



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação

ENTRE O ESBOÇO E A PINTURA:

**A ATIVIDADE CRIADORA NA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA DE ARTES
VISUAIS**

Renata Esteves Lobato

Brasília – DF
2024

RENATA ESTEVES LOBATO

ENTRE O ESBOÇO E A PINTURA: A ATIVIDADE CRIADORA NA ORGANIZAÇÃO
DIDÁTICA DA AULA DE ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para a titulação de mestre. Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva.

Brasília – DF
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ee Esteves Lobato, Renata
ENTRE O ESBOÇO E A PINTURA: A ATIVIDADE CRIADORA NA
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA DE ARTES VISUAIS / Renata
Esteves Lobato; orientador Edileuza Fernandes Silva.. --
Brasília, 2024.
154 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Artes. 2. Atividade criadora. 3. Organização didática.
4. Aula. I. Fernandes Silva., Edileuza , orient. II. Título.

RENATA ESTEVES LOBATO

ENTRE O ESBOÇO E A PINTURA: A ATIVIDADE CRIADORA NA ORGANIZAÇÃO
DIDÁTICA DA AULA DE ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito para a titulação de mestre a ser avaliado pela Comissão Examinadora composta pelos membros:

Defesa em 04 de setembro de 2024

Banca Examinadora:

Professora Dra Edileuza Fernandes Silva
Presidente
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Professora Dra. Lêda Gonçalves de Freitas
Examinadora Externa
Universidade Católica de Brasília - UCB

Professor Dr. Francisco Thiago
Examinador Interno
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Professor Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira - FE-UnB
Examinador
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Brasília – DF
2024

Dedico essa dissertação a um amigo muito querido que se foi de forma prematura no decorrer do mestrado. Saulo Vieira você faz muita falta!

Saulo presente, sempre.

AGRADECIMENTOS

Viver é sempre dizer aos outros que eles são importantes. Que nós os amamos, porque um dia eles se vão e ficaremos com a impressão de que não os amamos o suficiente.

Chico Xavier

Mais uma etapa se encerra e com ela não posso deixar de agradecer a todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha vida, pessoal e acadêmica.

Primeiro, agradeço a Deus e a espiritualidade amiga por essa encarnação bendita, por ter dado a mim as oportunidades que tive e tenho para o meu crescimento e aprimoramento espiritual.

Agradeço a minha família: meu pai André, por todo o esforço e dedicação para que pudéssemos, eu e minhas irmãs, estudarmos. Agradeço pelas noites no carro esperando minhas aulas findarem, agradeço pela preocupação com as minhas lágrimas e ansiedade, mas agradeço mais ainda por ter dito, no começo da minha caminhada acadêmica, que eu iria sim fazer Artes porque era o que eu amava e na vida se faz o que se ama; à minha mãe, Márcia, por todo o amor, por todas as conversas, pelos conselhos, mas principalmente pelo exemplo, obrigada mãe por ser a mulher que eu almejo ser um dia, você é tudo para mim; às minhas duas melhores amigas e irmãs, Andréia e Nathalia, obrigada pelo apoio incondicional, por acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma não acredito e pelas risadas. Não consigo me imaginar sem vocês duas.

Acredito que nada é por acaso em nossas vidas. Eu, que sempre lutei e luto para mostrar o valor de nós mulheres, no ambiente das Artes e da Academia não poderia ter outra orientadora que não a professora Edileuza Fernandes Silva. Uma mulher forte, sinônimo de competência e de vida na luta pela educação. À senhora professora, o meu muito obrigada. Obrigada por acreditar em mim, obrigada pelos conselhos, mas, sobretudo, obrigada pela paciência.

Todos os grandes artistas a quem tenho um carinho especial tiveram em vida um grupo de amigos sempre ao seu redor: Van Gogh e Gauguin; Renoir, Manet e os Impressionistas, Frida e Maria Izquierd. No mestrado eu posso dizer que ganhei um grupo de amigos para toda a vida, assim agradeço a Alessandra pelo cuidado, Guilherme por sempre lembrar da necessidade de sermos mais calmas, leves e de fazermos exercícios físicos, a Lívia pela ajuda em todos os momentos de dificuldade, pelas trocas de conhecimento sobre filosofia e sobre

Marx, mas, sobretudo, pelas risadas, muito obrigada por elas também. E por fim, mas não menos importante a Cecille que virou uma companheira inseparável, espero que continuemos juntas e presentes uma na vida da outra e a Quérem, irmã da Cecille que se desdobrou para revisar esse trabