. Porém, a implementação de forma efetiva esbarrou em desafios estruturais, como por exemplo a falta de formação específica de professores.

Em 1996, a disciplina de Artes passa a fazer *parte* integral do currículo escolar do ensino básico, sendo ele obrigatório. Esta foi a forma encontrada para induzir um apego cultural aos alunos. No entanto, no decorrer dos anos, o real sentido do ensino de Artes era conceituado como um “momento de descontração”, sendo resultado da desvalorização do ser e a supervalorização científica (Souza *et al.*, 2018, p. 7)

Em 2016, com a aprovação da Lei nº 13.278 se tornou obrigatória a oferta das quatro linguagens da Arte: As Artes Visuais, a Música, a dança e o Teatro, dentro da Educação Básica. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, a Arte foi consolidada como um componente essencial da formação integral dos estudantes. A BNCC apresenta competências específicas para o ensino da Arte, valorizando os processos criativos e os repertórios culturais dentro da escola (Brasil, 2017).

Mesmo com os avanços das leis nos últimos anos, o ensino de Artes ainda enfrenta muitos desafios, isso reflete nas lutas diárias que os professores de Artes enfrentam, que vão da falta de infraestrutura, a desvalorização da disciplina e até a fragmentação curricular.

Mas, existem iniciativas de resistência, luta e de inovação pedagógica em todo o país. Segundo a BNCC (2017), as Artes Integradas constituem uma unidade temática do componente curricular Arte, ao lado de Dança, Teatro, Artes Visuais e Música. Essa unidade, com enfoque interdisciplinar, busca explorar as relações entre diferentes linguagens artísticas e suas práticas, incluindo aquelas mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

A história da disciplina de Artes na educação no Brasil é marcada por tensionamentos, entre visões tecnicistas e expressivas. Ainda vista em sua função técnica, herança catequética do nosso período colonial se mostra um componente essencial na BNCC, a Arte na escola ocupar um lugar estratégico na formação dos sujeitos, da valorização da cultura e na formação crítica e ética dos alunos.

O ensino dessa disciplina foi incluso no currículo escolar como um meio de aproximar os estudantes das culturas que se apresentam na sociedade contemporânea, a fim de compreendê-la e interpretá-la. Este é um momento no qual a ciência racional abre espaço para uma filosofia própria e, ao mesmo tempo, compartilhada, através das atividades e da apreciação de obras de Arte, poesias, músicas, dramatizações, entre outros diversos estilos de Artes. Assim, dentro das Artes, há um espaço para a apreciação e a compreensão de tudo o que compõe a realidade do homem, de forma que o estudante consegue aprimorar seu senso crítico, voltando-o não somente para as Artes em geral, mas, sim, para o seu dia a dia, preparando-o para as situações diárias dentro e fora da escola (Souza *et al.*, 2018, p. 10)

Como já mencionado, uma expressão que acompanhou parte da minha trajetória escolar e com mais força quando me tornei professor, foi: “Mas, Arte não reprova”. Essa frase demonstra a percepção de que a disciplina de Artes é menos exigente, e como quase sempre é colocada em segundo plano, sendo considerada uma matéria de pouca relevância. Essa concepção, é herança da história educacional do Brasil e evidencia o processo de hierarquização das disciplinas na escola, no qual algumas áreas do conhecimento são reconhecidas como importantes, enquanto outras, como a Arte, acabam sendo subestimadas. Os professores, percebem na prática que as disciplinas não ocupam, o mesmo espaço ou importância nas escolas.

Ainda que a legislação nacional defenda uma formação integral. Essa hierarquização é visível tanto na estrutura do currículo quanto na valorização que a sociedade atribui a determinadas disciplinas, sendo perceptível que Matemática ou a Língua Portuguesa, por exemplo, tem maior prestígio e são consideradas “mais importantes” em comparação a outras matérias, como Artes, História ou Educação Física. Tudo isso, tem consequências visíveis na prática pedagógica, na carga horária e na percepção social.

Neste processo de inclusão e exclusão de saberes estrutura-se o processo de ensino em Artes Visuais, o currículo apresenta-se como uma relação social orgânica e revela marcas das transformações sociais em sua produção (Hencke e Silva, 2019, p. 5)

O currículo escolar no Brasil teve forte influência positivista e tecnicista, priorizando saberes que são considerados úteis para o desenvolvimento econômico e para a formação de uma mão de obra. Historicamente, as ciências exatas e a língua portuguesa foram ligadas a um sucesso escolar, enquanto outras áreas foram deixadas em segundo plano (Saviani, 2011).

Disciplinas que possuem maior presença e assim um número maior de questões em exames nacionais ou vestibulares, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acabam por receber maior atenção das escolas, que refletem isso no tempo de aula, investimento, atenção pedagógica e institucional. Para Sacristán (2017), o currículo não é somente uma

seleção de conteúdo, mas também uma expressão de relações de poder, disputas simbólicas e até valores sociais. Fazendo com que a importância seja atribuída a determinados saberes, demonstrando uma hierarquia existente no campo da educação.

Bonamino (2013), observa que a pressão por resultados em avaliações externas faz com que se estreite o currículo e se priorize apenas o que é cobrado por provas padronizadas. Assim, Artes, Filosofia e Sociologia tornam-se pouco valorizadas na dinâmica das escolas

Em seus estudos Apple (2006) alerta que a escola reproduz desigualdades ao privilegiar determinados conhecimentos e disciplinas em detrimento de outros. No Brasil, essa realidade se agrava pela desigualdade social e a pressão em torno das disciplinas cobradas em grandes vestibulares e exames nacionais, como já citados anteriormente, reforçando uma diminuição da importância de disciplinas menos cobradas.

Em outras palavras, queremos frisar que, apesar de suas várias funções instrumentais, a expressão artística não ocorre de modo automático ou espontâneo. É necessária uma “alfabetização” das crianças nestes códigos, assim como ocorre no ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, sendo, para isso, desenvolvido um programa contínuo e sistemático de aprendizagem, do mesmo modo como ocorre com todas as demais disciplinas do currículo (Losada, 2013, p. 16).

Apesar da disciplina de Artes ser por lei reconhecida como obrigatória no currículo das escolas brasileiras apenas com a Lei nº 5.692 de 1971, com um formato reduzido e mais voltado para uma ideia de uma “educação artística” e com um caráter polivalente. Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, a disciplina conquistou espaço como componente curricular obrigatório nas escolas, sendo reafirmado em alterações em 2016, inseridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém mesmo com todas essas garantias legais, a Arte ainda sofre muito preconceito e acaba ocupando uma posição frágil na hierarquia das disciplinas. Para Duarte Júnior (2012), a educação estética é sempre subestimada, vista como recreativa. A sua percepção social, muitas vezes, reduz o ensino de Arte somente em atividades manuais ou eventos festivos, sem reconhecê-la como área de produção de conhecimento, desenvolvimento crítico e desenvolvimento criativo.

Ainda no contexto da BNCC (Brasil, 2017), a Arte é presente como área obrigatória, mas sua aplicação de maneira efetiva depende da interpretação e prioridade dada pelas instituições. Enquanto algumas disciplinas são consideradas essenciais para as avaliações e os indicadores, a Arte segue enfrentando barreiras para conquistar uma estabilidade curricular.

As consequências dessa hierarquização das disciplinas são inúmeras. Desde da redução da carga horária de Artes, que limita o desenvolvimento de projetos mais aprofundados. Nos

deparamos com a maioria das escolas oferecendo apenas uma aula semanal, dificultando o acesso de práticas artísticas. Qual professor de Artes não travou verdadeiras batalhas no planejamento de uma aula de somente 50 minutos?

Outro ponto é a formação docente. Professores de Artes, muitas vezes, enfrentam uma desvalorização profissional, que passa pelos termos salariais e vão até os termos de reconhecimento social. Benittes (2021), afirma que em 500 anos da nossa história, a Arte e seu ensino no país avançou, mas muitos desafios da disciplina e do Arte-educador continuam os mesmos, como a desvalorização, crises no currículo que são insistentes, a falta de recursos infraestrutura, e os outros problemas como, a superlotação em salas, sucateamento da educação, cortes de recursos, falta de incentivo na formação de discentes e a exigência mediante a configuração do currículo polivalente dentre as diversas linguagens que a Arte tem, ainda nos permeiam.

O que se observou ao longo das décadas de 1990 até 2014, e ainda conseguimos identificar, foram esforços dos governos no sentido de ampliação das ofertas de licenciaturas nas linguagens artísticas e das lutas dos licenciados pela valorização dos professores de Arte na educação básica. Contudo, na última década, a aplicação de políticas neoliberais impôs à educação básica uma série de mudanças, que do ponto de vista da formação do professor de Arte, têm significado um retrocesso em suas conquistas de espaço (Rocha e Sales, 2025, p. 5).

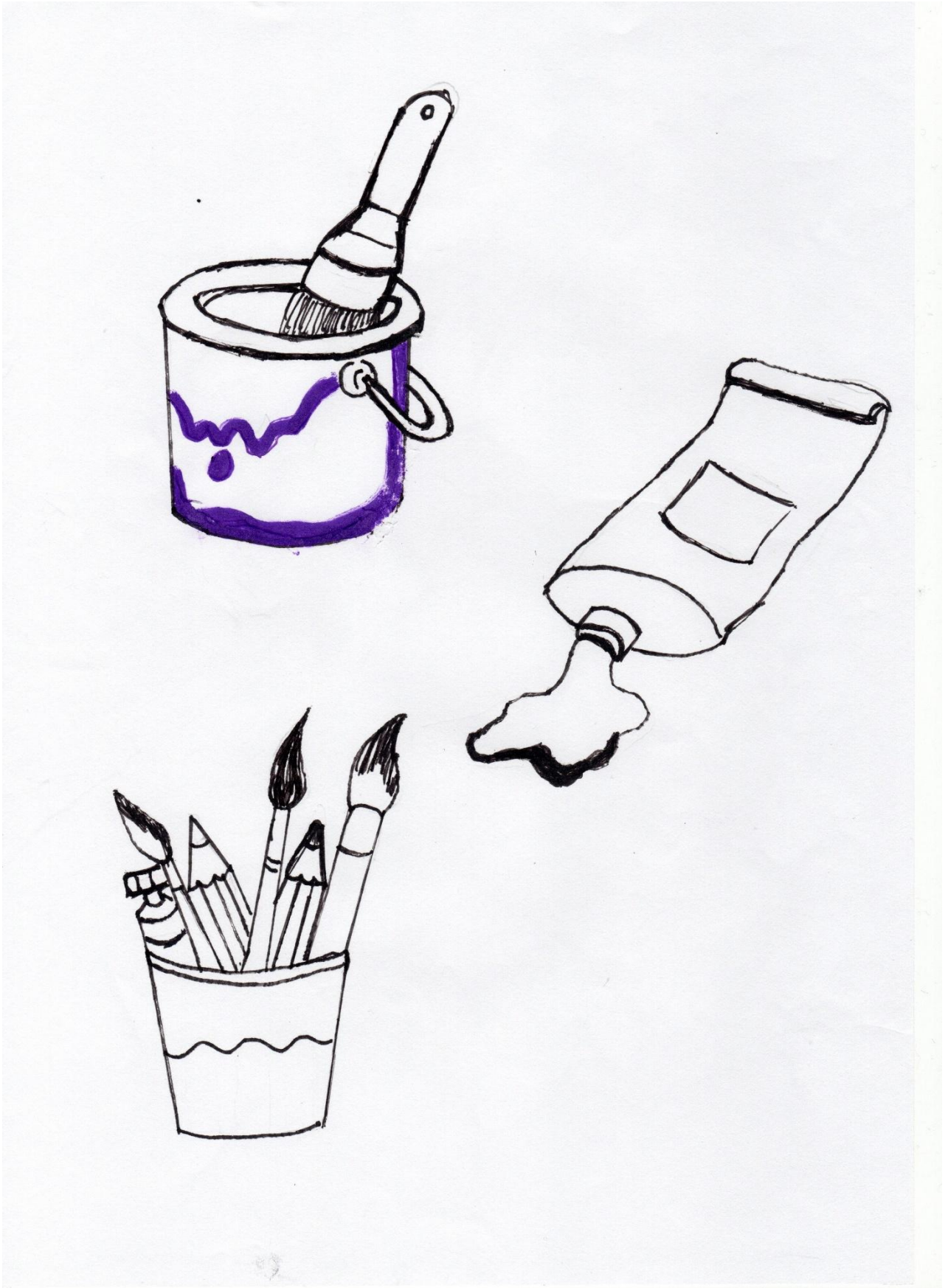
Apesar dessas dificuldades enfrentadas, a disciplina de Artes também se mostra como espaço de resistência. Freire (2019) defende que uma educação libertadora, que valoriza a diversidade cultural e os mais diversos saberes. Assim, a Arte é fundamental para romper com a lógica bancária presente na educação, pois promove uma participação e a emancipação ativa, e a reflexão crítica dos sujeitos.

Ana Mae Barbosa (2020) também apontam para o papel transformador que a Arte possui, principalmente por meio do ensino através da Abordagem Triangular, que integra a apreciação, a produção e a contextualização. Valorizando a Arte como forma de conhecimento e até como combate. Projetos interdisciplinares também mostram que é possível superar uma lógica hierárquica nas disciplinas. A Arte integrada com disciplinas como a História, Ciências e Língua Portuguesa potencializa a aprendizagem e amplia os horizontes dos estudantes, promovendo uma formação mais crítica (Hernández, 1998).

É nítido a hierarquização das disciplinas no currículo brasileiro, isso é resultado de uma trajetória histórica que é marcada por muitos fatores, como interesses políticos, econômicos-sociais. Privilegiadas determinadas áreas em detrimento de outras, como Artes. Os impactos são visíveis nas práticas escolares. Contudo, a Arte também se apresenta como espaço fértil,

contribuindo para uma educação emancipadora e crítica. Superar essa hierarquização curricular exige repensar o próprio propósito da educação, reconhecendo que todas as áreas do conhecimento são fundamentais para a formação dos alunos. Valorizar a Arte é valorizar a própria condição humana, apostando as possibilidades de transformação social.

Figura 11 - Ferramentas



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

CAPÍTULO III: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES ARTISTAS: PESQUISAS, CICLOS E NARRATIVAS

Ao refletir sobre os meus caminhos, percebo que, ao longo das minhas vivências educacionais, especialmente aquelas relacionadas às Artes, na graduação, cursos, pós-graduação e outros, aprendi muito sobre artistas. Aprendi sobre a incompreensão que Van Gogh enfrentou em sua época, a luta de Monet ao final da vida, pintando praticamente sem visão, a escolha de Portinari ao se arriscar a pintar um mural, mesmo sabendo dos riscos de envenenamento, a genialidade de Picasso como artista, mas também sua péssima fama como parceiro romântico, e como Vigée-Le Brun causou escândalo ao se retratar com a filha, para afirmar que uma mulher podia ser artista e mãe ao mesmo tempo. Também aprendi que Da Vinci não temia amar. Mas o que sei sobre os meus professores, aqueles que passaram por minha caminhada, que me ensinaram na escola e na graduação?

Se para compreender sobre uma obra de Arte é necessário estudar os caminhos percorridos pelos artistas, onde estão os caminhos dos professores de Arte? Quais são seus mapas e suas pegadas nas areias? Onde estão os livros sagrados, tão volumosos quanto os de Gombrich e Proença, sobre o assunto?

O estudo das nossas trajetórias docentes não seria uma investigação relevante, importante e até necessária para compreender a nós mesmos e a nossa profissão em todas as suas dimensões? Nossas trajetórias se resumem apenas à formação acadêmica, à nossa prática docente? E os nossos movimentos no tempo? E o que temos a dizer da nossa vida artística, das nossas identidades?

Pereira (2021), aponta que as pesquisas sobre a docência em Artes destacam que as narrativas de professores revelam como as experiências formativas, contextos sociais e até as políticas educacionais impactam nos percursos docentes. Analisar trajetórias de docentes de Artes significa também considerar as condições estruturais da educação básica e os elementos subjetivos presentes nas histórias de vida e nas práticas artísticas dos professores.

Não se trata, simplesmente, de cada um fazer esse exercício. Trata-se de fazê-lo de forma individual, mas, igualmente, de forma coletiva: que ideias e convicções temos contribuído para disseminar, enquanto grupo? E sobre que ideias e convicções nos constituímos, como coletivo? Que demandas nos mobilizam, que tarefas nos arrebatam, que desafios nos conquistam? Que fronteiras arriscamos a ceder, e que outras defendemos com a nossa própria vida? Pereira, 2021, p. 19).

A docência em Artes mostra muitas especificidades que se relacionam a identidades entre o papel de artista e o de professor. Para Méndez e Castro (2019) isso produz percursos

não lineares, que permeados por diversas tensões decorrentes da pouca valorização da disciplina no currículo escolar. Para Godói (2021) que complementa que as trajetórias de professores de Artes sofrem com fragilidades estruturais, um reflexo tanto na formação inicial quanto na atuação como profissional.

A pesquisa narrativa tem sido utilizada para entender e ampliar as trajetórias de professores. Para Moraes, Brito e Soares (2024), relatos autobiográficos nos ajudam a compreender como professores constroem e reconstróem sentidos sobre suas experiências de vida e escolhas profissionais. Tizzo e Zaqueu-Xavier (2025) comentam que diários e portfólios são fundamentais na análise das experiências dos professores.

Josso (2020) afirma que o paradigma biográfico nas ciências humanas tem gerado um maior interesse ao longo dos anos, demonstrando sua relevância, algo que nem sempre foi evidente. As práticas de histórias de vida e sua abordagem múltiplas ganharam importância, assim como as lutas individuais e coletivas, uma vez que se tornou necessário criar um novo território de reflexão, reconhecido como demandante de novos métodos e suportes para o que é considerado biográfico. Em outras palavras, a vida é narrada com diversos objetivos e de formas diferenciadas.

A escritora, ainda aponta que é necessário argumentar e demonstrar que nossas práticas e o valor agregado dos conhecimentos produzidos, que tem um lugar original e eficiente entre as biografias e autobiografias no campo literário, histórico ou jornalístico, e até na psicanálise ou todas as formas de psicoterapia usando uma narrativa de experiências de vida comuns ou excepcionais. Os novos riscos de vida de nossos contemporâneos, práticas e reflexões biográficas revelam sua natureza inesgotável como recursos para a compreensão da dinâmica tanto individual como coletiva. A impermanência da vida na terra e no cosmos está em sinergia com a impermanência em nossas vidas. Em relação à terra, vemos o ciclo retroativo dos efeitos da vida humana em todas as suas formas, em seu biótopo e seu próprio soma, outro cruzamento sinusoidal (Josso, 2020).

A vida e o seu enredo se desenrolam em uma grande sequência de pequenos relatos que, encadeados, produzem um romance que transpassa boa parte de nossas histórias. Em cada relato escolhemos mostrar partes que significadas pelo tom que damos a ela, apropria sentidos que passam a dizer quem somos: professoras/professores, estudantes, trabalhadoras/trabalhadores, pesquisadoras/ pesquisadores... Identificamos o sujeito que há no relato produzindo-se em uma história: sentidos potentes de vidas que se repetem, se diferenciam, se tornam coletivos, se olham e se contam. (Oliveira e Miorando, 2020, p. 347)

Segundo Freire e Shor (1986), o sujeito, ao se abrir ao mundo e ao outro, inicia uma relação dialógica marcada pela curiosidade, pela inquietação e por sua condição de ser inacabado em constante movimento histórico. Isso significa que a educação e os professores de Artes podem explorar sua autonomia e assumir a condição de protagonistas, valorizando e tornando visíveis suas histórias profissionais, artísticas e de vida, não permitindo que essas sejam omitidas.

Assim, para Alves e Sabino (2018), o presente influencia o passado, também as lembranças e o ato de lembrar transformam o modo como vivenciamos o presente, atribuindo novos sentidos às experiências e dando possibilidade para sua ressignificação. Para Zan e Souza (2023), a escolha profissional dos jovens professores não está vinculada a uma suposta vocação, mas a fatores relacionados desde o campo profissional ao conhecimento adquirido. O ingresso no magistério se consolida principalmente a partir da relação estabelecida com a disciplina em que atuam, resultado de experiências formativas que se mostram decisivas durante o processo. Assim, a trajetória acadêmica e a vivência como estudantes se mostram elementos centrais na construção da identidade docente.

Segundo Silva e Nunes (2023), O professor de Arte deve, simultaneamente, dominar os saberes artísticos e compreender a especificidade de sua formação. Para isso, precisa aprofundar seus conhecimentos estéticos, relacionados à compreensão dos legados culturais e artísticos da humanidade, articulando prática e reflexão, bem como ampliar sua vivência e criação nas diferentes linguagens artísticas. Além disso, sua prática pedagógica deve favorecer a aproximação dos estudantes com o conhecimento cultural e artístico de sua própria cultura e dos demais.

Com um ensino da Arte valorizado pelos alunos a favor da Arte para a formação cultural da sociedade, gestão escolar, supervisão e gestores das políticas públicas, desde a câmara de vereadores à câmara estadual e federal do legislativo, executivo, e judiciário para abrir campos de arbitragem favoráveis a aprendizagem e desenvolvimento humano, com Arte na escola, fica muito no nosso entendimento, ser mais fácil sensibilizar e convencer governantes, pais e a sociedade da importância e sentido dessa disciplina na formação humana e cognitiva do aluno para atuar criativamente, artisticamente e esteticamente como protagonista e transformador da sociedade (Silva e Nunes, 2023, p. 536).

Segundo Josso (2004), as recordações-referências podem ser compreendidas como elementos fundamentais em uma formação, por reunirem tanto uma dimensão visível, ligada às percepções e as imagens sociais, quanto uma dimensão invisível, que está associada as emoções, aos valores e aos sentimentos. Essas experiências tornam-se formadoras e

importantes, pois os aprendizados delas extraídos passam a orientar outras situações de vida e a compor marcos decisivos na construção da trajetória pessoal e profissional.

[...] por sua vez, Trajetos Formativos vamos entender como aqueles percursos de formação ainda inconclusos, ainda em desenvolvimento por isso mesmo não finitos, em vir a ser. Ou seja, o trajeto alia-se ao processo de construção, é elemento instituinte da formação desses indivíduos. Trajeto não está determinando o que o sujeito vai ser, ou onde irá chegar (Brancher e Oliveira, 2017, p. 9-10).

Para Cunha (2013), a formação docente ocorre de maneira contínua, iniciando nas experiências familiares, culturais e se estendendo pela trajetória acadêmica e profissional. Esse processo, que acompanha todo o ciclo de vida do professor, revela-se como uma construção interpessoal, social e coletiva, presente tanto na formação inicial quanto no decorrer da carreira.

Bortolin, Corrêa, Brancher (2021), apontam que as diferentes vivências formativas se entrelaçam, constituindo a singularidade de cada profissional, de modo que compreender os trajetos de formação significa reconhecer o professor em sua individualidade. Nesse sentido, conhecer tais percursos possibilita entender o perfil docente e perceber como as experiências pessoais e coletivas influenciam diretamente suas práticas educativas.

A partir desse olhar para os trajetos formativos dos professores de Arte, percebe-se que sua constituição docente ocorre na relação entre a personalidade e a profissionalidade, as quais são permeadas por elementos históricos, sociais e culturais (Bortolin, Corrêa, Brancher, 2021, p. 293).

Para Oliveira e Miorando (2020), destacam que, por meio da pesquisa histórica e da reconstrução de lembranças, uma vida escolhida para ser narrada representa um exemplo de seu tempo, até mesmo vai além dele, servindo como uma referência para refletir sobre diferentes tempos, espaços e acontecimentos.

Figura 12 – Escuta



Fonte: obra do autor baseada na Arte de Keith Haring.

CAPÍTULO IV: ENTREVISTAS

A escolha dos oito professores que atuam no ensino da disciplina de Artes, na rede pública e privada do Estado de Sergipe, levou em conta especialmente a formação acadêmica dos profissionais. Todos possuem graduação nas chamadas grandes áreas da Arte, atendendo às exigências legais para lecionar Artes na escola. As quatro principais linguagens artísticas são as Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Esse critério serviu como para o contato inicial e o convite aos participantes, para que contribuíssem com a pesquisa por meio das suas entrevistas, compartilhando suas experiências e caminhadas no ensino de Arte na Educação Básica.

Além disso, foram considerados elementos representativos para a pesquisa: além da formação dos docentes nas licenciaturas das quatro grandes áreas das Artes, a prática pedagógica deveria contemplar a Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Dessa forma, este estudo toma como foco a voz dos professores em primeira pessoa, reconhecendo que cada docente possui um modo singular de organizar seu trabalho pedagógico e artístico, bem como diferentes formas de conduzir suas aulas e sua produção artística e ativista. Este estudo tem como base principal os princípios metodológicos que envolvem as histórias de vida e de Arte, bem como a atuação dos professores e artistas nas escolas e na sociedade. As narrativas/entrevistas constituem o principal procedimento adotado para alcançar os objetivos desta pesquisa.

Aqui são apresentadas as transcrições das entrevistas com os participantes da pesquisa. No início de cada um dos encontros, mostrava perguntas que elaborei como perguntas norteadoras, somente com o objetivo de “direcionar a conversa” e oferecer aos professores entrevistados um ponto de partida para suas reflexões. Porém, foi garantida total liberdade para que cada professor entrevistado narrasse suas experiências, caminhadas e percepções da maneira que achassem mais significativa. As perguntas propostas foram as seguintes:

- Qual é, em sua experiência, o papel da Arte na sua formação enquanto criança e adolescente na escola?
- Como a sua trajetória como professor(a) de Artes se relaciona com a ideia de transformação social no contexto escolar?
- Quais experiências pedagógicas e/ou artísticas você considera mais marcantes em sua atuação docente?
- De que maneira sua prática docente incorpora elementos de resistência ou contestação às normas tradicionais da escola?

- Como você percebe o impacto de suas ações docentes na vida dos estudantes e na comunidade escolar?
- De que forma você compreende o ensino da Arte e o ser artista na construção de futuros mais sensíveis, críticos e transformadores?

A escolha de conhecer os caminhos das professoras(es) de Artes em Sergipe, a partir do uso A/r/tografia e com uma abordagem pós-estruturalista, permite questionar rótulos e classificações que muitas vezes limitam as experiências educacionais humanas. Ao olhar para essas caminhadas, busco abrir espaço para novas perspectivas, visibilizar o invisibilizado, e, quem sabe, sugerir caminhos para entender e nortear melhor as questões que surgem ao longo da pesquisa.

Essa escolha teórica envolve também em lidar com as contradições e caminhos não no sentido de resolver, ou superar definitivamente alguma coisa, como sugere a lógica da dialética, ao contrário, a A/r/tografia é uma visão pós-estruturalista, que nos chama a resistir a essa busca por e respostas fechadas, acolhendo as ambiguidades e as tensões que surgem ao longo da pesquisa, que é viva e atravessa experiências através do tempo. Essa abordagem nos desafia a perceber segmentos contínuos através do tempo, para nossa reflexão e aprendizagem, em vez de obstáculos a serem superados ou respostas finais. Aqui, abrimos espaço para uma compreensão viva e artística das trajetórias dos professores de Artes em Sergipe, permitindo que suas histórias, experiências e caminhos se apresentem de maneira mais autêntica e múltipla.

Escolher por essa abordagem teórica significa encarar as contradições do ser professor, sem a intenção de resolvê-las ou supera-las, mas com intuito de (re)imagina-las. Não busco uma síntese, uma conclusão definitiva, pois a A/r/tografia e a perspectiva pós-estruturalista nos permitem “abraçar” contradições, e vê-las como algo que traz potência à pesquisa, e não como problemas a serem totalmente resolvidos. Isso permite entender as trajetórias de alguns dos professores de Artes em Sergipe de uma forma mais aberta, e até mais pessoal, complexa. Respeitando as diferentes caminhos e desafios que surgem em cada história. Dessa forma, espero que possamos enxergar essas experiências de maneira mais genuína e com identificação.

Utilizei a abordagem metodológica qualitativa aliada a A/r/tografia, pois ambas permitem explorar com mais sensibilidade as experiências vivas dos professores de Artes em Sergipe, focando nas diversas histórias, suas emoções, suas subjetividades e nas produções que formam suas caminhadas. Ao invés de buscar respostas puramente objetivas essa pesquisa pretende ajudar a entender travessias e processos de ensino de maneira mais profunda, quer acolher a diversidade pedagógica desses profissionais.

A abordagem qualitativa tem um papel importante na pesquisa, pois permite um contato mais direto e pessoal entre os docentes/artistas e o ambiente/situação. Respeitando seus caminhos, e como forma de criar um ambiente mais acolhedor para os professores, foi incentivado para que se expressassem livremente e de maneira mais significativa a suas ideias. Essa abordagem proporcionou maior abertura para entender as subjetividades e identidades, considerando a importância de escutar os caminhos individuais em uma perspectiva relacional entre ouvinte e os professores.

Para a escuta de caminhos, optei pela entrevista narrativa, que envolveu a participação dos 8 professores. Dar voz aos professores foi fundamental, pois permitiu acessar as memórias e experiências desses docentes, isso oferece um olhar mais sensível sobre essas histórias e essas trajetórias. Assim, foi possível compreender de maneira única como essas caminhadas são atravessadas pela Arte, revelando perspectivas e experiências que compõem um conjunto de vivências.

Jonathan

Eu vou falar primeiro de mim, quanto ao lugar que eu vim, que é um bairro periférico, é um bairro considerado muito perigoso. Eu só tive contato com a Arte no Ensino Médio, porque, na escola de bairro que eu estudava, eu não tinha esse componente. Mas eu já tinha um interesse individual para com aquilo. Não do entendimento científico da produção artística, do que é a Arte de fato, mas, sim, de uma ideia, de uma descoberta, de descobrir alguma coisa. De ter liberdade, ter interesse, pesquisar, produzir e expressar aquilo que eu estou sentindo, pensando, fazendo, querendo, enfim. É tanto que, nas paredes das minhas casas, das casas que eu morei, sempre elas estavam rabiscadas, porque era a minha forma de produzir, de me expressar com alguma coisa. Quando eu tive contato com a Arte, eu entendi o ensino. No Ensino Médio, eu entendi que os outros componentes exigiam uma leitura única e específica, a resposta certa! Diferente do que a minha professora de Arte fazia, porque ela me convidava a me expressar, me convidava a imaginar, a experimentar diversas soluções, diversas produções, diversas formas.

O contato na infância é muito interessante, já que eu tive um desenvolvimento expressivo muito grande em determinado segmento da nossa produção. Dentro da adolescência, que a gente já tem um pensamento individual mais forte, ele foi um contato essencial para construir uma identidade, para aprender a lidar com emoções. Mesmo que isso seja muito difícil, certo? Eu tive, pelo menos, um viés muito grande de uma consciência artística que veio através disso. E como lidar com emoções, de como usar as

emoções. É como uma forma de motivação. Eu sempre penso logo na ideia de Racionais, quando ele vem para mim, ele traz a ideia do ódio como motivador para você sair daquele lugar em que você está. Então, a gente tem essa perspectiva também.

Eu vi na Arte, na música, nos livros, nas culturas como um todo, uma forma intensa de contato com a minha identidade; e ter esse contato emotivo, de emoção, é como uma ideia de ter um pensamento de crítica. De você entender que aquilo que alguém fala, você não tem que tomar como uma verdade máxima. Você tem que entender por si próprio, tem que pensar por si próprio, pesquisar por si próprio e dar suas próprias conclusões sobre aquilo. Eu entendi que foi algo excepcional, porque é uma coisa que eu sempre falo com meus alunos: “a Arte existe”.

É uma frase muito massa: “Arte existe porque a realidade não basta”. Então, a realidade, para mim, não bastava. Eu fiz novas formas de trazer aquilo para uma realidade imaginativa própria. Assim como eu espero que meus alunos façam algo parecido com isso: pensem por si próprios, se expressem à sua maneira, achem uma forma de construir seu pensamento e sua identidade a partir desse pensamento artístico.

Quando eu tive contato com a Arte, de fato, a História da Arte também, ela era uma realidade de pertencer àquilo, digamos assim, de ter um componente que me acolhia. Sabe, ter um componente? Isso não fala só de acolher relativo à parte prática. É ter um componente onde eu tinha, entre aspas, “uma liberdade maior de me expressar”, uma liberdade. Estou fazendo atividade, mas também estou fazendo uma atividade em conjunto. Eu tive mais liberdade para fazer isso. É uma ideia de refúgio. Eu vi aquele

componente sair de uma aula de matemática, e a prova de Arte era uma montanha-russa. Estava lá embaixo, de repente subia lá pra cima. Era uma realidade do mundo das ideias, das minhas ideias, daquela que eu pensava na época.

Entender que a Arte é identidade, é crítica, é formação intelectual e cultural de uma pessoa. Minha trajetória, como um todo, enquanto professor de Arte, é basicamente a partir dessa crença de que ela, de fato, transforma. A construção artística, para mim, é a docência artística. Ela não é um simples ensino de técnicas ou da História da Arte como um todo, ela é mais como um posicionamento de algo, uma empatia para com algo, uma expressão para com alguma coisa, seja sentimento, ou seja, algo para além disso, seja das ideias, seja do mundo onírico.

Dentro disso, eu vejo que, através da Arte, a gente consegue abordar temas sociais, consegue abordar a história, consegue abordar a cultura, abordar a política como um todo. No meu projeto de mestrado, eu falo sobre o grafismo adinkra, a produção adinkra como uma forma de pertencimento a um determinado grupo de pessoas, que são pessoas negras. Quando eu falo de Arte dentro dessa transformação social, na minha escola, eu vejo como um incentivo. Eu apresento para que os meus alunos tragam as realidades com as quais vivem. Seja sentimento ou seja onírico, aquela bagagem, tudo aquilo que eles vivem, a realidade em que estão presentes, sejam incorporadas nas produções artísticas.

E como eles percebem o que é a Arte de fato, o que é uma produção artística? O que é, enquanto Arte, uma linguagem legítima? Eu abordo sempre a ideia de desigualdade, abordo sempre questões de novas tecnologias, abordo sempre a ideia de

sonho como um todo, individual, coletivo, de uma ideia de resistência de vários grupos sociais. Eu tenho que transformar a sala num espaço político, claro, porque toda ação que nós fazemos é política. Dentro dessas ações, ações políticas, é que a gente forma um sujeito ativo, que incorpora a sua realidade, que entenda a sua realidade, que apresente a sua realidade e construa sua expressão. Não apenas de pessoas passivas, que não escutam e reproduzem, sem pensamento avaliativo, e acabou. A ideia é de ter um sujeito ativo, que se expresse, que pesquise, que entenda, que se envolva, que fale sobre os diferentes elementos que compõem a sociedade e sua vida dentro de uma produção, ou dentro de um debate, ou dentro de uma conversa.

Quando você fala de momentos mais marcantes, me vêm duas coisas na cabeça: elementos positivos, estes estão dentro de experiências pedagógicas, conquistas como um todo, e elementos negativos, que também fazem parte desse caminhar pedagógico. Porque, na minha experiência, eu já escutei diversas coisas que depreciam o nosso componente como um todo. Por exemplo, em reunião dos pais, em uma escola grande e que tem grande porte estrutural, a diretora, enquanto conversava com os pais em reunião, cita “componentes menos importantes”, necessariamente com essas palavras. Isso foi algo que me impactou muito (negativamente, claro) enquanto experiência dentro do meio artístico ou do educador-artista, ou artista-educador. Isso foi algo que me impactou bastante.

Existem, obviamente, diversas microformas de falar sobre isso. De solicitar um material e ele não vir até você, ou ele não ser nem adquirido; de você apresentar um projeto e ele não ser colocado pra

frente. Não porque não gostaram do projeto, mas porque existiam outras coisas que eram, naquele momento, “mais importantes para a instituição”.

Quando você me pergunta experiências enquanto artista-educador, o negativo sempre nos vem à mente, porque foram várias frases, foram vários elementos. Dos alunos, não. O que me deixa impressionado, e até satisfeito, é que os meus alunos nunca falam de uma forma pejorativa, querendo diminuir a construção artística. Mas a gestão, sim. Coisas negativas já ouvi de monte; coisas positivas...

Que experiências marcantes eu vejo dentro de uma construção artística? Aquelas que eu sempre busco trazer nas minhas aulas, aquelas em que eu vejo os alunos como protagonistas. As construções são sempre pensadas para que eles participem, para que se tornem protagonistas, para que discutam diversos elementos da sociedade, criem sua identidade, para que não caiam na balela de qualquer um, entendendo tudo como verdade absoluta, sem fazer sua pesquisa individual.

Eu lembro de um projeto, entre alguns que me marcaram bastante: foi na Residência Pedagógica, que é um projeto da UFS, lá no Djenal Queiroz. Uma exposição que fiz com os alunos com várias bonecas abayomí. Foi muito interessante ver, principalmente os alunos negros presentes nessa atividade, já que eu vi um interesse maior em sua perspectiva dentro desse trabalho. Eu vi o empenho deles em entender a história, produzir e conseguir fazer aquilo.

Atividades em que vejo os alunos como protagonistas, como um todo, são mais interessantes dentro dessa construção de

experiência artística e docente-pedagógica. Nessa construção pedagógica, é algo que eu vejo como muito positivo! São até atividades, obviamente, ligadas a alguma construção, ao pensamento que eles mesmos sugerem, porque existem atividades que eles sugerem que fazem parte de um pensamento criativo.

Eu tenho um pequeno projeto em que peço para eles criarem jogos. Eles criam jogos a partir de vários elementos artísticos, de fotografia, escultura, da História da Arte como um todo e, a partir desses jogos, vão apresentando suas ideias. É algo muito interessante ver um projeto da própria comunidade, deles.

Quando trabalho grafismos, quando vou avançando para a Arte Urbana, quando falo sobre grafite e pichação, eu sempre peço para que eles façam, junto comigo, uma pesquisa de campo. A gente sai pelo bairro analisando, observando toda essa construção de Arte Urbana. Então, eles conseguem observar a realidade e as questões da sua própria comunidade, do entorno. Eles vivem aqui.

Por que eu gosto de fazer isso? Porque existem alunos que vivem em uma bolha. Eles têm pessoas que vivem em uma bolha e não têm uma visão ampla do que é a sua comunidade, do que é a realidade, do que é aquela cidade em que vivem. A bolha que eles têm é o seu núcleo familiar, em que não conseguem observar mais do que aquilo. Eu gosto de trazer essa ideia de apresentar as pessoas à comunidade, falar sobre isso, fazer exposições de trabalhos, construções que discutem a ancestralidade, que discutem a identidade, que discutem questões de gênero.

A família, a participação dela também é muito interessante dentro de uma construção artística, que não começa a partir do momento em que a gente pega o pincel ou pega a tinta e vai lá no

papel ou na parede. Não. A construção do pensamento artístico e pedagógico começa desde que a gente introduz Arte para o aluno, ou desde que ele nasce. O ser humano, o contexto artístico, ele é formado por tudo, de vivência, essa vivência cotidiana, que se torna um diálogo de uma produção individual e até coletiva com várias realidades compartilhadas.

A gente está em uma construção de uma aula de Arte, eu não posso e não quero fazer com que eles fiquem enfileirados, parecendo robôs, calados. Já que eu entendo a Arte como um todo, ela incorpora o movimento, ela acolhe, entende a voz de quem está falando.

Essa estrutura tradicional da escola, de querer manter os alunos em fila ou até em semicírculo, em que eles não podem ficar em pé, ou passeando, andando, como uma quebra de regras, por parte do professor, o professor vai ser cobrado por aquilo, acaba por imitar isso. É uma construção de uma rigidez conteudista, que tenta encaixar a Arte nesses moldes burocráticos.

Não estou dizendo que a Arte tem que fugir da construção de conteúdo, mas sim que ela tem que abordar o conteúdo, e também abordar o corpo, o movimento, a voz, de uma maneira prática. Eu insisto em algumas coisas que até me geram problemas, como a experimentação, o erro, porque eu entendo que ele também faz parte do processo artístico. Eu tenho que passar isso para os meus alunos, já que estamos em uma sociedade imediatista, cada vez mais angustiada. E o erro? Traz somente angústia? Faz parte do processo.

Eu, enquanto produtor, enquanto professor, tenho trabalhado muito na ideia de escutar os alunos, os saberes que eles já trazem.

Foi muito interessante ver essa construção de Arte Urbana pelo trabalho que eles fazem esse passeio pela comunidade, pelo ambiente em que vivem.

Quando a gente ganha valorização de saberes periféricos, a gente ganha valorização no trabalho de saberes tradicionais, culturais, brasileiros, indígenas, africanos. Dentro de outros trabalhos, a gente vê isso em si como uma forma de resistência. A Arte incomoda? Ela incomoda. Ela é um elemento, uma coisa que vai incomodar porque ela não cala! Certo, ela incomoda, e justamente por incomodar, ela transforma.

Recebi esse relato de alguns pais durante uma reunião. Um deles me disse: “Não falamos isso com você antes, mas sentimos que precisamos dizer agora. Sabemos que, muitas vezes, as instituições acabam tratando a sua disciplina como algo inferior, como se tivesse menos importância. Mas queremos que você saiba o quanto o seu trabalho tem impacto. A forma como você conduz suas aulas, o que você ensina... tudo isso tem tocado a vida dos nossos filhos”.

A mãe continuou contando: “Recentemente foi aniversário do meu filho, e eu perguntei o que ele queria ganhar de presente. Ele me respondeu que queria um quebra-cabeça da pintura Noite Estrelada, do Van Gogh. Fiquei surpresa. Ele é uma criança, poderia ter pedido qualquer outra coisa (algum personagem de desenho, algum brinquedo). Mas ele escolheu essa obra porque disse que viu na sua aula, achou linda e ficou ainda mais interessado depois que você explicou sobre ela.”

Foi nesse momento que percebi o quanto a Arte pode tocar. Essa fala me marcou profundamente, porque ela mostra que a Arte realmente alcança as pessoas. Talvez não atinja a todos de forma

igual, mas sempre vai tocar alguém. Seja através da Arte tradicional, como as pinturas do Renascimento, ou da Arte Contemporânea, ela chega. E quando chega, transforma.

Ao longo do tempo, percebo também que muitos alunos que têm mais dificuldade de se abrir ou de se comunicar acabam se expressando através do desenho. Apresento a eles formas simples de Arte, como a Doodle Art, por exemplo, que, além de acessíveis, também podem ajudar no controle da ansiedade. Assim, eles vão encontrando caminhos para se expressar, para se mostrar ao mundo de um jeito que talvez não conseguissem de outra forma.

Já vi, em uma atividade que propus, que pedi para que os alunos criassem releituras de alguns artistas, como Frida Kahlo, por exemplo. Eles realizaram, gravaram e editaram um vídeo em que contavam a história dessa figura, assumindo o papel dos próprios personagens. Então, pude ver aquele aluno mais fechado se expressando de uma maneira que eu nunca tinha visto antes.

Já ouvi relatos também de que alunos conseguiram se reconectar com a própria história por meio da Arte. Muitos têm alguma ligação com elementos artísticos que vêm de uma memória afetiva, já que a Arte também é memória. Por exemplo, tenho uma aluna cujo padrasto faleceu, infelizmente. Durante uma atividade com música, em que apresentei vários gêneros e sons para eles conhecerem, ao ouvir uma das músicas que coloquei, ela chorou. Aquela música trouxe à tona a lembrança do padrasto. Isso reforça para mim que a Arte é sentimento, é memória, e ela toca profundamente.

Muitos alunos levam a Arte para além da escola. Alguns seguem carreiras relacionadas a elementos artísticos, outros não,

mas mesmo assim, a Arte está presente em suas vidas, seja como prática, seja como ferramenta de construção de consciência crítica, ao analisar imagens, interpretar sentidos, fazer leituras semióticas daquilo que observam e sentem.

Na comunidade escolar como um todo, percebo que há um reconhecimento da produção artística como forma legítima de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a Arte também compete com o elemento comercial. Vejo que os alunos entendem que nem tudo é apenas expressão artística, há também o lado midiático, a repercussão nas redes sociais, como quando publicam um vídeo no Instagram, por exemplo. Isso traz uma dimensão comercial à produção.

Falo aqui muito mais a partir da realidade de escolas particulares. Mas, no geral, o que observo é que, para os estudantes e a comunidade escolar, a Arte toca, a Arte é memória, é sentimento, revisita o que a pessoa entende, compreende, gosta, busca, expressa e sente.

Na construção de futuros mais sensíveis, críticos e transformadores, a Arte é essencial. A Arte é memória, certo? É também a capacidade de enxergar elementos com outros olhos, de compreender as coisas a partir de diferentes camadas e perspectivas. Ela forma pessoas capazes de imaginar, de resolver problemas de maneira criativa, de se indignar, se questionar e até se posicionar contra injustiças.

Ou seja, a Arte propõe novos caminhos, novas formas de ser e estar no mundo. Entendo que a obra de Arte, em sua totalidade, tem sido discutida por diversos filósofos. É isso que costumo conversar com meus alunos, sobre a ideia do que é o belo, do que é

Arte. Existem pensadores que defendem que algo é Arte por estar em um espaço artístico; outros, porque um profissional da Arte declara que aquilo é Arte. São múltiplas construções sobre o que é ou pode ser Arte.

Mas o ser artista, para mim, seja profissional ou não, é alguém capaz de reinterpretar a realidade. E aqui eu retomo uma frase que já mencionei em outro momento: “A Arte existe porque a realidade não basta.” Diversos artistas trabalham essa ideia, como Matisse, por exemplo, ao propor uma nova forma de ver e representar o mundo. A Arte, nesse sentido, é um convite à reinvenção: de si, do outro e da própria realidade.

Quando a gente cultiva a Arte na escola, estamos semeando pessoas mais empáticas. Pessoas que entendem o outro, que tentam ajudar, que são mais criativas e também mais críticas. Isso porque o pensamento artístico, a Arte como um todo, é um elemento fundamental na formação do ser humano completo, como já apontavam pensadores como Schiller e outros. Não se trata de dizer que a Arte é a única forma de formar um ser humano pleno, mas sim de entender que ela promove o equilíbrio entre razão e sentimento. A Arte desperta empatia, amplia a criatividade e desenvolve a criticidade. Ela prepara o aluno, enquanto ser humano, para o mundo; um mundo que precisa de pessoas conscientes, sensíveis, que não vivam no modo automático.

Vivemos, muitas vezes, no automatismo: agindo, fazendo, existindo sem refletir, como quem respira sem perceber. A Arte nos chama a transformar esse modo automático em algo mais consciente, mais humano. Curiosamente, até esse automatismo já foi explorado pela Arte, como no Surrealismo, por exemplo. Mas o

problema do automatismo é quando ele nos afasta do outro. Quando passamos por alguém na rua e fingimos que não vemos. Quando ignoramos a pessoa que está entregando um panfleto ou um morador em situação de rua. É aí que a Arte pode romper esse ciclo de indiferença.

Lembro da obra O Artista Está Presente, de Marina Abramović, uma performance que me marcou profundamente. Nela, a artista se senta em uma mesa, de frente para uma cadeira vazia, esperando que o outro, o público, se sente e a encare. O outro deixa de ser apenas espectador e se torna participante. Durante esse momento de troca de olhares, a mensagem é clara: “Eu estou te vendo. Você é importante. Você está aqui. Você não é invisível.” Essa obra denuncia a invisibilidade do ser humano no mundo contemporâneo. E é isso que a Arte pode fazer: nos tirar do automático e nos devolver ao essencial: à empatia, à escuta, ao olhar verdadeiro. É sobre construir uma humanidade mais humanista, mais presente, mais viva.

Lucymara

Quando eu comecei a estudar, quando menor, não tive tanto contato com a Arte. A disciplina de Artes não era tão presente nas escolas em que estudava, sendo elas públicas ou privadas. Quase nunca havia a disciplina de Artes ou, se houvesse, não a priorizavam nem davam atenção a ela. Mas eu sempre gostei de desenhar em casa. Minhas tias me incentivavam, me davam lápis de cor, imprimiam desenhos para pintar e colorir. E aí eu sempre fui criando uma conexão, um gosto pelas Artes.

Quando eu terminei o Ensino Médio, conheci uma pessoa, um ex-namorado, que me apresentou a faculdade de Artes na Universidade Federal de Sergipe. E aí eu pude ter um contato maior com as Artes. Nesse momento, eu fazia faculdade de Matemática. Fui ter contato com os alunos do curso de Artes na UFS, tendo contato com novos materiais que eu nunca imaginava que iria usar, desde tinta acrílica, que eu nunca tinha visto na minha vida, e fui entendendo melhor sobre pincéis, o tipo de pincel que a gente pode usar em determinado material ou não. Fui tomando gosto pela coisa. E foi quando eu decidi que iria largar a faculdade de Matemática e fazer a faculdade de Artes, que foi onde eu me encontrei! A partir desse momento, eu realmente fui me encontrando na Arte. Cada período que passava, eu percebia que realmente era aquilo que eu queria fazer.

Antes de eu me formar, já estava lecionando. No início foi um impacto, porque comecei a lecionar na pandemia, então eu não sabia muito bem o que fazer naquele período de aulas remotas. Mas aí eu tive que parar, refletir e estudar ainda mais, me informar

melhor para conseguir colocar o ensino das Artes de uma forma lúdica, divertida, que pudesse tirar toda a tensão que as pessoas estavam passando naquele momento da pandemia. Foi a partir daí que comecei a minha história nas Artes como professora.

Quando voltamos ao presencial, já estava na escola e pude ter esse contato mais próximo com os alunos, pessoalmente, cara a cara, e também com os materiais, ter uma noção de como funcionariam as aulas de Artes no presencial. Foi bem interessante essa experiência, porque em algumas escolas a aula funciona de fato, em outras não. Algumas escolas me incentivam a trabalhar mesmo a parte prática, a questão de pintura, desenho, escultura, teatro, dança. Mas também tem outras escolas que tentam me limitar ao máximo por conta de questões como “limpeza” ou “organização”. Então, algumas escolas acham que, se eu for fazer uma aula de pintura, vai haver sujeira, e preferem evitar esse tipo de coisa. E aí eu tento me limitar em alguns locais onde trabalho; em outros, tenho uma liberdade maior.

Acho importante trazer para os alunos as Artes. Isso acaba melhorando a visão deles, o lado mais sensível e crítico, tornando-os pessoas mais conscientes e sensíveis sobre a realidade, a vida deles e sobre o mundo em geral. E isso é mudança através da Arte!

Acho que uma das atividades mais marcantes que tive foram as aulas de grafite, porque é muito difícil que a gente consiga um espaço onde se possa fazer essa atividade com os alunos. E, quando a escola consegue ou libera esse espaço, é muito importante, tanto para o professor como para os alunos, porque criamos uma expectativa de um trabalho grande. Os alunos também ficam

naquela expectativa de fazer algo novo, algo ainda muito inovador, em uma grande tela, nas escolas.

Lembro que, na primeira vez que iria trabalhar com isso, fiquei com receio, porque já sabia que a escola iria barrar, pois eles não gostavam dessa questão de pintura, sempre com essa questão de “para não sujar”. Mas os alunos se mobilizaram, criaram o projeto junto comigo e apresentaram à coordenação. Assim, acharam a ideia legal e aprovaram. E aí fomos colorir a parede e, a partir desse momento, agora, em vários projetos que vão acontecendo na escola, como Consciência Negra, Dia Internacional da Mulher e Dia das Crianças, a escola sempre está convidando para fazer esses grafites, colorir e desenhar na escola.

Essa prática artística, essa atividade, foi uma das mais marcantes, porque acabou também aproximando os alunos uns dos outros e me aproximando deles também. Eu consegui passar muitas técnicas que eu sabia e queria compartilhar com eles. Eles também acabaram me ensinando muitas coisas. Então, são muito enriquecedoras essas práticas.

Eu gosto muito de trabalhar essas questões de trazer a mulher para a sala de aula. Em muitos assuntos, como o Impressionismo, eu vou dar uma aula e percebo que os grandes nomes desse movimento são sempre de homens. Aí faço questão de falar desses homens, mas também trago as mulheres artistas. Eu até falo para as meninas: “Não, não são só grandes homens que representam esse movimento, mas também temos grandes mulheres com grandes trabalhos!”.

Eu mostro para elas essas questões, como a do grafite, que, quando fomos colorir o muro, muitas meninas estavam receosas

por pensarem que era coisa de menino fazer grafite – e não é. Eu mostrei para elas que sou uma mulher, e estou aqui fazendo a prática artística, colorindo e desenhando com vocês e para vocês. Acabamos trabalhando também em um grafite para o Dia Internacional da Mulher, dando preferência para que as meninas fizessem essa atividade, já que era um momento de se representar. Nada melhor do que elas fazendo esse trabalho artístico.

Um trabalho que também achei interessante são os que participo relacionados à Consciência Negra, trabalhos voltados para o racismo e o antirracismo. Esta semana eu fiz um trabalho com os alunos com esse tema, e eles não sabiam o que era antirracismo. Eu expliquei para eles a diferença entre racismo e antirracismo, pedi para pesquisarem e trazerem figuras negras da atualidade, que estão próximas deles, para entenderem e valorizarem pessoas do nosso dia a dia.

Eu percebo que a escola ainda é um local que tem poucas obras de Arte, poucas cores (dependendo da escola). Trabalho em uma escola que não tinha nada de artístico, eram somente paredes brancas, concreto e acabou. A partir do momento que cheguei lá, fui colocando essas práticas artísticas em ação. A escola ganhou uma nova cara: está mais colorida, mais alegre, mais divertida.

Os meninos agora fazem mais trabalhos práticos, que para eles era algo muito difícil. Agora está sendo ótimo! Essas experiências com novas técnicas artísticas acabam mudando tanto o espaço escolar, porque agora ele está com uma nova cara, mais colorido e alegre, como os alunos e os professores. Agora eles utilizam os espaços acolhedores, até “instagramáveis”, como eles

chamam. Eles tiram fotos nesses espaços que a gente produziu; são suas obras de Arte que eles postam.

Os trabalhos passam mensagens. Não é só a questão da beleza, do visual, mas a mensagem que passa pelas obras de Arte. São artistas negros que, através do grafite, contam suas histórias, de pessoas negras, de mulheres que foram importantes, a voz das mulheres nesses trabalhos.

Através da Arte, a gente trabalha com a questão de transformar. Os alunos vêm com uma mentalidade e podem sair da aula com ela ampliada. A partir do momento em que o professor orienta e é atencioso, ele se mostra e mostra de forma mais lúdica, através da Arte, de um vídeo, de uma fotografia, de uma pintura, de uma atividade em que eles aprendem e se divertem ao mesmo tempo. E aí, depois, eles mesmos saem passando essas mensagens para os próximos: amigos, colegas de outras escolas e bairros, para os familiares.

É uma atividade prazerosa: tentar conscientizar as pessoas sobre o racismo, não cometer a homofobia, o machismo. E eles vão percebendo isso através das obras de Arte, através dos nossos debates em sala de aula. E é um retorno que não é só para mim, não é só para a escola, mas é um retorno para a sociedade, aprendendo como viver em sociedade, como respeitar o próximo através da Arte.

Eu desejo que nós, professores de Arte, sejamos mais valorizados, porque ainda há muitos alunos que não levam tão a sério a disciplina. E não só os alunos, mas também outros professores de outras disciplinas. Muitas pessoas acham que Artes é só desenho e pintura, e não é só isso, né? Vai muito além disso. Nós

estamos sempre buscando algo novo, estamos sempre estudando novas técnicas e novos assuntos, buscando novas maneiras de tentar, de incentivar esses alunos, de tentar transformar pessoas mais sensíveis, mais críticas e mais conscientes. Espero que nós, professores, sejamos mais valorizados assim como a disciplina.

Clara

Estudei, fiz o curso, passei quatro anos no curso, e eu me dedicava muito. O curso em si me ensinou muito a ter essa sensibilidade voltada para as Artes, que eu confesso que eu não tinha muito antes. Não adquiri isso na escola e não adquiri através da minha família, o que não deveria ser assim, mas na nossa sociedade ainda é uma coisa um pouco mais elitizada. A gente, enquanto criança, ter pais ou responsáveis que tenham tempo para nos inserir no mundo da cultura, em atividades artísticas, infelizmente, por parte de algumas pessoas, não existe valorização; por parte de outras, realmente não existem condições materiais para se dispor de tempo para isso.

Então, eu particularmente não fui uma criança que teve muito acesso à Arte, não fui uma adolescente que teve muito acesso à Arte. Eu fui adquirir quando entrei no curso, meio que por acaso. Aí, fui adquirindo no curso essa educação estética, que foi inclusive objeto do meu TCC: a educação estética, o impacto da educação estética na vida de uma pessoa e como isso vai ser um fundamento para formar alguém.

*Minha teoria, no caso, minha não, que eu peguei emprestado de Schiller e de Voltaire, é que você deve ensinar uma criança, desde pequena, a treinar o olhar, treinar o ouvido, treinar a percepção sensível estética, que em grego *aísthetiké* significa percepção sensível. Então, treinar essa percepção sensível para que a pessoa se torne realmente mais atenta ao mundo. Eu iria dizer à beleza do mundo, mas não necessariamente à beleza, e sim à Arte, que não precisa necessariamente ser bela. Enfim, estou viajando*

um pouco, mas você vai entender onde eu quero chegar. Na teoria, a gente deveria começar desde criança a incentivar, a tentar aguçar nos pequenos os cinco sentidos.

Eu tinha uma ideia de que eu iria fazer e acontecer quando me formasse. Primeiro, que eu nunca quis dar aula em escola; eu sempre quis ser da área acadêmica, para pessoas mais velhas. Mas, quando a gente sai da faculdade, o mercado de trabalho se apresenta, e a única possibilidade realmente é dar aula. Não tem outro caminho. Quando a gente se forma em Artes, ou você é um grande artista, e aí consegue viver disso, e não falo nem em termos de qualidade, mas em termos de projeção, ou você vai ter que dar aula de Artes. Não tem outro caminho.

Inclusive, eu estou mudando de área por isso, um pouco, porque tentei ir por outros caminhos e não está sendo muito fácil. Aqui em Aracaju, Sergipe, a gente encontra um cenário do ensino... Vou ser bem sincera: não achei tão escassa a oportunidade de emprego na área, na área de dar aula de Artes. Eu não tive muita dificuldade de encontrar emprego. Encontrei amigos que também não tiveram, mas também encontrei amigos que tiveram. Então, realmente, é uma coisa muito particular. Eu não tenho dificuldade, e encontro pessoas dizendo que também não tiveram. Também tenho colegas que tinham vontade de pelo menos explorar um pouco esse caminho, mas não tiveram oportunidade ainda.

Eu te falei tudo aquilo da percepção sensível, de treinar o olhar, de ensinar a criança desde cedo até a educação estética. Porque eu acredito, acreditava, acredito nisso, sei lá! Mas quando você vai para a prática, sabe, é outro tipo... é outro babado, entendeu? Eu tive a oportunidade de dar aula em duas escolas

particulares, mas elas eram muito diferentes entre si, porque uma escola particular tinha mensalidade de três mil reais, e a outra, de duzentos. Então a gente sabe que o nível social não é o mesmo.

Era praticamente como se eu estivesse em uma escola particular e em uma escola pública, apesar de ter ensinado só durante um ano. Eu consegui enxergar semelhanças e divergências desses dois ambientes escolares, e divergências inúmeras. Divergências porque, em uma, as crianças tinham tudo: uma infraestrutura absurda. Além da estrutura na escola, tinham também fora: estrutura familiar, financeira, cultural... estrutura de tudo. E na outra escola não era assim.

As semelhanças? Basicamente a falta de interesse mesmo pelo que eu estava fazendo. Eu não sei há quanto tempo é assim, eu não sei se sempre foi assim, mas o professor de Artes é sempre visto como “não sei o que ele está fazendo ali”. Ou te amam porque veem no seu horário a hora em que não fazem nada, ou te odeiam porque percebem que vão ter que fazer alguma coisa e aí não gostam.

Por exemplo, eu não era aquela professora de Artes que ficava pegando papel e lápis para desenhar, ou que ficava incentivando os alunos a levarem materiais para pintar. Eu gostava muito de dar aula de História da Arte e tentar inserir um pouco de estética, mas não conseguia espaço para isso. Não estava na grade curricular, então eu seguia mais o caminho da História da Arte e passava trabalhos práticos. Mas sempre havia muito desinteresse.

Então, quando o aluno chegava na sala e via que eu estava de fato dando aula, isso incomodava um pouco, porque eles pensavam que a aula de Artes era horário vago. E isso nas duas escolas. Os dois perfis de alunos tinham a mesma percepção. Tanto

em uma quanto em outra, tem aquele aluno que é mais interessado, tem aquele que na verdade não se interessa pela sua matéria, mas se interessa em ser um bom aluno, tirar nota alta. E tem aquele aluno que realmente se interessa pela matéria; encontrei no máximo três em cada escola. Eu tive, juntando tudo, uns 500 alunos, ou até mais. Mas, juntando tudo, desses 500, tinham uns seis no total que se interessavam... e era muito. É uma matéria muito desvalorizada.

Eu literalmente cheguei a sair chorando da sala porque eu não tinha realmente um preparo psicológico ainda para lidar com determinados desafios. Eu ouvia constantemente que eu era inútil, que não sabia o que estava fazendo ali, que eu estava gastando o tempo de todo mundo, e o meu. Quando eu tinha acordado às cinco da manhã, pegado ônibus, feito viagens para poder chegar na escola, e ainda ficava ouvindo esse tipo de humilhação...

Tem também aquela questão geracional. Eu dei aula para pessoas de 12 a 17 anos, mais ou menos. Adolescentes muito difíceis. Eu via um interesse maior em Matemática, Português, sabe aquelas matérias em que as notas importam para eles? Que eles têm medo de verdade da matéria. Não que necessariamente respeitem a matéria, mas têm medo. Mas Artes? Ninguém ligava.

E eu era rígida. Eu nunca enxerguei como uma matéria fácil, nem como boba, então eu cobrava. Eu cobrava dos alunos os assuntos que eu sabia que eles tinham total competência para aprender. Porque, se uma pessoa consegue aprender a fórmula de Bhaskara, ela pode aprender o que foi o Romantismo. Fora isso, eu passei por muitas dificuldades pelo fato de a matéria ser Artes.

Também tinham muitas questões geracionais. O comportamento mais ousado, do aluno mais complicado, era simplesmente o comportamento normal de qualquer aluno hoje, entendeu? Não existe nenhum respeito pela escola, nenhum respeito pela vida do professor. Eu sei que sempre foi uma profissão marginalizada, sempre foi desvalorizada aqui no Brasil, mas eu sinto que essa geração veio com o pé na porta para desvalorizar a educação, porque é uma geração completamente, cronicamente online.

E o que eles mais veem na internet são pessoas da idade deles fazendo muito dinheiro sem fazer nada, ligando uma câmera e dizendo que têm um podcast e questionando: “Por que estudar? Principalmente Artes, Filosofia, Sociologia?”. E estão perguntando mesmo: “Por que estudar?”, porque estudar nunca deixou ninguém milionário, entendeu? E no fundo, no fundo, não é mentira. Você não vai ver facilmente um professor virar milionário. Não tem como. Só que a questão é essa: tudo hoje é sobre dinheiro, sobre ficar rico, sobre ficar famoso, sobre fazer sucesso na internet, sobre dinheiro fácil. E a educação fica lá atrás. A educação se torna, aos olhos dessas pessoas, inútil.

Porque é como se a educação, sempre foi assim um pouco aqui no Brasil, fosse vista como mercadoria: ela serve para você passar no vestibular, entrar na faculdade, estudar e entrar no mercado de trabalho. Então, a educação sempre foi vista como moeda de troca para você ter dinheiro, ou pelo menos um salário com uma dignidade maior do que uma pessoa que infelizmente não teve a oportunidade de estudar. Só que hoje nem isso a gente garante mais. Porque a gente vê um monte de gente com diploma que não

consegue ganhar um salário mínimo. E vê gente que não sabe o ABC comprando casas milionárias porque faz dancinha na internet.

É muito difícil explicar para essas crianças e para esses adolescentes que o estudo, seja em Artes, seja em qualquer outra área, é necessário para formar o ser humano. Hoje eu sinto que não existe mais essa ideia da importância de formar um ser humano com caráter, com ética, com moral, com conhecimento de cultura, com sensibilidade, com equilíbrio racional. Isso pode evitar, em segundo plano, o que importa hoje é ganhar dinheiro. E se ser um ser humano minimamente educado e minimamente consciente não te trazer dinheiro, não te trazer uma recompensa financeira: para quê? Se já é difícil explicar isso para determinados adultos, imagina para criança ou adolescente.

Tem pais que endossam isso, tem pais que, apesar de não endossarem, não têm “pulso”, não têm pulso nenhum. Eu vi aluno meu colocar o dedo na cara do pai. Como é que eu iria na coordenação reclamar do comportamento da pessoa? Já que o menino colocava o dedo na cara do pai, e o pai não fazia nada. Se uma pessoa acha que pode colocar o dedo no pai na frente de todo mundo, da coordenação, e nada vai acontecer com ela, quem é um professor para fazer alguma coisa, entendeu? Principalmente na escola particular, principalmente nas mais caras. Eles têm plena consciência de que o professor é um empregado deles. Literalmente, um empregado, funcionário da empresa. Se eu pago essa empresa, logo a empresa te paga com o meu dinheiro, você é um empregado. Então eles têm plena consciência de que somos empregados deles, não mudam muito, não. Porque, na escola em

que eu ensinei, que era de duzentos reais de mensalidade, a conversa era a mesma: “eu não vou entrar na sala porque o ar-condicionado está quebrado; eu não pago para isso”. Pagava duzentos, e ele sabia que pagava... não pagava um professor, mas dizia que pagava para isso. Então é sempre essa lógica mercadológica, de que, se eu te pago, você tem que aceitar de bom grado, ficar calado, porque o cliente sempre tem razão, mesmo se o cliente é um aluno de 12 anos.

Então, por essas e outras, eu deixei a educação. Eu acho que realmente é uma área em que você tem que ter vocação. Sabe, quando eu entrava na sala de aula, tipo, as pessoas literalmente ignoravam a minha existência o tempo inteiro. Eu tinha vontade de pular de um prédio.

Existem muitos livros, muito bonitos, que vão dizer que você pode ter tal postura para evitar isso. Você pode fazer isso, isso e aquilo para evitar que o aluno não te respeite. Olha, pode até ser, sabe? Mas eu acho que, na prática, o buraco é um pouco mais embaixo. Porque eu tentei! Eu tentei várias abordagens: tentei ser próxima dos alunos, tentei me afastar dos alunos, tentei ser mais aberta, tentei ser mais fechada, tentei pegar mais leve, tentei pegar mais pesado. Eu passei um ano trabalhando como professora, tentando várias abordagens; praticamente todo mês ou de dois em dois meses eu tentava uma nova abordagem para ver se funcionava. E nada funcionava! Era o mesmo desrespeito, era a mesma desvalorização.

É importante dizer também que a equipe pedagógica das escolas era incrível! Então, não era como se fosse um problema estrutural da escola. Porque a equipe pedagógica, tanto de uma

quanto de outra, era de pessoas excepcionais, realmente muito responsáveis, que se preocupavam com a educação, que davam a vida pela educação, que não ganhavam pelo tanto de trabalho que exerciam, não ganhavam pela desvalorização. Sabiam que recebiam, realmente, a única coisa que pagavam àquelas pessoas era uma satisfação interna, uma satisfação própria. Mas eu nunca senti essa satisfação, sabe? Eu sempre cheguei ao meu trabalho como um trabalho, tipo num caminho. Cheguei com um “salvadora da pátria”, mas nunca achei que eu ia conseguir consertar a educação de um país inteiro, que é estruturada, que é um projeto para dar errado. Então, assim... eu não me enxergava mais assim, como essa figura que ia simplesmente salvar os alunos que estavam quebrados por quaisquer motivos, porque a família é disfuncional, porque simplesmente são desinteressados, porque querem uma vida que não têm, ou qualquer outra coisa. Eu também tenho minha vida, também temos problemas.

E eu sinto que o professor traz muitos problemas para casa. Tipo, o professor trabalha no trabalho, ele trabalha em casa, ele trabalha na rua, ele trabalha todo o tempo. E eu já não queria essa vida, sabe? Eu acho que o trabalho tem que estar ali, no local do trabalho. Você saiu dali e ainda assim tem que lidar com coisas para além daquele local. Não era uma coisa que combinava muito comigo, mas eu insisti muito! E refleti: será que eu não estava só assustada, será que não era só o começo?

Eu conversei com muitos colegas, e inclusive tive a oportunidade de ser colega de alguns professores que foram meus professores na escola. E eles eram professores incríveis, apaixonados pela educação, apaixonados pelo ofício, e estavam exaustos,

dizendo que não sabiam o que fazer, que estavam querendo mudar de profissão, que não sabiam que caminho seguir, que não sabiam o que fazer. Porque hoje a educação está muito difícil! Tá um solo assim, infértil. São pessoas, adolescentes e adultos, que inclusive são os pais desses adolescentes, desses jovens, que incentivam o embrutecimento e não apoiam o pensamento crítico, não apoiam a leitura, não apoiam o pensar por si mesmo. Treinar o olhar para uma obra de Arte é, enfim...

Eu não sei se ficou muito claro se diferenciei muito o ensino em Artes do ensino em geral. Mas porque você pega o que eu falei do ensino em geral, que está ruim, e aí você multiplica por 10 quando você vai dar aula de Artes. Porque piora muito. Enfim, é isso.

Só para encerrar: eu acho que você provavelmente vai conversar com outras pessoas que vão ter visões completamente diferentes da minha. Cada um tem uma vivência. Eu compartilhei o que percebi, o que vivenciei nesse tempo, com o máximo de fidelidade. Mas espero que essa não seja a realidade de todo mundo! Espero que nem todos tenham seguido esse mesmo caminho que o meu, de abandonar essa trajetória. Porque, realmente, eu acho que você tem que ser muito vocacionado e amar muito isso para conseguir passar por cima de todos esses desafios. Porque isso realmente é uma realidade que desestimula muito.

Audevan

O teatro chegou quando eu ainda era criança. Eu via o teatro nas apresentações da igreja que eu frequentava, e também em alguns projetos sociais desenvolvidos pela prefeitura da cidade onde cresci: Feira de Santana, na Bahia. Aquilo me atravessava profundamente, tanto estética quanto educacionalmente. Eu conseguia absorver os conteúdos, pois os espetáculos costumavam ter uma grande didática. Foi aí que decidi que queria fazer teatro. Então, me envolvi nas apresentações dentro da igreja, mas também fora dela. Eu era uma criança, mas apresentava espetáculos para outras crianças carentes de uma instituição religiosa do meu bairro. O teatro me dava algo... e continuou me dando, ao longo da adolescência, entendimento e expansão sobre o que é ser um cidadão, o que é ser humano, e a complexidade de ser.

O teatro tirou de mim o dualismo presente em muitas religiões, essa ideia maniqueísta de bem e mal, do bom e ruim, preto e branco. A vida é muito mais complexa que isso. Os seres humanos são mais complexos. A Arte me abriu os olhos para essa complexidade e me ajudou a entender a minha própria: meus gostos, minha identidade. Ela ajudou a formar essa identidade. Ampliei meus ciclos de amizade e a minha visão sobre as pessoas. O teatro e a Arte, em geral, moldaram quem sou hoje: o adulto, com suas práticas, posicionamentos políticos e afetivos.

A Arte fez uma revolução em mim. Acho que esse é o papel da Arte para outras crianças e adolescentes também: ser um lugar de acolhimento, de educação, de inquietação. A Arte não serve apenas ao belo, ao agradável, ela também existe para inquietar,

para esfregar nossas feridas. Vai além da beleza: alcança todas as possibilidades que a vida oferece.

Sou formado em Teatro pela Universidade Federal de Sergipe. Durante minha formação, atuei em programas de iniciação à docência em escolas públicas no município de Aracaju. Também atuei em Laranjeiras, onde fiz minha graduação. Após me formar, trabalhei por dois anos na rede estadual sergipana, em uma escola rural da cidade de Gararu, no povoado de São Mateus da Palestina. Essa experiência também contribuiu muito para minha compreensão e expansão da Arte-educação. Além disso, atuei em escola particular e em uma instituição de saúde mental em Aracaju. Atualmente, sou professor efetivo do estado de Alagoas e leciono no ensino médio da rede pública.

Na minha prática docente, busco mostrar como o teatro e a Arte são ferramentas fundamentais de educação ao longo da história. Falo de Arte em suas diversas linguagens, não apenas Artes visuais. Quando olhamos para a história, vemos como a Arte foi (e é) usada como ferramenta de emancipação cidadã e transformação social. Eu sou prova viva disso.

Minha primeira formação teatral foi em um programa municipal. Eu atravessava a cidade para participar das oficinas, e isso me afastou, por exemplo, das drogas. Meu bairro era (e ainda é) violento. Tive colegas que acabaram entrando para o tráfico. Muitos faleceram. O teatro foi meu refúgio, suprindo até necessidades afetivas. A Arte é potente, é uma oportunidade, um agente de transformação social.

Dentre minhas experiências artísticas marcantes, destaco o momento em que entro em sala de aula e pergunto aos alunos:

“Qual é a relação de vocês com o teatro?”. Na escola pública, poucos levantam a mão para falar de experiências como espectadores. Geralmente, as vivências são restritas a ambientes religiosos. Há pouco contato com a Arte fora desses espaços. Apesar de vivermos numa região com diversos grupos de teatro de rua, esses coletivos dependem do apoio do poder público para existir e se apresentar. Estão ali desenvolvendo um trabalho profissional que envolve capital, e muitas vezes os artistas não são reconhecidos como profissionais.

Nas experiências pedagógicas em sala de aula, geralmente levo textos teatrais para leitura. Dou preferência a textos brasileiros, com linguagem popular, próxima ao teatro de rua, que facilitem a conexão dos alunos com a narrativa. A primeira leitura de um texto em sala é sempre emocionante. Os alunos escolhem personagens, aprendem sobre rubricas, se envolvem na leitura dramática, querem mais. Isso me dá esperança. A prática artística joga para o aluno o protagonismo e o torna agente participativo. Acho que essa é uma das práticas mais valorosas da pedagogia. A leitura dramática é um dos momentos que mais destaco na minha atuação.

Sobre como minha prática docente incorpora resistência e contesta normas tradicionais da escola: acredito que resistir também envolve sabedoria para habitar o sistema e buscar transformá-lo por dentro. A escola é uma instituição do sistema, e eu sou parte dela. Mas como questioná-la? O sistema exige números, etiquetas, classificações. Tento fugir disso.

A nota não pode resumir o aluno nem o processo de ensino-aprendizagem. Tento valorizar o processo artístico e pedagógico.

Não é preciso montar um espetáculo para que o teatro aconteça, o processo de tentar montá-lo já é valioso. Não é necessário fazer uma exposição completa: o ato de pintar um quadro já é transformador.

A Arte é processual e vai contra a lógica produtivista de mercado. Sou anti-produtivista nesse sentido. Valorizo o tempo, o amadurecimento das coisas. Não dá para resumir a história da Arte em uma aula e achar que isso basta. Há outras histórias, muitas vezes silenciadas. Tento valorizar o tempo e o processo. Percebo o impacto das minhas ações docentes. Pode parecer presunçoso, mas é importante refletir sobre nossa prática. Fico feliz quando vejo alunos se empolgando com a Arte fora da escola. Quando, com o tempo, demonstram um vínculo maior com a Arte e me dizem que fui influente nessa relação, seja como artistas ou como apreciadores.

Também me alegra ver alunos que passam a valorizar o ser humano, a diversidade, o respeito às orientações sexuais, aos gêneros, às classes sociais, às raças. Todas essas intersecções são importantes.

Neste momento de tecnologias e inteligência artificial, vejo o ensino da Arte e o fazer artístico como uma contracorrente. A IA não dá conta do teatro, por exemplo. O teatro é a Arte do encontro, da presença. Precisa de um espaço, de um ator, de um espectador. A IA não substitui nenhum desses elementos. No audiovisual, pode até haver substituição, mas o teatro é outra coisa. Ensinar teatro é ensinar o que é ser artista. Para além do glamour, é dor, esforço, estudo, dedicação, suor, engajamento corporal e psicológico. É resistência.

O ensino de Arte é, também, saúde mental. Na clínica de saúde onde trabalhei, muitos pacientes com transtornos diversos apresentaram melhoras com as aulas de teatro, associadas a outras práticas. E esse benefício também se manifesta na sala de aula. Ainda que não seja o foco, está ali, é intrínseco à prática artística. Faz bem à saúde, às relações humanas. Nos coloca numa posição horizontalizada, de comunidade.

O ensino da Arte, pelo menos da forma como tento praticá-lo, é uma ferramenta de transformação social e emancipação do ser humano. Acho que é isso que a Arte faz, e pode continuar fazendo.

Gustavo

Eu posso dizer que fui uma criança, tive uma infância muito potente nesse sentido (Arte). Primeiro, tive a sorte de estudar no Jardim de Infância Augusto Maynard, que é uma escola que ainda existe. Tive o privilégio de participar de muitas atividades artísticas e de ser aluno de Augusto Barreto, hoje diretor (ele não se considera o diretor, mas ele é), e estar, desde o iníciozinho, no Mamulengo e Cheiroso. Eu não sabia, obviamente, o que era aquilo. Tenho total evidência de que ali era uma ferramenta pedagógica, e essa ferramenta pedagógica me fez, já nos primeiros anos, ter a possibilidade dessa ludicidade em sala de aula. Tenho uma imagem remota de atividades com massinha, mas não eram atividades comuns. Eu via o professor Augusto, artista também, brincando com o boneco para contar histórias, ou nas apresentações artísticas, ou nos desfiles dos Jogos da Primavera, em setembro, onde nos fantasiavam. Aos três ou quatro anos já tinha esse primeiro sopro de Artes, vamos dizer assim.

Na minha família, não éramos uma família artística convencional, mas tenho uma tia que, também nesse período (ela também professora, estudante de Educação Física), fazia parte de um grupo parafolclórico na Universidade Federal de Sergipe, chamado Cassuá. Não me lembro se os estudantes tinham algum tipo de incentivo, mas sei que se reuniam para fazer Arte popular, e ela me levava aos encontros. Isso começava a povoar minha cabeça, me formar, me fazer ter acesso a esse tipo de Arte. Depois disso, tem um fato que é muito emblemático: o Centro de Criatividade. Eu sou morador do bairro Getúlio Vargas. Eu nasci e

me criei no Centro de Criatividade, que é esse espaço de Arte, cultura e educação. E não é o espaço da formalidade convencional, como a escola ou a universidade. Ali, tive acesso, mais uma vez, a espetáculos, apresentações de quadrilha, oficinas e shows. Isso eu tinha sete, oito anos de idade.

Esse espaço, um pouco mais à frente, é outro que vai me fazer entender que quero ser artista. É nesse espaço que, já adolescente, dou o meu primeiro pontapé inicial para dizer: sim, é isso que quero para mim. Então, enquanto criança e adolescente, é basicamente isso. O bairro Getúlio Vargas é um bairro muito fértil, por ser um bairro de muitos artistas, de manifestações culturais. Eu me criei nesse ambiente. Tinha um irmão também, músico percussionista, que tocava em bandas de escola e em um bloco chamado Quilombo, um bloco afro que nasceu no bairro Getúlio Vargas e ensaiava no Centro de Criatividade. Enfim, eu estava muito próximo a esse polo cultural. Antes da criação do Centro de Criatividade, o bairro já era, em si, muito fértil, cheio de artistas. Curiosamente, é um bairro de muitos boêmios, muitos loucos e muitos artistas.

Antes da chegada da universidade, há um caminho importante até ela. Adolescente, começo a fazer teatro. Aquilo me toma de um jeito, eu entendo que é aquilo que tenho que fazer para minha vida, para minha carreira, para minha profissão. Enquanto outros amigos se revezavam entre fazer Arte e trabalhar no comércio, eu nunca tive esse interesse. Enfrentei, foi um enfrentamento mesmo, a família, para entender que aquele era o meu lugar. Porque, para além de tudo, existe esse enfrentamento:

aquele era o meu lugar, aquele era o caminho que eu desejava seguir e trilhar. A minha trajetória seria através da Arte.

E aí começo a investir toda a minha vida no teatro. Volto-me inteiramente para o teatro, seja na escola, é tanto que faço a minha primeira oficina aos 16 anos e, com 17 anos, já era profissional. Antes, a gente tinha uma banca que avaliava os seus conhecimentos formais e práticos: você estudava textos, apresentava no teatro, e uma banca avaliadora identificava se estava capacitado para se profissionalizar ou não.

A partir daí, invisto toda a minha vida nisso. Saio da escola e tento o vestibular. Tentei o vestibular duas, quatro vezes, na verdade. A primeira vez para Radialismo e Televisão; depois tentei Artes Visuais, fiquei como excedente. Respirei um pouquinho e continuei fazendo teatro com todas as adversidades da profissão a gente não sobrevive da profissão aqui em Sergipe até fazer o vestibular para o curso de Turismo e ser aprovado. Por um período, até tive alguma identificação, tentando sempre cavar algo relacionado à Arte, sempre tentando relacionar dentro do curso algo que tivesse ligação com a Arte.

Cursei um período e, no segundo semestre, saiu um edital de que teria o campo das Artes, inclusive o curso de Teatro. Isso em 2007, no segundo mandato do governo Lula, em Laranjeiras aquele período de ampliação de cursos e campi universitários. Então, faço o vestibular. Sou aprovado. Aí, sim, estou no meu território. Estou no meu lugar de fala.

Também foi muito desafiador, porque era a primeira turma do curso de Teatro. É um curso que ainda não sabia o que era, mas era uma licenciatura. Um curso onde 70% dos estudantes

aprovados já eram artistas, então havia um desejo muito grande de que o curso se tornasse um bacharelado. Mas, no decorrer das ideias, no entendimento do que seria esse curso, dessa licenciatura, e nesse choque de ideias, um professor que foi fundamental disse: “Vocês vão fazer um bacharelado aqui? Mas qual vai ser o campo de atuação de vocês? Sergipe tem campo de atuação?” Esse é um ponto. “Na licenciatura vocês vão para a escola. Vocês vão formar uma plateia. Essa plateia, tendo vocês como professores-artistas, vai ter outra qualidade. E daqui a 20 anos, talvez com essa influência dessa plateia formada por professores-artistas, a gente possa sim conquistar um bacharelado.”

Na verdade, foi uma forma que ele encontrou para apaziguar os ânimos e dizer: o caminho é a licenciatura. A gente vive há quase 20 anos com o curso. Mas vivemos em um estado conservador. Sergipe é um estado muito conservador ainda. A gente ainda tem uma plateia muito conservadora. E aí são outros enfrentamentos.

Quando a gente se forma e vem para a sala de aula, aí o desafio vai para um outro caminho. O desafio é entender o que é esse teatro enquanto licenciatura, já que a gente sabe que não vai formar atores na sala de aula. No máximo, podemos provocar estudantes a serem lá na frente, e perceber essas habilidades. Mas aí o choque de realidade é quando a gente encontra o sistema educacional. Antes da universidade, eu falei que tenho esse caminho pela prática do teatro, pelo investimento na minha trajetória. E aí eu tive uma sorte gigante: enquanto estava na graduação, eu trabalhei, era um trabalho formal mesmo, com carteira assinada, como oficinheiro de teatro em um Centro de Referência da Assistência Social. Era um espaço de educação não

formal, onde a gente trabalhava com oficinas de teatro, e eu atuei nos bairros Coqueiral e Porto Dantas. Durante o período havia um revezamento, e depois eu fiquei apenas no bairro Coqueiral.

Eu digo que esse espaço foi um teste para mim. Entender qual era a didática, e eu acho que didática é dom. Mesmo que você leia, estude e busque recursos, pode decorar uma forma, mas nem todo mundo tem habilidade para encontrar uma didática que consiga dialogar com os estudantes. Esse espaço foi fundamental.

Encontrei crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, casos extremos de violência, de subnutrição, enfim, que me deram uma experiência gigantesca, me prepararam. Posso dizer que, de fato, foi um preparo. Meu trabalho de conclusão de curso é sobre a existência do teatro nesse centro de referência. E não é que eu estava me colocando como protagonista dessa ação, mas o protagonismo era do teatro enquanto ferramenta. Era do teatro enquanto ferramenta, porque eu sei que, antes de mim, outras pessoas já fizeram isso, já trabalhavam com teatro e com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

E uma outra experiência, isso já foi pós- formação, pré- aprovação no concurso público, foi em um CAPS. Eu tive uma outra experiência na questão da saúde mental. Essas duas experiências me formaram para além do que a academia me formou. A academia estava me formando, me preparando, me dando substância e conceito, inclusive, que eu não tive quanto à minha trajetória artística. Embora eu fosse muito curioso e gostasse de ler e me inteirar da produção artística como um todo, a academia me deu esse amparo pedagógico e teórico para além da minha prática

como artista. A experiência com o Centro de Referência e a experiência com o CAPS me prepararam, porque, quando venho para a rede estadual, entendo que todas essas demandas se encontram na escola pública.

Qual é a diferença? Aí é feito esse preâmbulo todo. Você me pergunta: o que é que vai te atravessar nesse momento? É a questão do sistema. Tem um sistema, e ele não lhe prepara. Você não sabe o que é esse ambiente. Não existe, pelo menos para quem não teve o preparo que eu tive a sorte de ter. Então, eu já cheguei mais ou menos no mundo real, estava na sala de aula real. Já cheguei goleiro, tentando pegar a bola, não o goleiro que vai botar a luva aqui, eu sei que, em algum momento, tenho que esperar a bola. Então, chego já na escola entendendo isso, trazendo toda essa bagagem.

E aí começo a experimentar coisas. A primeira experiência que tive, que funcionou muitíssimo, foi quando fui aprovado no concurso. Fui aprovado para Pirambu e Japaratinga, municípios muito próximos, mas com realidades totalmente diferentes.

Já cheguei no segundo semestre; a professora era contratada e abandonou a escola. Nisso, os alunos estavam sem professor de Artes há uns três meses, e eu fui praticamente obrigado a ministrar aulas que não eram minhas. Eu disse: "Tá, eu vou ministrar. Eu vou repor aulas que não são minhas, mas eu vou repor do meu jeito, ok?"

Ok. Primeiro semestre, a gente vai para a formalidade: dar o conteúdo que precisa ser ministrado. Mas, para repor, era coisa de 120 aulas, uma coisa absurda. Criei um Festival de Artes nessa escola, envolvendo teatro, dança, música e Artes visuais. Mesmo

sabendo que só dominava o teatro, que era a minha área, ainda assim foi uma provocação e a escola, os alunos, eu. Eram turmas do quinto ano ao terceiro ano do ensino médio. Não era ainda uma escola de ensino integral, ainda não tinha chegado à escola pública nesse formato, era uma escola regular, com ensino fundamental II e ensino médio. E aí cada turma eu dividi com uma linguagem: dança, teatro, Artes visuais. Cada turma eu dividia em grupos. Sorteava, eles sorteavam apenas a linguagem. Mas, por exemplo, no caso da dança, eu sorteava o tipo, porque seria a avaliação deles, a segunda ou quarta avaliação, seria uma forma de avaliar. Era uma avaliação.

E aí cada grupo ficava com um tipo: por exemplo, dança: dança de salão, balé clássico, dança moderna... e assim com outras linguagens. Eu criei um festival. Trabalhei muito nisso, manhã, tarde e noite. As apresentações culturais geraram um movimento que não ficou apenas na escola, mas se espalhou pela cidade toda. Extrapolou os muros da escola.

E foi uma felicidade extrema, porque a gente pôde ver artistas, os alunos envolvidos, a coordenação me dando liberdade, alguns professores apoiando, outros torcendo o bico, o que é natural, né? Competição não era, era a forma que eu criei para repor as aulas. Enfim, a partir dessa primeira experiência, eu fui entendendo e discordando de algumas coisas também. Porque, por exemplo, há no conteúdo um privilégio às Artes Visuais, que eu chamo de “prima rica das Artes”, e o teatro e a dança são os primos pobres. É a lei das Artes?

E aí eu fui entendendo: a gente está num ambiente onde tem alunos que se mutilam, tem alunos que não comem, tem alunos que

chegam com demandas sociais gigantescas. Aí já vem a parte da minha experiência com CAPS e com CRAS, tudo se encontra na escola pública. Preciso encontrar uma forma de burlar isso aqui e fazer da escola um laboratório de Artes. Então eu entendo que a escola é esse laboratório. Eu entendo que eu posso, sim, interferir na maneira de fazer Arte dentro da escola, que não é necessariamente nessa prisão, nessa jaula que é a sala. E aí eu venho, já com esses 13 anos de magistério, inventando a minha forma de fazer Arte dentro da escola.

Pensando em um protagonismo natural, porque antes de pensar a diversidade, a gente precisa pensar que são seres humanos. Então, colocando nesse lugar de igualdade! Mesmo que outros colegas não pensem desse jeito, mesmo que os meus próprios colegas não pensem desse jeito. Mas a gente precisa ver com olhos de naturalidade, porque são pessoas, são seres humanos. O protagonismo desses meninos é importante.

Eu busco dar protagonismo, um protagonismo que eu chamo de um protagonismo natural, para que não pareça que é um privilégio. Eu estou dando um privilégio a um aluno que é trans? Eu estou dando o privilégio? Não é isso. Então, se naturalmente eu estou induzindo que esses meninos têm protagonismo, espaço, que eles podem, que eles sabem, que eles pensam igual a todos, ou até mais, ou menos —, que eles saibam que são tão importantes quanto todos os outros. Isso vale para alunos candomecistas, alunos pretos e todos os outros. O que eu não vou tolerar é a falta de respeito, o preconceito, enfim, todas as coisas que venham a diminuir. A gente está atento para educar.

Com 13 anos de educação, a gente vê uma constante transformação, inclusive de alunos que militam dentro da sala de aula, que já chegam aqui com um discurso. Isso facilita as coisas, de transformar. Já trazendo um pouquinho para a realidade aqui do Centro de Excelência, assim que eu cheguei na escola encontrei dois alunos transexuais: um menino transexual e uma menina transexual, com realidades diferentes.

O menino, branco, de classe média, com total aceitação da família, muito inteligente, protagonista e sabedor de seus direitos. E uma menina trans, preta, de periferia, totalmente tímida, totalmente apática, mas ao mesmo tempo muito inteligente, muito consciente. Então veja quanta problemática a gente tem aqui. Estou falando em realidade social e de acolhimento. Enquanto eu tinha um protagonista, a outra estava tentando se encontrar.

Eu fui desenvolvendo uma habilidade de ouvir, mesmo não sendo psicólogo. Então acho que é escuta, de ouvir, de ouvir muito, até para além. Tentando trazer: “Você é inteligente, menina! Não se perca nesse caminho! Cuidado!” Era uma dedução minha. Aquela timidez me gerava um desconforto também, que volta à minha experiência no CRAS. A gente entende alguns perfis de alunos que eram abusados – como eles se comportavam, como eram extremamente agressivos, ou extremamente tímidos. Nunca entrei nesse detalhe, mas era uma dedução. E veja, ela chegou, essa menina, muito apática, inclusive com problema de nota, mas muito inteligente. Eu sentava para conversar, ouvir o discurso, e tinha um discurso. O que é que estava atravessando esse caminho aqui, que eu não tinha permissão pra chegar? Com rede social, a gente sai um pouquinho da formalidade, mesmo sendo um tanto

quanto perigoso. Mas alguns riscos eu acho que valem a pena. Então, vez em quando, eu conversava sobre escola, aí eu via um discurso a mais. E eu acho que é alguma coisa que está dando resultado.

Ela me falou uma coisa muito importante. Teve um desfile. Ela saiu no ano passado, o ano passado teve um filme da Consciência Negra e ninguém imaginava que ela iria desfilhar, e ela desfilou. E aí eu a abracei. Depois ela veio me agradecer, porque ela disse que ninguém nunca tinha abraçado ela daquele jeito. Achei aquilo tão forte, tão emocionante. Às vezes é um abraço que faz toda a diferença.

Mas hoje em dia eu acompanho um pouquinho. Ela não entrou na universidade, queria fazer Nutrição, mas não foi aprovada. E aí, algumas coisas que venho acompanhando por rede social, me fazem entender que ela estava caminhando para a prostituição que, infelizmente, é uma realidade. Enquanto o menino já está na faculdade, cursando Psicologia, se não me engano, ela está indo para o caminho da prostituição. E aí a gente não tem muito o que fazer, foge ao nosso controle.

Mas, de um modo geral, o que tento fazer é dar vez e dar voz, entendendo que não é um privilégio, apenas. É um caminho natural, porque eu penso todos como seres humanos. É isso que eu, enquanto diversidade, trabalho na escola.

Olha, eu tenho uma perspectiva boa e ruim ao mesmo tempo. Qual é a perspectiva ruim? Eu tenho medo. E aí falo muito particularmente: dentro desse sistema que é corrompido, que faz com que a gente desista o tempo inteiro, que é cansativo, que ao mesmo tempo que nos cobram muito, a nossa disciplina não vale

quase nada. Onde cada vez mais a falta de respeito com o ser humano é crescente, onde a escola está ficando obsoleta, porque a gente tem uma inteligência artificial aí que resolve todas as “questões” pra gente. Então eu tenho muito medo de que a minha função aqui não funcione mesmo, de fato, como o sistema quer que aconteça.

Por outro lado, como eu tenho essa perspectiva colorida, é, colorida, eu falo em todos os sentidos, é literal. É essa cor de esperança na educação. Eu continuo entendendo e indo contra o sistema, dando vez e voz a esses meninos. Entendendo que a sala de aula é quadrada, mas ela pode ser triangular, pode ser circular, pode ser o que a gente quiser.

Eu tenho essa liberdade de dizer que a escola é o que eu quero que ela seja. A minha sala de Artes você encontra pichação em todas as paredes, em vários espaços, no banheiro, enfim. E é engraçado que, no primeiro semestre, a gente trabalhou Arte urbana, discutindo o que é pichação, o que é grafiteagem, onde é liberdade criativa, onde não é autorizado e o que é crime ou não é. E é engraçado, porque a gente tem as duas coisas. No banheiro, não foi autorizado então isso é vandalismo. Mas na minha sala eu permiti esse espaço: um espaço para vocês extravasarem, para vocês lerem, pintarem. E é necessário esse caos também para a gente. Eu me entendo, me dou muito bem com o caos. Do caos, a gente consegue extrair muita coisa, muita coisa.

E é esse caminho libertador, libertário e de esperar da Arte, de entender também que a escola é um celeiro artístico. A gente tem inúmeros artistas aqui dentro. E eu sempre falo nessa coisa de que você pode viver da sua Arte, pode investir nisso, pode

ser profissional, pode seguir o caminho da academia. Agora, tendo a consciência de que a escola também é esse espaço potente. Então, eu ainda acredito que a escola é um espaço de potência, de potência ampliada. Enfim, é isso que eu acredito.

Pedro

Arte sempre foi algo que tinha um certo caráter mágico na minha vida, porque ela era uma forma de alternativa à realidade. Eu acho engraçado, porque eu nunca fui uma criança, um adolescente considerado uma criança ou adolescente artístico. Mas, no final do ensino médio, isso veio se concretizar mais até. No final do fundamental, eu era uma criança que desenhava pouco, mas que via muita coisa sobre desenho, tinha interesse em anime, mangá e essas coisas. Todas essas coisas culminavam para querer um relacionamento mais próximo com a Arte, mesmo não sabendo me aproximar. Já chegando no ensino médio, no primeiro ano, eu ganhei um concurso de pintura e passei para a segunda seleção, que foi a seleção do NTE 17, em Ribeira do Pombal. Lá eu tive uma experiência melhor, porque tive um trabalho meu validado e acabei me aproximando muito mais da Arte depois desse reconhecimento. Nos anos seguintes, todos os anos, eu participei dessas provas de produções artísticas.

Assim, eu acho que a Arte, como ideia, pode, pelo menos na história da Arte, para mim, ser a história do pensamento humano e sua evolução. Então, quando estou na escola e ensino Artes, penso na transformação social, porque não tem como ensinar a trajetória do pensamento humano sem idealizar e tentar mostrar onde eu acho que a utopia se encontraria no momento presente, no momento futuro, dentro do pensamento humano, a partir das Artes. Como, por exemplo, na questão da integração com a tecnologia.

Quando trabalho em sala de aula, gosto muito de trabalhar com um artista chamado Eguada, que trabalha bastante com a intersecção entre Arte, tecnologia, som, visualidade, mostrando onde estamos caminhando, como estamos caminhando e como poderíamos caminhar. Porque todo esse trajeto de caminho para o futuro inevitavelmente passa pela Arte.

Eu acho que o programa Residência Pedagógica foi essencial para minha experiência docente, porque eu trabalhei com A/r/tografia. A Residência Pedagógica trabalha bastante A/r/tografia, principalmente na área das Artes, e lá eu consegui entender como a docência, a pesquisa e a produção artística caminham juntas, parecendo uma trança, porque uma sempre vai se sobrepondo à outra em algum ponto do caminho. Tem dias em que você está mais do lado docente, tem dias em que está mais do lado do pesquisador, tem dias em que está mais do lado do artista, e você tem que fazer esse malabarismo, esse bate-rebate com essas três identidades do professor de Artes para poder funcionar dentro da docência. Você não consegue funcionar bem se só focar em produção, só focar em docência ou só focar em pesquisa. É preciso, dentro desse meio, encontrar um equilíbrio entre os três, nem que seja oscilante, de um para o outro, para poder seguir sua atuação.

Eu trabalho muito com Arte, jogo e o lúdico. E, apesar de a gente falar o tempo todo que o lúdico é importante, que o lúdico tem que ser trabalhado, a realidade é que ele não é trabalhado de forma precisa e eficiente nas escolas. A gente fala do lúdico de forma muito tópica e trabalha pouco. Eu penso muito em Schiller nesse momento, porque a gente não tem como trabalhar o desenvolvimento humano sem trabalhar com o lúdico.

Eu trabalho com a ideia de Arte como história do pensamento humano e com essa ideia de utopia, encaminhar para a utopia, por mais que ela seja impossível. Eu acho que incorporar o lúdico no meu trabalho faz com que as ideias de utopia nas Artes se propaguem de forma mais impactante.

É complicado porque nem sempre a gente vê o impacto direto do nosso trabalho. Às vezes, o nosso trabalho como docente não tem uma resposta a curto prazo, a médio prazo, às vezes nem a longo prazo. Às vezes, a gente solta um conteúdo e ele é absorvido, entregue numa prova e depois esquecido. Mas, no final, o importante é que a gente não pode deixar de tentar, porque é fato que boa parte vai esquecer, mas sempre tem um aluno ou outro que vai ter aquele momento artístico, lúdico, que vai marcar de forma profunda a vida dele. Então, por mais que a gente trabalhe para todos, o fato é que a gente só, entre aspas, “encanta ou captura o coração de alguns alunos”. Não tem como transformar isso numa manifestação geral, infelizmente, porque o ideal seria que todos nós conseguíssemos encantar a todos.

Eu acho que todo esse discurso que eu venho trazendo aqui, de ensinar a história da Arte como a história do pensamento humano e trabalhar a Arte em sala de aula, é uma produção da utopia. Porque, se você não trabalha pensando em transformar o mundo em que vive, a educação não trabalha para transformar o mundo em que ela existe. Ela trabalha de forma míope, é um trabalho sem enxergar para onde está indo, é aquela educação famosa, a educação bancária.

Eu, por mais que trabalhe dessa forma extremamente otimista, tenho uma visão muito pessimista do futuro. Eu não

acredito que estamos caminhando para um futuro mais justo, mais colaborativo, mais acessível. Muito pelo contrário, estamos vivendo num momento da história em que os círculos estão se fechando, onde eu diria que o tecno-feudalismo está começando a se manifestar de verdade, e as pessoas estão cada vez mais se isolando em pequenas bolhas informacionais, bolhas transmidiáticas, que são difíceis de serem rompidas.

Então, por mais que eu trabalhe com essa perspectiva muito otimista, eu trabalho porque não vejo outra alternativa. Quando eu olho para o futuro, eu sinto muito medo, principalmente com o avanço da tecnologia de forma completamente desregulada. Quando vejo essa situação, por exemplo, da inteligência artificial não regulamentada, eu vejo a produção de uma singularidade tecnocapitalista que vai nos devorar no médio e longo prazo. Só que isso acaba sendo um tema muito complexo para explicar aqui em cinco minutos. Mas, no geral, a visão de futuro é sombria, e é por isso que a gente tem que tentar cada vez mais forte fazer um futuro melhor.

Marcelo

Eu já tinha um interesse por desenho, já desenhava antes de estudar Arte necessariamente, né? E, na época, eu já sou do final da década de 60 e a escola, na década de 70, não tinha um ensino de Arte assim sistematizado. Na verdade, era um trabalho chamado de Educação Artística. Então não era contextualizado, não se estudava História da Arte. Era mais uma atividade de passa-tempo, desenho mesmo.

E aí eu só vim conhecer mesmo Arte, no sentido literal, quando me transferi para o Colégio Atheneu, já na década de 80, meados da década de 80. O Atheneu tinha um laboratório de Artes e um profissional que era artista plástico, chamado Jorge Maia, de Porto Real do Colégio. Ele já faleceu. Jorge Maia oferecia iniciação ao desenho, à pintura, e, aí, quando encontrei esse espaço, passei a frequentar. Era mais amplo, né?

Então eu acho que a Arte é um veículo transformador. Todas as linguagens têm um poder gigantesco de transformar. Hoje eu tento ao máximo oferecer para a molecada as atividades mais diversas, para que eles experimentem desde o trabalho de modelagem com a argila, o desenho, a pintura, a construção de objetos tridimensionais. Tento mostrar para eles que é possível desenvolver essas linguagens e, ao mesmo tempo, apontar em quais períodos, por quais circunstâncias e em quais contextos essas linguagens foram desenvolvidas, e também quais artistas se destacaram trabalhando com elas. Assim, eles percebem que muita gente antes deles já fez isso e que eles também podem trilhar um caminho e revolucionar a própria vida através disso.

Antes de chegar aqui no Colégio de Aplicação, eu passei por outros locais, outras escolas, e cheguei a trabalhar no SIRAS, também chamado de Rosa Azul, que é um espaço no Santa Maria. Lá, o público é bem diferenciado: são portadores de síndrome de Down, autismo e também pessoas com DM (deficiência mental). Lá não é uma escola regular, é uma escola à parte, que funciona com atividades pedagógicas, lúdicas, criativas e artísticas. Foi muito legal a experiência de ter passado por lá e ter contribuído com o pessoal que frequenta aquele espaço. Tenho memórias muito boas dessa passagem.

Outro ponto interessante, já trazendo para a educação regular, é a valorização das mostras de Arte. É muito interessante produzir Arte junto com o aluno, vê-lo mostrar que é capaz, produzir objetos, produzir sua história artística ali. Mas é mais importante ainda valorizar esse trabalho, expor, colocar para visitação. Assim, o aluno vê o trabalho dele exposto e consegue se ver ali também, no que faz. Este ano, vamos realizar a 20ª Mostra de Arte. São 20 anos fazendo esse trabalho!

Eu tento acolher a todos, isso é fundamental. Acho que uma das grandes questões das escolas hoje, e que aqui no Colégio de Aplicação não temos, é a autonomia. O Colégio de Aplicação dá uma autonomia gigantesca. Quando cheguei aqui para trabalhar, não fui questionado. Eles têm total convicção da minha capacidade e do trabalho que vou fazer, então isso é extremamente legal.

Outra coisa interessante é que, na maioria das escolas, principalmente as públicas (mas isso também vai até as particulares), há uma dificuldade com relação ao material

artístico, essencial para desenvolver as atividades. Aqui no colégio, consigo, de certa forma, organizar esse material, e também contribuo muito. Gasto bastante do próprio bolso para poder fazer as coisas acontecerem, senão elas não andam.

Na verdade, fico feliz por ter três ou quatro ex-alunos que passaram por aqui, se formaram em Artes Visuais na universidade e hoje são professores de Arte. Estão atuando e, de certa forma, acredito que essa escolha deles, fazer Artes Visuais, talvez tenha um pouco da minha influência, do contato comigo aqui. Eles teriam um leque gigantesco de cursos, e optaram por Artes Visuais. Isso, para mim, já é uma experiência muito legal.

Uma outra coisa que achei interessante e marcante aconteceu recentemente: no ano passado, uma ex-aluna minha, que está morando em Nova Iorque, mandou uma mensagem para a escola dizendo: “Não sei se essas mensagens chegam até os professores, mas, se chegar, gostaria que dissessem ao professor Marcelo Uchôa, de Artes, que estou aqui em Nova Iorque e tenho frequentado bastante o MoMA. Quando chego aqui, só consigo lembrar dele, das aulas dele. Paro diante dos trabalhos e lembro da empolgação com que ele falava desses quadros para a gente. Ele dizia que nunca tinha vindo aqui, nunca tinha visto isso, que talvez nunca viesse na vida dele. Eu estou aqui na frente, lembrando dele.” fiquei muito emocionado com isso. A mensagem foi repassada para mim, entrei em contato e agradeci. Isso me engrandeceu demais.

O colégio é um laboratório? Sim. O Colégio de Aplicação existe para isso mesmo, para receber o público da graduação e permitir a realização de estágios. Isso já faz parte do colégio. E a gente luta

bastante para afirmar que o CODAP é UFS. O CODAP não é um colégio à parte, desligado da universidade; ele é a própria universidade. Tenho um enorme carinho e prazer em receber os estagiários. Aprendo muito com eles. Acho que trazem jovialidade, renovação de ideias, comprometimento. Fico muito feliz em receber e contribuir com os estagiários. É muito legal, depois, encontrar essa galera já atuando em sala de aula, exercendo outras atividades. Fico extremamente feliz de saber que, em algum momento, contribuí para isso.

Hoje, com o advento de tanta tecnologia, são tantas possibilidades, a gente vê tanta inteligência artificial fazendo tantas coisas que chega a assustar um pouco. Às vezes me dá a impressão de que estamos caminhando para ficarmos cada vez menos inteligentes, menos curiosos, menos capazes de fazer as coisas por nós mesmos, já que basta um comando e a inteligência artificial faz tudo por você.

Quero acreditar que a Arte pode ser uma referência na educação, no sentido de que a inteligência artificial não assuma esse papel, e que consigamos fazer com que as novas gerações desenvolvam criatividade e sensibilidade através do desenho, da pintura, da modelagem, da dança, do teatro, do vídeo. Acho que nós, enquanto professores, temos que incentivar cada vez mais a atividade manual, desde as coisas mais simples do Artesanato até as mais complexas, que exigem equipamentos específicos, para que a Arte consiga ser esse guia que oriente uma educação mais humana, participativa e menos mecanicista, não substituída pela questão da IA.

Rafael

Então, essa resposta é um tanto complexa dentro do tempo de vivência que eu tenho em sala de aula. No início, eu tinha muito mais a questão da fruição da Arte, da experimentação, daquele espaço de criatividade para os alunos. E também a faixa etária era diferente: eu trabalhava com o fundamental, mais por esse caminho, o caminho da criatividade, da fruição, da experimentação, do fazer, apesar de que, no andamento, você se sente engessado. Por conta do sistema e de toda a cobrança que existe: você tem prova, tem simulado e tem que ir se adequando a isso, por mais que você queira tanto. Mas você precisa se adequar, porque ali é a sua função, é empresa, então você vai embora nesses caminhos.

Hoje eu trabalho no ensino médio, e já tenho outro material, e não integral também, outros recursos e outro tempo. A minha linha de trabalho na disciplina está mais voltada para o pensamento crítico, para as questões atuais, e aí vai envolver política, sociedade e meio ambiente. Nas diversas técnicas, sempre nas quatro linguagens: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. Apesar de minha formação ser em Artes Visuais, há a questão do aumento de repertório, porque, querendo ou não, já temos o ENEM. Um dos discursos da escola é: “vamos ajudar essa galera no ENEM”. E aí vai surgir a parte criativa também, porque, no meio desse processo entre aumento de repertório e pensamento crítico, vem a prática, o fazer artístico atrelado a tudo isso, a todos esses caminhos mesmo: social, político, histórico.

E também o caminho do ENEM, né? Que é o menino saindo desse médio e ingressando na faculdade, usando a Arte como repertório para redação, até para responder questões de Línguas e Humanas. Eu mostro para eles que é possível. Sempre exemplifico, mostrando questões do ano passado de outras disciplinas, que só o conhecimento de Arte e o contexto histórico de determinada produção artística me direcionaram à resposta de perguntas de Literatura, Português, Humanas e Geografia.

A minha linha de raciocínio hoje é voltada para a questão política, social, a Arte atrelada a isso e ao ENEM, repertório cultural e também à parte da criatividade, porque consigo, lá na escola, no tempo integral, desenvolver tudo atrelado ao conteúdo e a uma atividade prática.

Hoje, essa trajetória ficou mais palpável, essa ideia de transformação social. Antes, eu trabalhava, como falei, voltado para o ensino fundamental, então era uma coisa mais de fruição, experimentação. Hoje, no ensino médio, você desenvolve esse pensamento crítico, repertório cultural e tudo mais, estando nesses aspectos. O próprio material do livro traz um eixo temático, por exemplo, a experiência de identidade. Na experiência de identidade, eu vou falar sobre cultura, aspectos culturais, vou trazer um artista plástico indígena, uma artista plástica preta, alguém que vai trabalhar com a sociedade e com o questionamento.

Um exemplo é um trabalho que eu desenvolvo usando o ECA com o lambe-lambe, trabalhando com os direitos humanos e artistas, usando cada artigo como produção artística. Aí eu trabalho com o ECA em sala de aula, faço pesquisas sobre o ECA,

como é que surgiu, contextualizo, e eles escolhem um artigo. Este ano fiz um roteiro para eles fazerem a pesquisa e depois outro roteiro para elaborarem uma ilustração em grupo de um artigo desse ECA. E aí esse artigo, essa ilustração, e o artigo viram uma impressão para depois se tornarem intervenção urbana através do lambe-lambe. Neste ano, especificamente, consegui uma palestra sobre o mesmo tema. Isso ajuda os meninos a pensar socialmente, desenvolver um pensamento social e colocar em prática dentro da escola, no dia a dia deles, entendendo essa questão de direitos e deveres.

Eu vou mais por esse caminho essa questão de transformação social mais agregada a um pensamento crítico e ao entendimento do ambiente em que eles estão inseridos, os problemas que ali envolvem e as possíveis soluções para tentar colocar em prática.

Não dá para dizer que essa transformação social é palpável, porque, infelizmente, muito disso depende do professor. É uma coisa que, nesses dez anos de caminhada, me faz perceber que a gente quase não vê essa transformação, não percebe. Na verdade, a gente nunca vai saber ao certo o quanto influenciou o aluno, no plano positivo ou talvez por um lado negativo. Você planta, vai regando, mas nunca vai saber os frutos que irão dar. Infelizmente, o retorno para o professor não é de um ano para o outro, é mais difícil. Você vai ver vários alunos que já saíram daqui falando com você, e aí tem um estalo: “Acho que estou indo no caminho certo”.

Eu acho marcante a vivência de estudar a Declaração dos Direitos Humanos, depois estudar o ECA, transformar isso em ilustração, lambe-lambe. Porque, de um ano para o outro, vim percebendo algumas necessidades e fui colocando em prática. No

primeiro ano, foi: “vou fazer isso”, e fui. No segundo, fui atrás da questão do material para a realização do projeto. Depois percebi a necessidade de uma palestra, a necessidade de um roteiro para fazer o projeto andar, para os meninos entenderem que, para fazer um projeto, para fazer uma aula ou qualquer forma de estudo, existe um caminho a ser trilhado, que precisa de fases. Então, primeiro você faz o roteiro e aplica. Essa é uma experiência pedagógica: pegar os artigos do ECA e transformá-los em uma ilustração de lambe-lambe é um exemplo disso. Foi marcante.

Já tive algumas experiências na área de música, aulas específicas, fazendo interpretação de cliques musicais e de músicas. É complexo, porque, assim, teve uma turma de nono ano que foi uma daquelas experiências de você sair de alma lavada da aula, sabe? De se construir, chegar o momento de interpretação e os meninos darem show de compreensão do que você está apresentando. Mas a mesma aula, em outro ambiente, em outra sala, não funcionou. O nível de conhecimento dos alunos era completamente diferente, então era outra realidade, outro contexto, e eles não conseguiram perceber tão profundamente.

Tem muito rolê em unir a teoria e a prática. Sempre tive uma aproximação com a parte do desenho, desde que me entendo por gente. E aí surgiu o teatro no ensino médio. Até o ano passado, eu estava produzindo alguma coisa de teatro. Também tive uma aproximação com a dança, meus amigos dançavam, boy bands, essas coisas. Então, procuro levar esse tipo de vivência junto com a teoria para a sala de aula. Hoje é mais difícil, eu não vejo os alunos tão interessados, mas estou lá na sala de aula. Tem uma coisa meio que: “não, você não tem muita escolha; tem que fazer valer a pena”.

Que ele experimente, se proponha pelo menos a tentar a vivência, seja na dança, na música, no teatro ou nas Artes visuais.

No geral, eu não fico fechado em fazer prova. Tem o momento de prova, de simulado, que é importante também por questão do ENEM. Mas hoje acho que são mais as atividades durante a sala de aula, atividades práticas de desenho, de montagem, de projeto, acho que vai mais nesse caminho. Essa é uma forma de contestar essas formas tradicionais de avaliação. Não é ser uma prova com dez questões; não fico preso a isso. Tenho trabalhos, acho que vai mais por esse caminho.

E também tem a questão de bater não nas normas tradicionais, mas na sociedade conservadora em geral, principalmente no público que tenho lá agora. É um público conservador, em alguns aspectos. É uma galera muito massa, descolada, mas também tem uma parte mais travada e conservadora, eu diria até exageradamente religiosa. E aí, como professor de Artes, às vezes eu sou meio chato, na verdade, insistente, em bater na tecla de que religião é um elemento cultural, qualquer que seja ela. E reforçar isso: que cultura é cultura, independente da sua linha de raciocínio enquanto religiosidade. Acho que é mais nesse aspecto que eu atuo dentro da escola.

Tenho feedbacks de alunos que entraram na faculdade ou que conseguiram se sair muito bem na redação e dizem: “Professor, aquela sua aula, você falando de cultura, me tirou da minha bolha. Fez eu perceber como cultura é importante. Fez eu perceber que eu tenho cultura e que o mundo é maior, não é só a minha cidade.”

Além da licenciatura, eu tenho também as práticas das Artes Visuais da minha produção como artista, com essa alcunha que já ouvi de outras pessoas, apesar das inseguranças que nos envolvem enquanto artistas. E aí, como esse ensino médio é diferente, tem essas ações sociais, pensamento crítico e de transformação. Eu sempre parei para pensar em algo nesse sentido: botar na cabeça desses meninos que o mundo é muito maior do que eles imaginam.

E é muito maior no sentido de entender: “olha, a gente está aqui no Brasil agora, com um presidente de outro país querendo interferir no nosso país, enquanto está acontecendo uma guerra não sei onde..., mas tem gente que está produzindo Arte, continuando a questionar lá dentro. E aí você tem outras pessoas produzindo alguma coisa em outro país que está em guerra.”

Aí você olha para o passado, porque já estudou a história da Arte e o contexto, e vai dizer: “oxente, isso já aconteceu! A gente já passou por algo semelhante, já viu isso acontecer em tal lugar”. E trazer essa percepção. Você acaba não se surpreendendo tanto com as coisas depois de todos esses estudos de história da Arte e contexto da história da Arte, porque é meio cíclica essa vivência humana, essa linha de raciocínio das pessoas.

Mas, para resumir, é mais ou menos a frase: fazer com que os alunos percebam que o mundo é muito maior do que eles imaginam.

CAPÍTULO V: ANÁLISE/COMPARTILHAMENTOS DOS CAMINHOS DOS DOCENTES DO ENSINO DE ARTE

Este capítulo apresenta um pouco dos conhecimentos compartilhados das entrevistas realizadas com professores de Arte, chamados aqui pelos seus primeiros nomes, com trajetórias diferentes, mas que se encontram na união da Arte como expressão essencial de formação do ser, da educação, e da construção do eu e da cultura. A partir de uma abordagem qualitativa aliada a A/r/tografia, nos são compartilhadas experiências pessoais, de formação, e de docência desses professores que (se)constroem identidades pedagógicas e artísticas, e orientam práticas artísticas.

As interpretações também se baseiam na pesquisa narrativa viva e na pesquisa narrativa ligada a Arte e assim na A/r/tografia (Springgy, Irwin, 2023; Dias, 2023; Ferrarotti, 2010; Bortolin, Corrêa, Brancher, 2021; Hernández, 2023), pois cada caminho dos professores revela aspectos simbólicos e vivenciais de sua formação. Para Vilela, Borrego e Azevedo (20221), pensar nas metodologias usadas na pesquisa em educação, é importante para refletir sobre o papel do pesquisador. Porque, enquanto pesquisamos, também fazemos *parte* do ambiente estudado, de diversas maneiras, dando aula, coordenando, gerindo uma instituição de ensino, atuando em espaços e com pessoas envolvidas no processo educativo. Os autores apontam que a pesquisa narrativa em educação surge como uma forma de investigação científica que busca compreender o fenômeno estudado. Ela segue critérios específicos para garantir tanto a qualidade científica quanto a credibilidade dos resultados obtidos. As categorias de análise surgiram a partir da leitura dos dados e do diálogo com a teoria, sendo organizadas em três eixos principais:

- Identidade, Formação Docente e Concepções;
- Práticas Pedagógicas, Artivismos e Resistências;
- Desafios, Caminhos e Utopias Possíveis.

Categoria 1: Identidade, Formação Docente e Concepções

A formação e a identidade docente dos participantes revelam processos marcados pela relação afetiva e transformadora com a Arte desde a infância, muitas vezes. No relato de vários professores como o Professor Jonathan, a Arte surge como experiência de vida antes mesmo de ser uma opção profissional:

Mas eu já tinha um interesse individual para com aquilo. Não do entendimento científico da produção artística, do que é a Arte de fato, mas, sim, de uma ideia, de uma descoberta, de descobrir alguma coisa. De ter liberdade, ter interesse, pesquisar, produzir e expressar aquilo que eu estou sentindo, pensando, fazendo, querendo, enfim. É tanto que, nas paredes das minhas casas, das casas que eu morei, sempre elas estavam rabiscadas, porque era a minha forma de produzir, de me expressar com alguma coisa (Jonathan, 2025).

O depoimento do professor revela que o primeiro contato com a Arte foi marcado por vivências afetivas e espontâneas. As experiências que ela proporcionou o fez sentir que a Arte é um espaço de liberdade, de autoconhecimento, que contribuiu para a formação de uma identidade sensível e criadora. Isso tem ligação com a concepção muito usada nas Artes de Dewey (2010), que entende a Arte como experiência vital e formativa do ser, e com Vigotski (2001), que destaca a função da Arte para o desenvolvimento das emoções e da imaginação. Segundo Toassa (2009), para Vigotski, a Arte não pode ser entendida somente como uma simples reação sensorial ou emocional. Pois as emoções humanas envolvem muito mais do que simples respostas a estímulos imediatos.

Dentro da adolescência, que a gente já tem um pensamento individual mais forte, ele foi um contato essencial para construir uma identidade, para aprender a lidar com emoções. Mesmo que isso seja muito difícil, certo? Eu tive, pelo menos, um viés muito grande de uma consciência artística que veio através disso. E como lidar com emoções, de como usar as emoções. É como uma forma de motivação (Jonathan, 2025).

Mas eu sempre gostei de desenhar em casa. Minhas tias me incentivavam, me davam lápis de cor, imprimiam desenhos para pintar e colorir. E aí eu sempre fui criando uma conexão, um gosto pelas Artes (Lucymara, 2025).

Eu posso dizer que fui uma criança, tive uma infância muito potente nesse sentido (Arte) (Gustavo, 2025).

As narrativas dos professores, evidenciam um vínculo afetivo e também formativo com as experiências artísticas vivenciadas desde a infância. A partir dessas falas, emergem percepções sobre expressão, autonomia criativa, construção identitária, construção emocional, afeto, estímulo familiar, e demonstra como a Arte na infância e na adolescência tem enorme potência na vida das pessoas.

A fala de Lucymara mostra a importância do afeto e do estímulo familiar. Quando recorda que suas tias incentivavam suas práticas artísticas: “minhas tias me incentivavam, me davam lápis de cor, imprimiam desenhos para pintar e colorir”. Esse afeto reforça o papel da família como mediadora das experiências estéticas, criando condições para a criança para o florescimento da sua sensibilidade, sua curiosidade seu desejo de criar. Como argumenta

Barbosa (2008), a educação estética não começa na escola, ela é construída nas relações do cotidiano, nos gestos, no incentivo e no reconhecimento da expressão artística como uma forma legítima de se comunicar. A fala do professor Marcelo também isso é evidenciado:

Eu já tinha um interesse por desenho, já desenhava antes de estudar Arte necessariamente, né? (Marcelo, 2025).

Essa educação estética além da escola, também está presente na narrativa do professor Audevan, que desde a infância, tem contato com o teatro em diversos ambientes (religiosos e projetos sociais) isso configurou uma prática estética e educativa que moldou sua percepção de mundo e de si mesmo: “O teatro me dava algo... e continuou me dando, ao longo da adolescência, entendimento e expansão sobre o que é ser um cidadão, o que é ser humano, e a complexidade de ser” (Audevan, 2025).

A fala expressa uma concepção da Arte como formadora de subjetividade, de cidadania, de construção do ser, que se liga com as reflexões de Freire (2019) sobre a educação como prática de liberdade. Ao reconhecer a Arte como campo de autoconhecimento e de emancipação, o professor articula experiência estética com a formação ética, mostrando a potência da Arte na construção de um sujeito social.

Dentro da adolescência, que a gente já tem um pensamento individual mais forte, ele foi um contato essencial para construir uma identidade, para aprender a lidar com emoções. Mesmo que isso seja muito difícil, certo? Eu tive, pelo menos, um viés muito grande de uma consciência artística que veio através disso. E como lidar com emoções, de como usar as emoções. É como uma forma de motivação (Jonathan, 2025).

É uma frase muito massa: “Arte existe porque a realidade não basta”. Então, a realidade, para mim, não bastava. Eu fiz novas formas de trazer aquilo para uma realidade imaginativa própria. Assim como eu espero que meus alunos façam algo parecido com isso: pensem por si próprios, se expressem à sua maneira, achem uma forma de construir seu pensamento e sua identidade a partir desse pensamento artístico (Jonathan, 2025).

Nessas falas de Jonathan, que mostram Arte como elemento construtivo de sua identidade: “foi um contato essencial para construir uma identidade, para aprender a lidar com emoções (...) como uma forma de motivação”. Aqui, percebe-se como a Arte pode atuar como forma de autoconhecimento, e construção emocional, contribuindo para o amadurecimento pessoal e depois com reflexos no profissional do sujeito. Assim, percebe-se ligação com o diálogo de Vigotski (2019), com a ideia de compreender que a Arte possibilita uma elaboração simbólica das emoções e da formação da consciência estética, articulando dimensões afetivas e cognitivas do desenvolvimento do ser humano.

As narrativas também demonstram dimensões relacionadas as primeiras experiências de iniciação artística na escola, revelando seu papel e dos mediadores/professores artísticos na

formação estética e humana dos professores. A partir das falas, surgem temas como a escola como espaço de ampliação cultural, de ludicidade, de espelho para prática pedagógica da Arte. Na fala de Marcelo, o encontro com a Arte ocorre de forma mais sistemática na escola:

E aí eu só vim conhecer mesmo Arte, no sentido literal, quando me transferei para o Colégio Atheneu, já na década de 80, meados da década de 80. O Atheneu tinha um laboratório de Artes e um profissional que era artista plástico, chamado Jorge Maia, de Porto Real do Colégio. Ele já faleceu. Jorge Maia oferecia iniciação ao desenho, à pintura, e, aí, quando encontrei esse espaço, passei a frequentar. Era mais amplo, né? (Marcelo, 2025).

A fala mostra a importância da escola como um local de acesso e de democratização da cultura. O espaço escolar é uma espécie de mediador entre um conhecimento técnico e o conhecimento artístico. O professor Jorge Maia, artista-educador, representa essa ponte entre o fazer artístico e o saber presente na escola, pois oferece aos estudantes um contato maior com as linguagens e as práticas artísticas.

Barbosa (2020) destaca que o ensino da Arte, quando é conduzido por profissionais qualificados, demonstra uma maior compreensão da Arte como conhecimento, superando a visão de que ela é só recreativa. Também se aproxima da ideia de Moreira e Candau (2003) de que educação está sempre inserida em um contexto cultural, e não é possível fazer práticas pedagógicas sem levar em conta as referências culturais que estão presentes no desenvolvimento do pensar pedagógico.

A fala do professor Gustavo (2025) também está ligada à experiência estética e pedagógica na escola:

Tive o privilégio de participar de muitas atividades artísticas e de ser aluno de Augusto Barreto, hoje diretor (ele não se considera o diretor, mas ele é), e estar, desde o início, no Mamulengo e Cheiroso. Eu não sabia, obviamente, o que era aquilo. Tenho total evidência de que ali era uma ferramenta pedagógica, e essa ferramenta pedagógica me fez, já nos primeiros anos, ter a possibilidade dessa ludicidade em sala de aula. Tenho uma imagem remota de atividades com massinha, mas não eram atividades comuns. Eu via o professor Augusto, artista também, brincando com o boneco para contar histórias, ou nas apresentações artísticas, ou nos desfiles dos Jogos da Primavera, em setembro, onde nos fantasiavam. Aos três ou quatro anos já tinha esse primeiro sopro de Artes, vamos dizer assim (Gustavo, 2025).

A memória do professor demonstra como o lúdico e o artístico podem se encontrar nas práticas escolares, possibilitando o desenvolvimento da imaginação dos estudantes. As atividades com os bonecos, massinha e as apresentações artísticas demonstram como práticas de ensino artísticas desenvolvem uma aprendizagem ligada a experiência estética.

A partir dessas narrativas, podemos observar que a Arte pode ocupar um papel importante na trajetória formativa dos alunos e professores, seja na experiência espontânea, nas

lembranças afetivas da infância. Enquanto Marcelo reconhece a escola como um espaço de acesso a sua ampliação do contato com as Artes, Gustavo demonstra dimensão lúdica e pedagógica da Arte como forma de aprendizagem. Que reforça a tese de Dewey (2010) de que a Arte é uma forma de experiência completa e humanizadora.

As experiências dos professores com os seus encontros com a formação acadêmica em Artes revelam seus processos de amadurecimento pessoal, suas consolidações identitárias e de compreensão da Arte como campo de conhecimento e de atuação profissional. A partir de suas caminhadas surgem temáticas como a descoberta, o pertencimento artístico, a sensibilidade pedagógica como construção formativa para o futuro, o papel da Arte como transformação social. O relato da professora Lucymara mostra seus caminhos de descoberta e identificação com o universo das Artes:

Fui ter contato com os alunos do curso de Artes na UFS, tendo contato com novos materiais que eu nunca imaginava que iria usar, desde tinta acrílica, que eu nunca tinha visto na minha vida, e fui entendendo melhor sobre pincéis, o tipo de pincel que a gente pode usar em determinado material ou não. Fui tomando gosto pela coisa. E foi quando eu decidi que iria largar a faculdade de Matemática e fazer a faculdade de Artes, que foi onde eu me encontrei! A partir desse momento, eu realmente fui me encontrando na Arte. Cada período que passava, eu percebia que realmente era aquilo que eu queria fazer (Lucymara, 2025).

A fala demonstra como o ingresso no curso de Artes representou um marco de pertencimento, onde o fazer seu artístico passou de um interesse para uma escolha de vida. Essa transição também pode ser interpretada como um processo de autorreconhecimento e de liberdade. A Arte deixou de ser apenas uma expressão pessoal e se torna projeto de existência, de atuação profissional. O que Larrosa (2021) chama de experiência formativa, aquela que transforma o sujeito, produz deslocamentos internos e reconfigurações identitárias e do ser. Já a fala de Clara (2025) destaca a dimensão formativa da sensibilidade, que também precisa ser e desenvolvida ao longo da trajetória educativa:

“O curso em si me ensinou muito a ter essa sensibilidade voltada para as Artes, que eu confesso que eu não tinha muito antes. Não adquiri isso na escola e não adquiri através da minha família (...).”

Esse depoimento revela a importância da formação na área de Artes, pois possibilitou o desenvolvimento de uma sensibilidade que havia sido negada durante sua infância. Essa constatação mostra o aspecto da desigualdade de acesso as Artes, presente na sociedade, e em Sergipe como observa a própria entrevistada ao dizer que “na nossa sociedade ainda é uma coisa um pouco mais elitizada”. Garrido (2017), mostra que da região metropolitana de Aracaju, capital do estado de Sergipe, somente duas cidades mantem museus e acervos artísticos. Isso

demonstra como somente uma pequena *parte* da população tem acesso a experiência que museus, espaços culturais e galerias podem proporcionar.

Estudei, fiz o curso, passei quatro anos no curso, e eu me dedicava muito. O curso em si me ensinou muito a ter essa sensibilidade voltada para as Artes, que eu confesso que eu não tinha muito antes. Não adquiri isso na escola e não adquiri através da minha família, o que não deveria ser assim, mas na nossa sociedade ainda é uma coisa um pouco mais elitizada (Clara, 2025).

O percurso formativo dos professores mostra maior que a sensibilidade estética deve ser cultivada por meio de práticas educativas conduzidas por profissionais formados na área artística. Suas experiências, tanto estéticas quanto pedagógicas, reforçam a importância de um ensino de Arte amplo e enriquecedor.

Para Ramaldes (2017), é importante que o professor de Arte, formado para dar essas aulas, e também para que possa atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, sabemos que isso ainda não acontece na maior *parte* do Brasil. Por isso, é fundamental oferecer pelo menos capacitação contínua aos professores de Arte, ajudando a superar as falhas ainda presentes no sistema educacional.

O depoimento de Gustavo (2025) amplia esse debate ao relatar o contexto de criação do curso de Teatro e o embate entre o desejo por um bacharelado e a proposta de uma licenciatura:

Também foi muito desafiador, porque era a primeira turma do curso de Teatro. É um curso que ainda não sabia o que era, mas era uma licenciatura. Um curso onde 70% dos estudantes aprovados já eram artistas, então havia um desejo muito grande de que o curso se tornasse um bacharelado. Mas, no decorrer das ideias, no entendimento do que seria esse curso, dessa licenciatura, e nesse choque de ideias, um professor que foi fundamental disse: “Vocês vão fazer um bacharelado aqui? Mas qual vai ser o campo de atuação de vocês? Sergipe tem campo de atuação?” Esse é um ponto. “Na licenciatura vocês vão para a escola. Vocês vão formar uma plateia. Essa plateia, tendo vocês como professores-artistas, vai ter outra qualidade. E daqui a 20 anos, talvez com essa influência dessa plateia formada por professores-artistas, a gente possa sim conquistar um bacharelado” (Gustavo, 2025).

Esse trecho revela a consciência de que o ensino da Arte na escola é de fundamental importância. O papel do professor-artista ultrapassa o domínio somente técnico e assume um caráter formador de sensibilidades dos públicos. A fala de Gustavo mostra que a docência em Artes é um espaço de resistência cultural, e que buscar democratizar o acesso a Arte no país.

Essa visão se encontra com a de Paulo Freire (2019), na compreensão do ensino como prática de liberdade, e em Giroux (1997), ao defender que o professor é um intelectual transformador. A ideia de formar uma plateia também pode ser ligada ao conceito Rancière (2012), do espectador emancipado, que é aquele que ao ser afetado pela Arte, torna-se sujeito ativo-crítico diante do mundo.

A análise das falas dos professores evidencia caminhos diferentes, mas lembranças sobre o ensino de Arte e o papel do professor que se relacionam. As narrativas de Lucymara, Clara e Marcelo revelam histórias marcadas por desafios, aprendizagens e transformações que atravessam suas experiências na infância e suas atuações na docência e nas suas construções da identidade como professor de Arte.

Antes de eu me formar, já estava lecionando. No início foi um impacto, porque comecei a lecionar na pandemia, então eu não sabia muito bem o que fazer naquele período de aulas remotas. Mas aí eu tive que parar, refletir e estudar ainda mais, me informar melhor para conseguir colocar o ensino das Artes de uma forma lúdica, divertida, que pudesse tirar toda a tensão que as pessoas estavam passando naquele momento da pandemia. Foi a partir daí que comecei a minha história nas Artes como professora (Lucymara, 2025).

No relato de Lucymara (2025), mostra seu caminho no ensino de Arte associada ao caráter humano, dela e da disciplina. O impacto de iniciar sua prática profissional durante a pandemia, exigiu adaptações e as necessidades de reconfigurar suas metodologias de ensino. Quando ela destaca a importância de uma prática “lúdica, divertida, que pudesse tirar toda a tensão que as pessoas estavam passando naquele momento”, ela atribui à Arte e o seu papel como maneira de acolher e melhorar o emocional, demonstrando como a Arte é um instrumento de força em momentos difíceis, complicados e de crise. Essa fala se aproxima das ideias de Gruppelli Loponte (2014, p. 648), que compreende a disciplina de Artes como um processo continuado de construção e de experimentação, “como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito do artista sobre si”.

Já a fala de Clara (2025), revela um aspecto importante da caminhada dos professores: o ideal profissional que criamos e a realidade que encontramos no mercado de trabalho:

Eu tinha uma ideia de que eu iria fazer e acontecer quando me formasse. Primeiro, que eu nunca quis dar aula em escola; eu sempre quis ser da área acadêmica, para pessoas mais velhas. Mas, quando a gente sai da faculdade, o mercado de trabalho se apresenta, e a única possibilidade realmente é dar aula. Não tem outro caminho. Quando a gente se forma em Artes, ou você é um grande artista, e aí consegue viver disso, e não falo nem em termos de qualidade, mas em termos de projeção, ou você vai ter que dar aula de Artes. Não tem outro caminho (Clara, 2025).

Essa fala de Clara evidencia os inúmeros dilemas profissionais pelos quais passamos e as inúmeras concepções que nos atravessam. Ela expressa as limitações, contradições, surpresas e adaptações da formação e da prática docente em Arte.

O depoimento de Marcelo (2025) também demonstra os diversos rumos que os ensinamentos podem tomar quando aliados a Arte. Sua experiência em uma instituição voltada ao atendimento

de autismo e síndrome de Down, o professor demonstra o uso da inclusão social aliada ao ensino da Arte, e o potencial das práticas artísticas. Sua fala evidencia uma visão de ensino de Arte que vai além do espaço escolar “tradicional”.

Antes de chegar aqui no Colégio de Aplicação, eu passei por outros locais, outras escolas, e cheguei a trabalhar no SIRAS, também chamado de Rosa Azul, que é um espaço no Santa Maria. Lá, o público é bem diferenciado: são portadores de síndrome de Down, autismo e também pessoas com DM (deficiência mental). Lá não é uma escola regular, é uma escola à parte, que funciona com atividades pedagógicas, lúdicas, criativas e artísticas. Foi muito legal a experiência de ter passado por lá e ter contribuído com o pessoal que frequenta aquele espaço. Tenho memórias muito boas dessa passagem (Marcelo, 2025).

Nos seus percursos, percebemos um interesse espontâneo pelas práticas artísticas dos professores, especialmente a partir de um maior aprofundamento no mundo nas Artes, seja na escola, no ingresso no ensino superior, suas passagens por escolas e universidades indicam seus amadurecimentos, como artistas e profissionais, seus crescimentos associam-se ao ensino da Arte, a um reconhecimento além de um campo para atuação.

As falas destacam o papel da família, dos professores, das escolas e de artistas como *parte* de experiências significativas, que são capazes de nos despertar, de alimentar nossa imaginação, e ampliar nosso pensamento crítico. As narrativas apontam que a formação do professor não se distancia da trajetória de vida dos docentes que aqui compartilharam suas experiências iniciais com a Arte. potência transformadora dela também atravessa o docente quanto as suas construções educativas estéticas e críticas, reafirmando a Arte como campo essencial da formação humana,

Categoria 2: Práticas Pedagógicas, Artivismos e Resistências

Professores de Artes evidenciam as múltiplas formas pelas quais as Artes mobilizam saberes. Suas experiências e posicionamentos na sala de aula, nas práticas, no exercício da docência no campo da Educação mostram que a prática pedagógica não se limita somente à uma transmissão de técnicas ou de conteúdo. A sala de aula vira espaço de criação, diálogo, contestação e transformação. Conforme defende André (2019), o ensino pode ir além da abordagem teórica, promovendo nos espaços de aprendizagem, o diálogo entre diferentes culturas e identidades. Reconhecendo e valorizando as múltiplas singularidades presentes no

ambiente educativo, permitindo que cada grupo ou indivíduo expresse suas próprias formas de conhecimento.

Compreender as práticas pedagógicas é reconhecer o papel do professor como sujeito criador e transformador, que se posiciona diante das estruturas institucionais ou de narrativas dominantes. Nesse contexto, o Artivismo, que em um capítulo anterior é explicado como a fusão entre Arte e ativismo, ganha relevância, pois reflete o engajamento social aliado as Artes. Assim, o professor pode transformar sua prática pedagógica em um ato de resistência. A A/r/tografia, como metodologia que articula as diversas dimensões de artista, pesquisador e professor, mostra a potência dessas essas experiências, pois permite que o fazer artístico e o ato pedagógico se encontrem na produção de sentidos e engajamentos, evoluções e interesses (Irwin, 2023).

Entender que a Arte é identidade, é crítica, é formação intelectual e cultural de uma pessoa. Minha trajetória, como um todo, enquanto professor de Arte, é basicamente a partir dessa crença de que ela, de fato, transforma. A construção artística, para mim, é a docência artística. Ela não é um simples ensino de técnicas ou da História da Arte como um todo, ela é mais como um posicionamento de algo, uma empatia para com algo, uma expressão para com alguma coisa, seja sentimento, ou seja, algo para além disso, seja das ideias, seja do mundo onírico (Jonathan, 2025).

A fala de Jonathan, mostra sua compreensão da Arte como elemento constitutivo da identidade e da formação humana. Sua narrativa vai além do pensamento focado no ensino técnico, ele aproxima-se de uma visão mais humanista e filosófica da prática da docência artística. Ele se coloca como sujeito reflexivo, que compreende a Arte enquanto posição social e estética. Essa perspectiva se alinha ao pensamento de diversos autores sobre o ensino de Artes, desde Barbosa (2020) até Chauí (1994), que destacam que o ensino da Arte é também formação de pensamento crítico e sensível.

O artivismo é percebido quando o professor Jonathan reconhece o fazer artístico como ato político e de empatia, uma prática que mobiliza afetos e até posicionamentos diante de questões sociais e existenciais. O professor reforça a ideia de que ensinar Arte é também exercer resistência, promovendo uma pedagogia sensível e transformadora. A fala da professora Lucymara também manifesta uma postura artivista:

Eu gosto muito de trabalhar essas questões de trazer a mulher para a sala de aula. Em muitos assuntos, como o Impressionismo, eu vou dar uma aula e percebo que os grandes nomes desse movimento são sempre de homens. Aí faço questão de falar desses homens, mas também trago as mulheres artistas. Eu até falo para as meninas: “Não, não são só grandes homens que representam esse movimento, mas também temos grandes mulheres com grandes trabalhos!” (Lucymara, 2025).

A sua fala demonstra uma postura claramente ativista, dentro do contexto educacional. Sua prática pedagógica se mostra inclusiva e que vai além das narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizaram as mulheres na Arte. Ao incluir artistas mulheres em suas aulas, a professora não apenas amplia o repertório dos alunos, mas também promove uma resistência simbólica/epistêmica. Dialogando com as reflexões de hooks (2021), sobre a defesa de uma pedagogia comprometida com a libertação e com a justiça social, e com as de Louro (2018), sobre as hierarquias de gênero nos espaços escolares. Lucymara transforma o conteúdo curricular em um espaço de reescrita histórica, assumindo seu papel de mediadora cultural que desafia padrões de representação. Sua fala mostra uma prática pedagógica insurgente, onde o ensino de Arte se torna também uma maneira de valorização das diferenças e de reconstrução de memórias.

O professor Audevan também nos mostra uma reflexão sobre as estratégias de resistência dentro das escolas. O professor revela uma compreensão do ato de resistir, de transformar o sistema a partir de dentro.

Acredito que resistir também envolve sabedoria para habitar o sistema e buscar transformá-lo por dentro. A escola é uma instituição do sistema, e eu sou parte dela. Mas como questioná-la? O sistema exige números, etiquetas, classificações. Tento fugir disso (Audevan, 2025).

Ao questionar as lógicas de padronização da escola: “números, etiquetas, classificações”, o professor propõe um ensino mais voltado para as singularidades. Essa postura dialoga com a Paulo Freire (2019), e a defesa uma prática docente crítica, que capaz de ver quando a realidade é opressora e de buscar uma nova. Sua narrativa expressa uma resistência não apenas ao criticar o sistema, mas de reinventar modos de ensinar dentro dele.

As falas, quando analisadas em conjunto, revelam que Práticas Pedagógicas dos professores, estão associadas os Artivismos e Resistências, suas dimensões estão inseparáveis nas suas atuações como professores de Arte. Jonathan enfatiza a dimensão subjetiva e transformadora da docência artística:

Dentro disso, eu vejo que, através da Arte, a gente consegue abordar temas sociais, consegue abordar a história, consegue abordar a cultura, abordar a política como um todo. No meu projeto de mestrado, eu falo sobre o grafismo adinkra, a produção adinkra como uma forma de pertencimento a um determinado grupo de pessoas, que são pessoas negras. Quando eu falo de Arte dentro dessa transformação social, na minha escola, eu vejo como um incentivo. Eu apresento para que os meus alunos tragam as realidades com as quais vivem. Seja sentimento ou seja onírico, aquela

bagagem, tudo aquilo que eles vivem, a realidade em que estão presentes, sejam incorporadas nas produções artísticas (Jonathan, 2025).

O professor evidencia seu compromisso de transformar a sua sala de aula em um espaço de transformação social e política, em que os estudantes possam compreender e representar suas realidades, integrando seus sentimentos, seus sonhos, experiências e suas produções artísticas. Percebe-se seu compromisso em formar alunos conscientes e sua defesa por um ensino de Arte libertador quando ele narra:

E como eles percebem o que é a Arte de fato, o que é uma produção artística? O que é, enquanto Arte, uma linguagem legítima? Eu abordo sempre a ideia de desigualdade, abordo sempre questões de novas tecnologias, abordo sempre a ideia de sonho como um todo, individual, coletivo, de uma ideia de resistência de vários grupos sociais. Eu tenho que transformar a sala num espaço político, claro, porque toda ação que nós fazemos é política. Dentro dessas ações, ações políticas, é que a gente forma um sujeito ativo, que incorpora a sua realidade, que entenda a sua realidade, que apresente a sua realidade e construa sua expressão (Jonathan, 2025).

A professora Lucymara (2025), propõe uma prática pedagógica com visibilidade para mulheres nas Artes, ela questiona as estruturas de gênero e um imaginário social presente em várias áreas das Artes visuais, inclusive no grafite:

Eu mostro para elas essas questões, como a do grafite, que, quando fomos colorir o muro, muitas meninas estavam receosas por pensarem que era coisa de menino fazer grafite, e não é. Eu mostrei para elas que sou uma mulher, e estou aqui fazendo a prática artística, colorindo e desenhando com vocês e para vocês (Lucymara, 2025).

A professora, usa práticas feministas para tornar as Artes mais inclusivas. Quando ela incentiva meninas a participarem da pintura de muros, a professora rompe com estereótipos e reafirma o lugar da mulher como agente criadora, e protagonista no campo da Arte. Sua ação é um gesto ativista, ela não só reconfigura o espaço escolar quando não gera exclusões, ela mostra uma inclusão além da Arte. Para Gurgel Pontes e Polidori Zamparetti (2023), o ativismo artístico das mulheres são essenciais para a formação crítica de professoras(es), já que no contexto brasileiro, onde o patriarcado e a opressão são latentes, é preciso investir em metodologias feministas que possibilitem a formação crítica de professoras(es).

Também se liga a ideia de Lacerda e Macedo (2023), de que autorrepresentação feminina pode atuar como resistência aos discursos normativos sobre as mulheres. A Arte pode atuar como uma estratégia feminista para criar novas subjetividades que se distanciam de um domínio patriarcal, sendo capaz de construir discursos outros que desafiam e ressignificam as narrativas tradicionais sobre a mulher. A professora, dá espaço para mulheres ocuparem locais

de saber e produção que lhe foram apagados, Barbosa (2021) aponta como as mulheres artistas foram apagadas da História da Arte no Brasil, e somente a partir da Semana de Arte Moderna 22, é que as mulheres passaram a ter visibilidade na Arte do Brasil.

Além disso, ao abordar temas como racismo e antirracismo, a professora Lucymara (2025) promove uma educação que valoriza a diversidade e fortalece o protagonismo de estudantes negros:

Eu expliquei para eles a diferença entre racismo e antirracismo, pedi para pesquisarem e trazerem figuras negras da atualidade, que estão próximas deles, para entenderem e valorizarem pessoas do nosso dia a dia (Lucymara, 2025).

Mesmo que por lei, seja obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do país, de em todos os níveis de ensino, desde 2003 (Lei 10.639/2003), combater o racismo e a discriminação racial no ambiente escolar ainda é essencial. Santos (2019) aponta como as produções artísticas que foram e são realizadas por artistas negros são apagadas dos registros históricos, desde livros até o ensino de Artes. E quando são apresentados os protagonismos e produções são pontuais dando uma frágil percepção de como se inclui a Lei 10.639/03 no currículo das escolas. Por isso, é importante que a decolonialidade e o antirracismo sejam praticados nas escolas. Jonathan (2025) também demonstra suas práticas contra o racismo e suas resistências institucionais e ética às imposições do sistema escolar.

Eu lembro de um projeto, entre alguns que me marcaram bastante: foi na Residência Pedagógica, que é um projeto da UFS, lá no Djenal Queiroz. Uma exposição que fiz com os alunos com várias bonecas abayomi. Foi muito interessante ver, principalmente os alunos negros presentes nessa atividade, já que eu vi um interesse maior em sua perspectiva dentro desse trabalho. Eu vi o empenho deles em entender a história, produzir e conseguir fazer aquilo (Jonathan, 2025).

Quando o professor faz uso do uso das bonecas abayomi, ele se conecta e desperta a curiosidade de seus alunos através das suas identificações. O que Santos (2022), destaca, que ao tratar de Arte negra, afro-brasileira ou afrodescendente, é importante reconhecê-la como uma produção autoral/artística, com suas poéticas, seus processos criativos, e seu contexto cultural brasileiro. As obras devem ser analisadas tanto em seus aspectos artísticos e em seus elementos além, pois ajudam a compreender seus inúmeros significados, sejam culturais, históricos e de identidade.

O professor Audevan (2025) reforça a importância do ensino da Arte comprometido com o respeito e a diversidade humana: gênero, sexualidade, classe e raça. Sua visão amplia o alcance da Arte-educação como maneira de formação humana:

Também me alegra ver alunos que passam a valorizar o ser humano, a diversidade, o respeito às orientações sexuais, aos gêneros, às classes sociais, às raças. Todas essas intersecções são importantes. (Audevan, 2025)

O Professor dialoga com as diferenças. A sua docência, nesse contexto, se mostra simbólica contra preconceitos e exclusões sociais e se liga a ideia de Paiva e Carvalho (2023), de que pensar a partir da lógica da diferença implica compreender que todos os sujeitos estão inseridos em um contexto múltiplo, onde acontecem trocas que transformam cada um dos envolvidos.

Esse diálogo também se relaciona com o de Preciato (2020) de imaginar uma instituição de ensino mais atenta as singularidades de cada estudante que à preservação das normas. Dessa maneira o diálogo se encontra com a temática queer, pois como mostra Pombo (2023), a escola segue e repete padrões sociais dominantes, regras sobre o que é “normal” em termos de comportamento ou gênero. Mas, por ser um lugar onde essas normas são ensinadas, ela também pode ser um espaço para transformá-las, o que é importante pois quando mudamos essas normas, a compreensão de mais existências é validada, fazendo com que todas as vidas sejam valorizadas igualmente.

As narrativas mostram como os professores não apenas ensinam Arte, mas vivem a Arte em sua potência transformadora em seus contextos e caminhos. Ajudando a promover novas formas pensar um mundo mais acolhedor.

É uma atividade prazerosa: tentar conscientizar as pessoas sobre o racismo, não cometer a homofobia, o machismo. E eles vão percebendo isso através das obras de Arte, através dos nossos debates em sala de aula. E é um retorno que não é só para mim, não é só para a escola, mas é um retorno para a sociedade, aprendendo como viver em sociedade, como respeitar o próximo através da Arte (Lucymara, 2025).

O relato da professora mostra uma pedagogia que une a estética da Arte a uma pedagogia com uma potência criadora de mais compreensão no cotidiano escolar. Ela dialoga e reconhece com as diferenças que estão presentes na educação. A Arte se faz potente contra preconceitos e exclusões sociais das escolas.

Pensando em um protagonismo natural, porque antes de pensar a diversidade, a gente precisa pensar que são seres humanos. Então, colocando nesse lugar de igualdade!

Mesmo que outros colegas não pensem desse jeito, mesmo que os meus próprios colegas não pensem desse jeito. Mas a gente precisa ver com olhos de naturalidade, porque são pessoas, são seres humanos. O protagonismo desses meninos é importante (Gustavo, 2025).

A fala do professor mostra sua compreensão humanizadora e inclusiva em seu percurso como educador, o reconhecimento da diversidade é associado a afirmação da humanidade que ele percebe entre todos os seus alunos. Quando diz: “antes de pensar a diversidade, a gente precisa pensar que são seres humanos”, ele demonstra uma pedagogia voltada na igualdade, na valorização do ser humano, no respeito as diferenças. Ele completa:

Que eles saibam que são tão importantes quanto todos os outros. Isso vale para alunos candomblecistas, alunos pretos e todos os outros. O que eu não vou tolerar é a falta de respeito, o preconceito, enfim, todas as coisas que venham a diminuir. A gente está atento para educar (Gustavo, 2025).

O professor Rafael (2025) também mostra em sua fala a importância do respeito as diferenças, identidades, em todas as dimensões, inclusive a cultural:

E aí, como professor de Artes, às vezes eu sou meio chato, na verdade, insistente, em bater na tecla de que religião é um elemento cultural, qualquer que seja ela. E reforçar isso: que cultura é cultura, independente da sua linha de raciocínio enquanto religiosidade. Acho que é mais nesse aspecto que eu atuo dentro da escola (Rafael, 2025).

O professor busca o respeito à diversidade de crenças e tradições religiosas, ele contribui para uma educação artística que reconheça as diversas crenças presentes na sociedade brasileira. Sua insistência em valorizar as religiões como expressão cultural mostra como sua prática docente se compromete com a diversidade, aproximando das reflexões sobre identidade e cultura.

As narrativas dos professores revelam seus movimentos e percursos de transformação no ensino de Arte, onde o fazer artístico e pedagógico dos docentes pode ser compreendido como forma de resistência, de escuta e (re)construção de sentidos. Os temas que surgem como: identidade, raça, gênero, religiosidade e desigualdade, mostram como a Arte no contexto escolar pode ser um campo para produção de saberes que dialoga com as mais diversas experiências dos estudantes.

Barbosa (2009) escreve sobre uma Arte-Educação como prática social expandida, onde o ensino da Arte vai além do campo disciplinar e se liga com os processos transformação da realidade. Os professores de Artes transformam inúmeras realidades em suas aulas. Irwin

(2023) aponta que o trabalho com Arte é também uma pesquisa e invenção, que acolhe múltiplas narrativas e experiências de quem aprende e ensina.

O ativismo está nas maneiras de ensinar dos professores: do grafismo adinkra, no grafite, no acolhimento, o que se percebe é uma pedagogia engajada, que se aproxima das ideias e Kilomba (2019), para quem a Arte é território de reexistência. Os professores de Artes que relataram seus caminhos aqui rompem com opressões pedagógicas e (re)afirmam o papel do educador e da Arte como mediadores culturais e sociais.

Categoria 3: Desafios, Caminhos e Utopias Possíveis.

Ser professor tem seus desafios, à docência enfrenta inúmeras lutas, os professores de Artes ou os artistas-educadores não se deparam apenas com um domínio didático-técnico se deparam com questões estruturais, culturais, identitárias e políticas. A disciplina de Artes convive com suas tensões históricas, sua busca por legitimação no sistema escolar, entre outras demandas.

Tudo isso gera dificuldades práticas, que vão da falta de recursos, uma menor valorização, até invisibilidade. Ao escutar os relatos dos professores, se faz necessário dar visibilidade também aos seus desafios em diferentes níveis: institucionais, profissionais e pessoais. Seus desafios são realidades das salas de aula do Estado e da nação, entender seus desafios gera transformações nos sistemas educativos. Ler seus desafios é essencial para pensar os caminhos que se colocam nos horizontes da Arte e da Educação.

A partir dos depoimentos compartilhados, mais uma vez encaramos a desvalorização institucional da disciplina e dos professores de Artes. Para Benites (2021) o ensino de Artes levou séculos para se firmar como disciplina obrigatória, seu desenvolvimento acompanhou as tendências pedagógicas e refletiu a visão que a sociedade brasileira tinha e tem sobre a Arte em cada época. Como reflexo desse processo histórico contribuiu para que a disciplina fosse marginalizada dentro da nossa estrutura escolar estrutura curricular.

Porque, na minha experiência, eu já escutei diversas coisas que depreciam o nosso componente como um todo. Por exemplo, em reunião dos pais, em uma escola grande e que tem grande porte estrutural, a diretora, enquanto conversava com os pais em reunião, cita “componentes menos importantes”, necessariamente com essas palavras. Isso foi algo que me impactou muito (negativamente, claro) enquanto experiência dentro do meio artístico ou do educador-artista, ou artista-educador. Isso foi algo que me impactou bastante (Jonathan, 2025).

A fala do professor evidencia uma cultura escolar que ainda coloca a disciplina de Artes a uma categoria inferior. Isso evidencia o que Benites (2021 também evidencia, que em quase

5 séculos de História da Arte e do seu ensino no Brasil, apesar dos avanços, os desafios da disciplina e do professor continuam sendo os mesmos. Isso não é apenas perceptível nos caminhos do professor Jonathan (2025), mas nas narrativas da professora Clara (2025):

As semelhanças? Basicamente a falta de interesse mesmo pelo que eu estava fazendo. Eu não sei há quanto tempo é assim, eu não sei se sempre foi assim, mas o professor de Artes é sempre visto como “não sei o que ele está fazendo ali”. Ou te amam porque veem no seu horário a hora em que não fazem nada, ou te odeiam porque percebem que vão ter que fazer alguma coisa e aí não gostam (Clara, 2025).

Em um capítulo anterior já foi discutido um pouco do percurso histórico da disciplina de Artes, e como esses caminhos reverberou na desvalorização da Arte no currículo e nas práticas escolares brasileiras, isso devido as trajetórias institucionais e das políticas educacionais que priorizaram outras áreas. Os depoimentos confirmam esse resultado, mostrando como a disciplina é vista como “menos importante” no conjunto de disciplinas.

Eu literalmente cheguei a sair chorando da sala porque eu não tinha realmente um preparo psicológico ainda para lidar com determinados desafios. Eu ouvia constantemente que eu era inútil, que não sabia o que estava fazendo ali, que eu estava gastando o tempo de todo mundo, e o meu. Quando eu tinha acordado às cinco da manhã, pegado ônibus, feito viagens para poder chegar na escola, e ainda ficava ouvindo esse tipo de humilhação... (Clara, 2025).

A fala da professora mostra essa cultura escolar que não reconhece a disciplina de Artes como maneira formativa, primordial e seria presente nas escolas sergipanas. Nos relatos, percebemos a triste concepção de que a aula de Artes é um “passa-tempo” ou “horário vago”.

Quando você me pergunta experiências enquanto artista-educador, o negativo sempre nos vem à mente, porque foram várias frases, foram vários elementos. Dos alunos, não. O que me deixa impressionado, e até satisfeito, é que os meus alunos nunca falam de uma forma pejorativa, querendo diminuir a construção artística. Mas a gestão, sim. Coisas negativas já ouvi de monte; coisas positivas... (Jonathan, 2025)

Essas percepções equivocadas também são absorvidas pelos alunos, a professora Clara destaca isso em sua fala:

Então, quando o aluno chegava na sala e via que eu estava de fato dando aula, isso incomodava um pouco, porque eles pensavam que a aula de Artes era horário vago (Clara, 2025).

O impacto é também emocional, além de profissional. O relato de Clara (2025) também evidencia o custo pessoal e emocional gerados por esses desafios encontrados pelos professores

em sala de aula, a professores compartilha experiências como: “Eu literalmente cheguei a sair chorando da sala porque eu não tinha realmente um preparo psicológico ainda para lidar com determinados desafios. ... Eu ouvia constantemente que eu era inútil, que não sabia o que estava fazendo ali...” (Clara, 2025).

Para Amelio, Borges e Dalbello-Araujo (2016) as políticas educacionais repercutem no trabalho dos professores, e isso os sobrecarregam e trazem mal-estar, sofrimento e até seu adoecimento.

Qual é a perspectiva ruim? Eu tenho medo. E aí falo muito particularmente: dentro desse sistema que é corrompido, que faz com que a gente desista o tempo inteiro, que é cansativo, que ao mesmo tempo que nos cobram muito, a nossa disciplina não vale quase nada (Gustavo, 2025).

Mais do que inconvenientes, essas situações afetam a autoestima dos educadores, seu engajamento e até a permanência dos professores de Artes na educação. A sensação de desvalorização compromete a motivação e pode levar à exaustão, ao abandono da profissão. Isso compromete o sentido do trabalho do professor de Artes e da própria identidade da disciplina.

Eu passei um ano trabalhando como professora, tentando várias abordagens; praticamente todo mês ou de dois em dois meses eu tentava uma nova abordagem para ver se funcionava. E nada funcionava! Era o mesmo desrespeito, era a mesma desvalorização (Clara, 2025).

Santos (2020) reflete sobre a necessidade da profissão docente, não no sentido de vitimá-la. Mas, de destacar causas e consequências graves a sociedade com a crescente desvalorização desta profissão, que é a profissão das profissões. Isso também acaba refletindo na falta de materiais, de projetos que não são priorizados.

Existem, obviamente, diversas microformas de falar sobre isso. De solicitar um material e ele não vir até você, ou ele não ser nem adquirido; de você apresentar um projeto e ele não ser colocado pra frente. Não porque não gostaram do projeto, mas porque existiam outras coisas que eram, naquele momento, “mais importantes para a instituição” (Jonathan, 2025).

A fala de Jonathan (2025) aponta para o desafio da falta de infraestrutura e de autonomia profissional. Mesmo quando há disposição do professor, a instituição e o sistema escolar podem impor inúmeras limitações: a falta de material, de prioridade, a crença de que sujeira é problema. Isso restringe a realização de atividades e autonomias artísticas.

Algumas escolas me incentivam a trabalhar mesmo a *parte* prática, a questão de pintura, desenho, escultura, teatro, dança. Mas também tem outras escolas que tentam me limitar ao máximo por conta de questões como “limpeza” ou “organização”. Então, algumas escolas acham que, se eu for fazer uma aula de pintura, vai haver sujeira, e preferem evitar esse tipo de coisa. E aí eu tento me limitar em alguns locais onde trabalho; em outros, tenho uma liberdade maior (Lucymara, 2025).

Esses desafios geram temores relacionados à mudança tecnológica, ao futuro da educação. Alguns professores temem o futuro da tecnologia, do sistema escolar:

Onde cada vez mais a falta de respeito com o ser humano é crescente, onde a escola está ficando obsoleta, porque a gente tem uma inteligência artificial aí que resolve todas as “questões” pra gente. Então eu tenho muito medo de que a minha função aqui não funcione mesmo, de fato, como o sistema quer que aconteça (Gustavo, 2025).

O professor Pedro (2025) reflete isso em suas falas:

Então, por mais que eu trabalhe com essa perspectiva muito otimista, eu trabalho porque não vejo outra alternativa. Quando eu olho para o futuro, eu sinto muito medo, principalmente com o avanço da tecnologia de forma completamente desregulada. Quando vejo essa situação, por exemplo, da inteligência artificial não regulamentada, eu vejo a produção de uma singularidade tecnocapitalista que vai nos devorar no médio e longo prazo (Pedro Neto, 2025).

Apesar dos desafios enfrentados, é evidente as suas demonstrações de coragem e resistência pedagógicas. É nesse meio de resistência e criação que emergem suas práticas transformadoras do espaço escolar, onde a Arte se mostra como forma de (re)construção simbólica, sensível e potente do ambiente escolar.

As experiências dos professores vão além das resistências, são respostas artísticas aos desafios, é o educador que também é artista transformando suas adversidades em potência. É o que Ana Mae Barbosa (2020), entende como uma ação política e cultural, uma docência em Artes voltada à formação do sensível e do pensamento crítico. Assim, os caminhos dos professores mostram que, mesmo diante dos limites impostos, a Arte pode reconfigurar o ambiente educacional, promovendo novas formas de aprender.

Eu percebo que a escola ainda é um local que tem poucas obras de Arte, poucas cores (dependendo da escola). Trabalho em uma escola que não tinha nada de artístico, eram somente paredes brancas, concreto e acabou. A partir do momento que cheguei lá, fui colocando essas práticas artísticas em ação. A escola ganhou uma nova cara: está mais colorida, mais alegre, mais divertida (Lucymara, 2025).

A fala da professora Lucymara mostra um movimento de mudança artística do espaço escolar. Colocar cor e criação no espaço da escola é um ato de ação estética e pedagógica.

Os meninos agora fazem mais trabalhos práticos, que para eles era algo muito difícil. Agora está sendo ótimo! Essas experiências com novas técnicas artísticas acabam mudando tanto o espaço escolar, porque agora ele está com uma nova cara, mais colorido e alegre, como os alunos e os professores (Lucymara, 2025).

A prática artística da professora Lucymara na escola vai além da sala de aula, ela espalha Arte por todo o colégio. Quando a professora colore as paredes brancas ela transforma o ambiente, ela ressignifica o espaço, gerando afetividade.

Para Iavelberg e Oliveira (2025), a escola deve ir além de somente passar os conteúdos curriculares, ela deve promover uma educação que integre a formação de professores e alunos a uma compreensão das realidades sociais, favorecendo uma perspectiva inclusiva e crítica. Assim, as experiências práticas também refletem a dimensão social e expressiva da Arte na escola. O professor Jonathan observa que:

Ao longo do tempo, percebo também que muitos alunos que têm mais dificuldade de se abrir ou de se comunicar acabam se expressando através do desenho. Apresento a eles formas simples de Arte, como a Doodle Art, por exemplo, que, além de acessíveis, também podem ajudar no controle da ansiedade. Assim, eles vão encontrando caminhos para se expressar, para se mostrar ao mundo de um jeito que talvez não conseguissem de outra forma (Jonathan, 2025).

A utilização da Doodle Art pelo professor revela a importância das práticas artísticas inclusivas, e que não exigem habilidades técnicas avançadas ou materiais não acessíveis. Além disso, o professor, permite aos alunos uma jornada de autoconhecimento.

Muitos alunos levam a Arte para além da escola. Alguns seguem carreiras relacionadas a elementos artísticos, outros não, mas mesmo assim, a Arte está presente em suas vidas, seja como prática, seja como ferramenta de construção de consciência crítica, ao analisar imagens, interpretar sentidos, fazer leituras semióticas daquilo que observam e sentem (Jonathan, 2025).

O professor Jonathan aproxima-se do pensamento Barbosa (2020) de que a Arte-Educação tem que se articular percepção, produção e reflexão, e deve abrir caminhos para que o aluno interprete o seu mundo e a si mesmo, de maneira crítica e sensível.

Na narrativa da professora Clara (2025), também encontramos destaque para a formação estética desde a infância para uma melhor percepção de mundo:

Minha teoria, no caso, minha não, que eu peguei emprestado de Schiller e de Voltaire, é que você deve ensinar uma criança, desde pequena, a treinar o olhar, treinar o ouvido, treinar a percepção sensível estética, que em grego *aisthetiké* significa percepção sensível. Então, treinar essa percepção sensível para que a pessoa se torne realmente mais atenta ao mundo. Eu iria dizer à beleza do mundo, mas não necessariamente à beleza, e sim à Arte, que não precisa necessariamente ser bela.

Enfim, estou viajando um pouco, mas você vai entender onde eu quero chegar. Na teoria, a gente deveria começar desde criança a incentivar, a tentar aguçar nos pequenos os cinco sentidos (Clara, 2025).

A narrativa da professora Clara, demonstra um pensamento de mostrar a Arte como maneira de formar a sensibilidade e da percepção crítica de crianças, conectando à ideia de Schiller e de uma educação que priorize a sensibilidade artística. O professor Audevan demonstra sua pedagogia com intuito de construir seres críticos sensíveis ao dar protagonismo aos alunos através do teatro e da leitura dramática.

Nas experiências pedagógicas em sala de aula, geralmente levo textos teatrais para leitura. Dou preferência a textos brasileiros, com linguagem popular, próxima ao teatro de rua, que facilitem a conexão dos alunos com a narrativa. A primeira leitura de um texto em sala é sempre emocionante. Os alunos escolhem personagens, aprendem sobre rubricas, se envolvem na leitura dramática, querem mais. Isso me dá esperança. A prática artística joga para o aluno o protagonismo e o torna agente participativo. Acho que essa é uma das práticas mais valorosas da pedagogia. A leitura dramática é um dos momentos que mais destaco na minha atuação (Audevan, 2025).

O professor Audevan (2025) constrói sentido de pertencimento em seus alunos, pois permite que sejam agentes do próprio processo educativo. Por meio do teatro ele promove o engajamento crítico, o teatro dialógico e possibilita aos alunos viverem experiências de em diversas dimensões formação integral.

A reflexão do professor Pedro Neto amplia o horizonte dos caminhos possíveis ao relacionar a prática artística à uma utopia e ao lúdico:

Eu trabalho com a ideia de Arte como história do pensamento humano e com essa ideia de utopia, encaminhar para a utopia, por mais que ela seja impossível. Eu acho que incorporar o lúdico no meu trabalho faz com que as ideias de utopia nas Artes se propaguem de forma mais impactante (Pedro Neto, 2025).

As falas dos professores revelam seus caminhos que são construídos no cotidiano, entre improvisos e os sonhos, entre dificuldades a potências. Cada gesto, desde de colorir uma parede, a desenhar um doodle, ou encenar uma peça reafirmam o papel transformador da Arte. A partir dessas práticas, os professores não apenas ensinam, mas transformam a escola, através de sensibilidades e esperanças.

Entre resistências cotidianas e práticas criativas, que se desenham nos espaços onde passam, emergem das suas reflexões o que ela pode vir. O que pode ser, a produzir, em todos os termos. As narrativas dos professores revelam como a Arte continua a ser um espaço de respiro, de utopia possível. Se no pensamento de Paulo Freire (2019), a educação é um ato de

amor e coragem, a utopia, nesse sentido, não é de maneira nenhuma algo inalcançável, mas um sonho permanente, um compromisso de acreditar em transformações. A fala do professor Jonathan demonstra essa utopia ao acreditar em uma sociedade mais acolhedora e sensível através da Arte.

Vivemos, muitas vezes, no automatismo: agindo, fazendo, existindo sem refletir, como quem respira sem perceber. A Arte nos chama a transformar esse modo automático em algo mais consciente, mais humano. Curiosamente, até esse automatismo já foi explorado pela Arte, como no Surrealismo, por exemplo. Mas o problema do automatismo é quando ele nos afasta do outro. Quando passamos por alguém na rua e fingimos que não vemos. Quando ignoramos a pessoa que está entregando um panfleto ou um morador em situação de rua. É aí que a Arte pode romper esse ciclo de indiferença (Jonathan, 2025).

A fala do professor se aproxima da concepção de Read (2016), que através da Arte o homem pode ser humanizado através da sensibilidade. O professor fala ainda sobre performance *A Artista Está Presente* da Marina Abramović, como forma de discutir o poder da Arte:

Lembro da obra *O Artista Está Presente*, de Marina Abramović, uma performance que me marcou profundamente. Nela, a artista se senta em uma mesa, de frente para uma cadeira vazia, esperando que o outro, o público, se sente e a encare. O outro deixa de ser apenas espectador e se torna participante. Durante esse momento de troca de olhares, a mensagem é clara: “Eu estou te vendo. Você é importante. Você está aqui. Você não é invisível.” Essa obra denuncia a invisibilidade do ser humano no mundo contemporâneo. E é isso que a Arte pode fazer: nos tirar do automático e nos devolver ao essencial: à empatia, à escuta, ao olhar verdadeiro. É sobre construir uma humanidade mais humanista, mais presente, mais viva (Jonathan, 2025).

A narrativa do professor Jonathan revela uma Arte como meio de a ver o outro, de restaurar a visibilidade, e o vínculo artístico e educacional e se assemelha a ideia de Canda e Almeida (2018) de que atos de fazer, interagir e assistir precisam ser frequentes nas experiências de sensibilidades, de maneira integrada, pois o ver, sentir e criar, na experiência das Artes são indissociáveis.

A ideia de uma Arte emancipatória também aparece na fala do professor Audevan (2025), que também acredita em uma formação que contribua para a formação de pessoas conscientes de seu papel social: “O ensino da Arte, pelo menos da forma como tento praticá-lo, é uma ferramenta de transformação social e emancipação do ser humano. Acho que é isso que a Arte faz, e pode continuar fazendo” (Audevan, 2025).

Os professores defendem e acreditam nas práticas artísticas construtivas à pluralidade de vozes, e que através disso seja permitindo que cada ser se veja como sujeito criador e não

apenas como consumidor de cultura. A professora Lucymara projeta uma utopia importante, a do reconhecimento e da valorização dos professores de Artes. Ela expressa o seu desejo:

Eu desejo que nós, professores de Arte, sejamos mais valorizados, porque ainda há muitos alunos que não levam tão a sério a disciplina. E não só os alunos, mas também outros professores de outras disciplinas. Muitas pessoas acham que Artes é só desenho e pintura, e não é só isso, né? Vai muito além disso. Nós estamos sempre buscando algo novo, estamos sempre estudando novas técnicas e novos assuntos, buscando novas maneiras de tentar, de incentivar esses alunos, de tentar transformar pessoas mais sensíveis, mais críticas e mais conscientes. Espero que nós, professores, sejamos mais valorizados assim como a disciplina (Lucymara, 2025).

A professora Lucymara espera o fim da marginalização o campo artístico na escola. Ao propor o incentivo a novas técnicas e novos assuntos, a professora também acolhe os modos de ensinar Arte que afirmam o prazer, a pesquisa e a liberdade criadora como valores educativos que precisam ser valorizados. O professor Gustavo (2025) mostra a crença na escola como espaço de potência que é capaz de acolher e desenvolver artistas:

E é esse caminho libertador, libertário e de esperar da Arte, de entender também que a escola é um celeiro artístico. A gente tem inúmeros artistas aqui dentro. E eu sempre falo nessa coisa de que você pode viver da sua Arte, pode investir nisso, pode ser profissional, pode seguir o caminho da academia. Agora, tendo a consciência de que a escola também é esse espaço potente. Então, eu ainda acredito que a escola é um espaço de potência, de potência ampliada. Enfim, é isso que eu acredito (Gustavo, 2025).

As narrativas aqui compartilhadas não são fantasias, ou ideias idealistas, mas movimentos concretos de utopia e de reinvenção do que queremos através da Arte. Elas se manifestam no desejo de empatia, de reconhecimento, de esperança, e de humanidade. Todos esses caminhos convergem para uma concepção de Arte e de Ensino que como lembra Paulo Freire: “não teme o sonho, porque sabe que ele é o motor da história”.

Figura 13– Diálogo



Fonte: obra do autor baseada na Arte de Keith Haring.

CONSIDERAÇÕES

Os a/r/tógrafos buscam, em seus projetos, um modo de refletir suas próprias experiências e os entendimentos que delas surgem, do seu eu e do que os cercam. Um dos seus objetivos é possibilitar que as pessoas percebam coisas de forma inovadora e interessante, e que isso acabe contribuindo para todos. Por isso, essa pesquisa se trata de uma investigação em constante movimento, como os caminhos de quem aqui falou um pouco das estradas que percorreu. Por isso também, o que se apresenta aqui não deve ser visto como conclusões definitivas, mas como compreensões em desenvolvimento, que precisam ser compartilhadas e semeadas como sementes que vão germinar. A investigação e o engajamento das Artes permanecem contínuos, pois caminhos continuam sendo percorridos, professores continuam a colorir vidas e escolas, e a Arte ainda continuará a mudar vidas nas escolas e além delas.

A trajetória das narrativas aqui compartilhadas traz inúmeras discussões sobre o ensino da Arte nos contextos escolares brasileiros e como eles são atravessados por incontáveis fatores: tensões históricas e estruturais, práticas pedagógicas de resistência e de humanismo... Passaríamos muito tempo apontando os muitos possíveis temas presentes dessas caminhadas. Mas, mais que tudo essas narrativas revelam não apenas diferentes olhares e vivências, mas também um movimento contínuo de construção artística como campo emancipador, protagonizado pelos professores de Arte nesse Estado.

Como pedras no caminho, os desafios surgem na trajetória dos professores de Arte: questões relacionadas a desvalorização, a precarização das condições de ensino, a falta de materiais adequados e outros. Esses problemas se relacionam ao que Barbosa (2020) e outros estudiosos já discutem em diversas obras sobre essa marginalização histórica da disciplina e os estigmas decorrentes dessa condição que ainda estão presentes em nossas escolas: a visão da Arte apenas como atividade recreativa, a ausência de um reconhecimento mais sólido e tantos outros já apontados. Os professores mostram a necessidade urgente de infraestrutura adequada, de reconhecimento profissional, de acesso a materiais e de respeito que consolidem, de uma vez por todas, a Arte como um saber essencial à formação humana, não como um simples passatempo, mas como uma área fundamental para a construção estética e cultural da sociedade.

Nos caminhos desses artistas/professores, observamos suas buscas por práticas pedagógicas sensíveis, que procuram romper com a lógica tecnicista e fragmentada, que muitas vezes distancia os alunos de uma educação plena. Os docentes promovem experiências artísticas sensíveis, e o mais importante, experiências colaborativas que contribuem para a construção do senso crítico dos seus estudantes. Suas práticas se aproximam da concepção

freireana de uma educação que se faz na escuta e no diálogo, em que o educador não apenas transmite o conhecimento, mas (re)imagina o mundo junto com seus alunos (Freire, 2020). Para eles, a Arte se torna um encontro, suas potências estão na reinvenção dos cotidianos e para um ensino de Arte compreendido como capaz de promover o melhor das pessoas.

Seus sonhos e desejos, que chamo de Utopias Possíveis, porque precisamos acreditar! Apesar dos medos, se faz necessário acreditar no melhor da Arte e da Educação, encontrar na esperança que reflete a profissão de professor. As narrativas apontam para um horizonte de transformação, no qual a Arte atue plena, como resistência a desumanização e à mecanização das relações, especialmente nestes tempos de avanço das tecnologias e de inteligência artificial. Os professores mostram como a força da Arte pode nos retirar do automatismo e nos devolver o florescer humano, eles compartilham a importância do olhar, da empatia e da sensibilidade.

Assim, apesar das batalhas, há uma expansão nessas suas ideias que sustentam a realidade e o sonho, a precariedade e a potência, os limites e as possibilidades. Os professores revelam a Arte em seu papel formativo, que vai além do domínio técnico, mostrando um caminho para a emancipação, a construção de uma cidadania plena e o fortalecimento da educação. Eles demonstram que a escola pode se reinventar como um espaço de produção de sentidos, de afeto e de humanidade.

Essas narrativas nos convidam a olhar para a Arte como um campo vivo e potente, em constante transformação, onde o ensino e a aprendizagem se entrelaçam com a vida dos professores e com suas próprias experiências de ser e estar no mundo. Cada narrativa carrega um pouco da sensibilidade, da escuta e do comprometimento desses docentes, que, mesmo diante das adversidades, continuam acreditando no poder da Arte como instrumento de educação. Por isso, é fundamental que os poderes públicos e privados também reconheçam e valorizem esses agentes educacionais.

Os professores de Arte são semeadores de possibilidades, mas também precisam de atenção pelo que enfrentam no cotidiano escolar. Embora ensinar seja um gesto poético, é necessário valorizar adequadamente esses docentes. Se suas ações apontam para um modo de educar que reconhece o outro, é essencial que recebam esse olhar e reconhecimento. Compreender a escola como espaço de criação também deve significar valorização de todos dentro dela. Assim, a Arte ultrapassaria os limites da sala de aula e se projetaria na vida de todos, seja em Sergipe, no Nordeste ou no Brasil, isso ampliaria horizontes e despertaria olhares ainda mais atentos para aqueles que nos ensinam.

As vozes que aqui ecoaram não são apenas registros de experiências docentes, mas testemunhos de amor, afeto, ilusões e desilusões. Elas revelam desafios e as veias artísticas que

continuam com cor, reinventando-se em novos caminhos, mesmo que se resignificando como educadores em outros espaços. O que se constrói nessas linhas é um retrato vivo de pessoas que também são professores e que continuam acreditando no poder transformador da criação, mantendo viva a utopia de uma educação que forma para a beleza e para o sensível.

Das inúmeras conclusões que o ensino de Arte e esses caminhos podem oferecer a um local e a um grupo de pessoas, escolho a Arte guiada pela escuta, pela sensibilidade e pelo compromisso humano, que se mostrou capaz de transformar não apenas o olhar dos alunos, mas também o próprio sentido da escola. Escutar os professores é essencial para a existência dos alunos e de seus colegas, sendo uma forma de compreender o mundo e de construir relações mais significativas. Ao permitir que os professores se expressem, criem e reflitam sobre seus caminhos, possibilitamos que a potência criadora que habita em cada ser se manifeste.

Desse modo, o ensino de Arte se mostra importante na formação dos alunos, pois contribui para o desenvolvimento da criticidade e da imaginação. E não seria isso fundamental para uma educação comprometida com a transformação social? Mais do que aprender traços, o estudante é convidado a experimentar, sentir e até errar. Isso faz *parte* do processo de se reinventar e de compreender que a aprendizagem é contínua, um constante (re)descobrir. Nesse sentido, a escola que acolhe a Arte e seus professores torna-se um espaço vivo, sem paredes brancas, onde a diversidade é celebrada e o diálogo floresce em novas ideias.

Que os professores de Arte, em Sergipe ou em qualquer outro lugar, sejam protagonistas desse movimento de saber que já cultivam. Em suas práticas, histórias e esperanças, sustentam a imaginação e a realidade de muitas crianças e adolescentes. Mesmo diante das dificuldades do trabalho e do pouco reconhecimento, esses professores continuam acreditando na força transformadora da Arte e na importância de educar com Arte. Sua atuação revela que ensinar Arte é também um gesto de resistência contra a indiferença.

Esta pesquisa confirma que a Arte é uma ferramenta mais do que poderosa de emancipação, de construção de mundos possíveis e até impossíveis. Ela é memória, história, futuro, razão, emoção, ensino, experiência e tudo mais que couber. Reconhecer esse papel é essencial, e defende-se aqui através dela uma educação plena e repleta de esperanças.

Portanto, para semear mais uma semente, fica a convicção de que o ensino de Arte é um espaço de transformação, povoado por semeadores que são os professores de Arte. Eles nos lembram como a educação faz mais sentido quando é atravessada pela sensibilidade, quando acolhe o outro e quando aposta na esperança e na força criadora. A Arte, em sua essência, continuará germinando, multiplicando-se como 8 que espero que virem 80.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Camilla Pompeu da. Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. *In*: FERRARI, Anderson e MARQUES, Luciana Pacheco (Org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 53-70.
- ALADRO-VICO, Eva; JIVKOVA-SEMOVA, Dimitrina; BAILEY, Olga. Artivismo: um novo idioma educativo para a ação social transformadora. **Comunicar**, [S. l.], v. 26, n. 57, p. 9–23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>.
- ALMEIDA, Ângela Aparcida. Uso de Artivismos na Formação Continuada de Professores numa Perspectiva da Educação Popular. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 04, p. 257-272, 2021. DOI: 10.51249/gei02.04.2021.481.
- ALMEIDA, Ângela Aparecida de. Alfabetização midiática informacional aliada ao artivismo em busca de um fazer docente pautado na criticidade e na cultura da paz. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 8, n. 1, p. e11753; 1–15, 2023. DOI: 10.22481/riduesb.v8i1.11753.
- ALVES, C. J. G.; SABINO, D. B. P. Memórias docentes: os cheiros e as cores da Arte. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 084–102, 2018. DOI: 10.5902/1983734832835.
- AMELIO, Marlene Rozario; BORGES, Luiz Henrique; DALBELLO-ARAÚJO, Maristela. Valorização de professores por meio da Arteterapia = Teacher appreciation through Art Therapy. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 114-125, jan./jul. 2016. DOI: 10.15448/1677-9509.2016.1.24098.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. !Babel na sala de aula! E agora, o que fazer? *In*: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (org.). **O ensino da Arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação** [recurso eletrônico]. São Paulo: ECA-USP, 2019. p. 15-22. ISBN 978-85-7205-245-0. DOI: 10.11606/9788572052450.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera pArte). **Calle14: revista de investigación en el campo del Arte**, Bogotá, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dez. 2010.
- AVELBERG, Rosa; OLIVEIRA, Uillian Trindade. **Arte e Cultura Visual na formação das Infâncias e dos Educadores**. 1. ed. [S.l.]: Zouk Editora, 2025. 130 p. ISBN 978-65-5778-189-0.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 352 p. ISBN 978-85-7139-906-8 (ISBN-10 8571399069).
- BARBOSA, Ana Mae. (Des)memórias: por uma revisão feminista da História da Arte no Brasil. **CArtema**, Recife, Brasil, v. 8, n. 8, p. 143–165, 2021. DOI: 10.52583/cArtema.v8i8.248801.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2020. 184 p.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. 2. ed. São Paulo: UNESP/Redeфор, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

BELLENGEE-MORRIS, Christine, DANIEL, Vesta A. H., STUHR, Patricia L. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In Barbosa, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea consonâncias internacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 264-276.

BENITES, Rita de Cássia Ribeiro. A desvalorização do ensino de Arte no Brasil: origens e alguns aspectos. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 10, n. 20, p. 35–36, jan.–jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/th.v10i20.10465>.

BONAMINO, Alicia C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

BORTOLIN, Luana Cassol; CORRÊA, Lucinara Bastiani; BRANCHER, Vantoir Roberto. Entre o ensino, a Arte e a vida: os trajetos formativos de professores de Arte atuantes em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 8, n. 53, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ifes.edu.br/index.php/REBEP/article/view/8129>.

BRANCHER, V.; OLIVEIRA, V. (org.). **Formação de Professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos auto-formadores. São Paulo: Paco Editora, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BUTLER, Judith. Corpos que importam. Tradução de Magda Guadalupe dos Santos e Sérgio Murilo Rodrigues. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16, 1º sem. 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDA, Cilene Nascimento; ALMEIDA, Verônica Domingues. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 39, p. 71–90, 2018. DOI: 10.26694/les.v0i39.7965. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1173>.

CHARRÉU, Leonardo Verde. A cA/r/tografia e a A/r/tografia como métodos vivos de investigação em Arte e em educação artística. **Diacrítica**, Braga, v. 33, n. 1, p. 83–103, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21814/diacritica.5042>.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Merleau-ponty**: obra de Arte e filosofia. Artepensamento. Tradução . São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COLLI, Mara Rúbia de Almeida; PRATA-LINHARES, Martha. A/r/tografia: prática metodológica em Arte/educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 23, n. 48, p. 01–11, 2023. DOI: 10.31496/rpd.v23i48.1642.

COLLING, Leandro. A emergência dos artivismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade. **Sala Preta**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-167, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v18i1p152-167>

COLLING, Leandro. **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: ED. UFBA, 2016.

CORREIA, Sandro Costa. Arte, educação e ativismo interseccionais. In: COLLING, Leandro. **Arte da resistência**. Salvador: Devires, 2022.

COUTO JUNIOR, D. R.; POCAHY, F. A. Dissidências epistemológicas à brasileira: uma cartografia das teorizações queer na pesquisa em educação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 608–631, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i3.48905.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia R. Albano de. O ensino de Arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes: paradoxos em análise. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 78-109, jan./jun. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 3, p. 609-625, São Paulo, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>

DEWEY, John. **Arte como experiência**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes (selo Martins), 2010. 648 p.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Investigações-vidas em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Narrativas e corpos em trânsito: resistências e insubordinações**. Curitiba: CRV, 2024. p. 69-79.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. 2ª. ed. Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2023. p. 21-28.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: Barbosa, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea consonâncias internacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 277-291.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. 2ª. ed. Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2023.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Ilustrações de Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48-54.

FEITOSA, Belijane Marques. Ebós de saberes: encruzilhando a pedagogia e abrindo caminhos para a decolonialidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12963, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12963>

FEITOSA, Belijane Marques; DIAS, Alfrancio Ferreira. Para um carregamento colonial, um ebó decolonial: Saberes e fazeres da Pedagogia do Terreiro e sua contribuição para formação de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023005, 2023. DOI: 10.26843/ae.v16i00.1241.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2019. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ariane Rafaela de; ALMEIDA, Patrícia Fortes de. “É necessário quebrar os padrões, é necessário abrir discussões...”: Docências, dissidências de gênero e sexualidades: Human rights, teaching and gender and sexuality dissidences. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1394-1405, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i3.2088.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODÓI, Vagner. Do pioneirismo brasileiro da pesquisa em Arte ao fenômeno mundial da “artistic research”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 79, p. 53–68, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i79p53-68>

GRUPPELLI LOPONTE, Luciana. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643–658, 2014. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n56a2014-p643-658.

GURGEL PONTES, Alessandra; POLIDORI ZAMPERETTI, Maristani. Arte e ativismo cultural de mulheres na formação docente de Artes Visuais: educação crítica e enfrentamento as formas de opressão contemporâneas. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 48, 2023. DOI: 10.36704/eef.v26i48.7060.

HEATON, Rebecca; BURNARD, Pamela; NIKOLOVA, Afrodita. Artography as creative pedagogy: A living inquiry with professional doctoral students. **Australian Art Education**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 53–74, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3316/informit.493475629428621>

HENCKE, Jésica; SILVA, João Alberto da. CA/r/tografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes à BNCC. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 5, ed. especial, p. 1–26, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>

HERNÁNDEZ, Fernando H. A investigação Baseada nas Artes: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. 2ª ed. Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2023. p. 41-70.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021. 288 p. ISBN 658720029X.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. 2ª. ed. Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2023. p. 29-40.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Sthepanie. A/r/tografia como forma de Pesquisa Baseada na Prática. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. 2ª. ed. Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2023. p. 129-150.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 157–167, jan./jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.33871/19805071.2016.14.1.1907>.

JOSSO, Marie-Christine, Tradução: Maria Helena Menna Barreto Abrahão – uFPel Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. DOI:<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54>

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 249 p. ISBN 978-85-5591-080-7 (ISBN-10 8555910803).

LACERDA, Eva Alves; MACEDO, Silvana Barbosa. A autorrepresentação como prática de si: desestabilizando discursos normativos sobre a mulher artista. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 57, n. 57, p. e1261, 2023. DOI: 10.19179/rdf.v57i57.1261.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIMA, Maria da Conceição Silva; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O estudo das trajetórias de vida como método de compreensão da formação de identidades profissionais docentes. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 65–80, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2019.v23.26029>.

LOSADA, Terezinha. **Tendências contemporâneas do ensino de Artes**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1ª ed. São Paulo: Bookwire, 2018. 96 p. ISBN 978-85-8217-996-3.

MARQUES, Luciana Pacheco; FERREIRA, Adriana Marques. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar *In*: FERRARI, Anderson e MARQUES, Luciana Pacheco (Org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 39-51.

MÉNDEZ, María del Rosario Tatiana Fernández; CASTRO, Rosana Andréa Costa de. Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da Arte. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, Natal, v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.36025/arj.v6i2.17383.

MESÍAS-LEMA, José María. Artivismo e compromisso social: transformar a formação de professores a partir da sensibilidade. **Comunicar**, [S. l.], v. 57, p. 19–28, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>.

MESQUITA, André. **Insurgências poéticas**: Arte ativista e ação coletiva. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2011.

MIRANDA, Tiago C. dos Reis. A história cultural entre práticas e representações. **Revista de História**, São Paulo, n. 121, p. 149–154, 1989. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i121p149-154.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRITO, Antonia Edna; SOARES, Francisco Marcos Pereira (orgs.). **Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as)**. Curitiba: Editora Bagai, 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-ago. 2003.

MULLEN, C. A. A self-fashioned gallery of aesthetic practice. **Studies in Art Education**, Reston, v. 44, n. 2, p. 108–125, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800402250927>.

OLIVEIRA, Edmila Silva de; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Histórias de vida e formação: influências e motivações para a docência do ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–18, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.34584.

OLIVEIRA, Marilda de; CHARREÚ, Leonardo Augusto. Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas Artes" e da A/r/tografia para as pesquisas em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 157–188, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698140547>

OLIVEIRA, V. M. F. de; MIORANDO, T. M. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 345-359, jan./abr. 2020. DOI:<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p345-359>

PAIVA, André Luiz dos Santos; CARVALHO, Mário de Faria. Concepções e criações acerca das pedagogias queer: relato de experiência na formação pós-graduada em Pernambuco. *In*: CARVALHO, Mário de Faria; PAIVA, André Luiz dos Santos (org.). **Teoria Queer e contextos sociais de aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. e-book. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.97457>. ISBN 978-65-5939-745-7.

PANTALEÃO, Jinlova de Oliveira. Arte e Educação no Brasil: linguagem, expressão e objeto do conhecimento. **Revista Belas Artes**, n. 29, p.1-19, mai-ago. 2019.

PEREIRA, Marvos Villela. Educação e Arte: dez anos de trajetória do GT24. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, p. 1–23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260043>

POMBO, Mariana. Subversões queer no território escolar: da normalização dos corpos à invenção de novas normas de gênero. *In*: Carvalho, Mário de Faria; Paiva, André Luiz dos Santos (org.). **Teoria Queer e contextos sociais de aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 98-114. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97457.4.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira, SILVA, Cristina Teodoro da. Políticas educacionais sob a perspectiva da diferença: a potência queer das escolas no contexto da prática. **Colloquium Humanarum**, v. 17, p. 346–358, 2020.

RAMALDES, Karine. Ensino da Arte: qual ensino queremos?. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 073–091, 2017. DOI: 10.5965/1984317813022017073.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 1ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RAPOSO, Paulo. “Artivismo”: articulando dissidências, criando insurgências. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 3-12, 2015. <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.909>.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. 456 p. ISBN 978-8578277116.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Manifesta por uma educação sem juízo: ativismos das dissidências sexuais e de gêneros**. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

ROCHA, Késia dos Anjos; BRITO, Ariel Matos; DIAS, Alfrancio Ferreira. Vozerio: memórias, escrevivências e alianças políticas na educação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022.

ROCHA, Mirian Soares; SALES, Albio Moreira de. Interferências do Projeto Novo Ensino Médio na docência e na formação de professores de Arte. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 65, n. 65, p. e1644, 2025. DOI: 10.19179/rdf.v65i65.1644

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Milton Silva dos. O afro nas Artes visuais : conceituação e abordagem em livros escolares de Arte, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. **MODOS: Revista de História da Arte, Campinas**, SP, v. 6, n. 1, p. 51–81, 2022. DOI: 10.20396/modos.v6i1.8667606.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros?. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.94288.

SANTOS, Westerley Antonio. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349–358, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, Callie Spencer; LEGG, Eric. A/r/tography: At the Intersection of Art, Leisure, and Science. **International Journal of Art & Design Education**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 236–249, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/01490400.2018.1553123>

SENE, Marlene Santana de; PINHEIRO, Maria Marlene; PEREIRA, Angélica de Souza. Educação inclusiva: escola das diferenças. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 10, p. 1189–1193, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i10.7225.

SILVA, Silvana dos Passos; NUNES, Ana Luiza Ruschel. Formação de professores e ensino da Arte no contexto escolar brasileiro: trajetória de constantes mudanças. **Faculdade Sant’Ana em Revista**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. p. 513 – 539, 2023. ISSN: 2526-8023

SOUZA, Joana Maria C.; CORRÊA, José Gabriel; ROVEDA, Carem; KREISCH, Cristiane. A história do ensino de Artes no Brasil e sua abordagem pedagógica. **Maiêutica – Arte e Cultura**, v. 6, n. 1, p. 7-14, 2018.

STEVENSON, Kylie J. Embodying three aspects of my self through a/r/tography: a personal polyphonous perspective-e. **Axon: Creative Explorations**, [S. l.], n. 3, p.1-21, out. 2012.

TIZZO, Vinícius Sanches; ZAQUEU-XAVIER, Ana Cláudia Molina. Mobilizações de narrativas e formação de professores (de Matemática): potencialidades dos diários e portfólios. **BRAZILIAN ELECTRONIC JOURNAL OF MATHEMATICS**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 6, n. Especial, p. 1–17, 2025. DOI: 10.14393/BEJOM-v6-2025-72844.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2009.

TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em Arte educação: o que está (como vejo) em jogo?. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. 2ª. ed. Santa Maria/RS: Ed. UFSM, 2023. p. 71-82.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. Edição padrão. São Paulo: Martins Fontes, 2019. 400 p.

VILELA, Elaine G.; BORREGO, Cristhiane L.; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista de Estudos Aplicados em Educação – REAe**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 75-84, 2021. DOI: 10.13037/rea-e.vol6n12.8129.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco; SOUZA, Aparecida Neri de. Trajetórias profissionais de jovens professoras e professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, p 1-25 e20200092, 2023. DOI: 10.1590/1980-6248-2020-0092.

APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: *A/r/tografia: Práticas Educativas Transformadoras de Docentes de Artes na Educação Básica*

Pesquisador Responsável: Hugo Leonardo Santos Ramos

Orientador: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

Instituição: Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS)

Local da Pesquisa: Diversos locais educacionais com ligação com a Educação Básica

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente deste estudo por ser professor(a) de Artes da Educação Básica e por sua atuação e vivência enquanto educador(a), artista e agente de transformação. Este projeto busca compreender suas experiências e práticas educativas transformadoras, partindo de suas narrativas, memórias e trajetórias.

A proposta metodológica deste estudo é a A/r/tografia, que integra arte, ensino e pesquisa em uma perspectiva sensível e crítica, buscando valorizar suas expressões e vivências como educador(a)-artista-pesquisador(a).

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo principal desta pesquisa é investigar as práticas educativas transformadoras de docentes de Artes, compreendendo como suas experiências contribuem para a construção de uma pedagogia crítica, artística e ativista.

- Especificamente, o estudo visa:
- Escutar histórias de vida e atuação docente.
- Compreender os sentidos atribuídos à arte e à docência.
- Refletir sobre práticas pedagógicas que promovem transformação e resistência nos espaços escolares.
- Valorizar narrativas que conectam ensino, arte e ativismo social.

COMO VOCÊ PARTICIPARÁ

Você será convidado(a) a compartilhar suas experiências por meio de relatos escritos, falas gravadas (áudio ou vídeo) ou outro meio artístico que desejar (colagens, imagens, performances, etc.). Tudo será feito de forma flexível e acolhedora, respeitando seu tempo, forma de expressão e disponibilidade.

RISCOS E DESCONFORTOS

Os riscos envolvidos são mínimos, podendo haver apenas algum desconforto emocional ao rememorar momentos pessoais ou profissionais intensos. Você poderá interromper sua participação a qualquer momento sem justificativa.

BENEFÍCIOS

Ao participar, você contribui para a construção de um conhecimento coletivo e plural sobre o ensino de Artes, fortalecendo a valorização da docência artística e das práticas transformadoras. Seu relato poderá inspirar outros professores(as) e fortalecer as lutas por uma educação mais sensível e inclusiva.

CONFIDENCIALIDADE

Todas as informações coletadas serão tratadas com sigilo. Sua identidade será preservada e, se desejar, poderá usar pseudônimo ou manter anonimato total. Os registros serão usados apenas para fins acadêmicos.

DIREITOS DO PARTICIPANTE

Participar de forma voluntária, podendo desistir a qualquer momento.

Ter acesso aos dados da pesquisa e resultados finais.

Receber uma cópia deste termo.

CONTATO DO PESQUISADOR

Hugo Leonardo Santos Ramos

Telefone: (79) 99637-3385

E-mail: hugoleonardoarte@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

E-mail: diasalfrancio@academico.ufs.br

Em caso de dúvidas sobre seus direitos enquanto participante, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS:

E-mail: cep@academico.ufs.br | Telefone: (79) 3194-7208

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, benefícios e riscos deste estudo, e concordo voluntariamente em participar.

Assinatura: _____

Local/Data: _____

Declaração do Pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante, e que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Hugo Leonardo Santos Ramos

Assinatura: _____

Local/Data: _____

APÊNDICE 02 – CONVITE DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

convite

UMA ESCRITA FEITA DE A/R/TES

Ser professor de Artes na educação básica, num país onde a arte é muitas vezes invisibilizada, exige coragem, criatividade e resistência. Cada aula, cada projeto, é um ato de transformação. É luta, é sonho, é expressão viva do que somos e acreditamos.

Mas, mesmo diante dos desafios, encontramos força na troca, nos encontros, nas redes que construímos entre nós. Docentes que não apenas ensinam, mas inspiram, acolhem e provocam mudanças reais dentro e fora da sala de aula. É nessa tessitura entre o artístico, o pedagógico e o ativista que nossas práticas florescem.

Esse convite é pra você, educador/a de Artes, que transforma seu fazer docente em ação crítica e sensível. Queremos ouvir suas histórias, seus processos, suas lutas e alegrias. Sua presença fortalece essa pesquisa que busca valorizar e visibilizar nossas práticas transformadoras.

Pode ser aquele momento marcante numa oficina, um projeto que te emocionou, uma troca com estudantes que te mudou. Tudo isso importa. Tudo isso faz parte dessa escrita coletiva.

Como você pode participar?
Do seu jeito. É simples:

Me **contando** sua trajetória como **professor(a)** e **artista**.

Vamos juntos compor essa **A/r/tografia** feita de vozes, cores e experiências reais. Sua história importa. Sua arte transforma.



Escaneie o QR Code
para me contar
suas histórias

Hugo Leonardo Ramos
Mestrando (PPGED/UFS)
(79) 9 9637-3385

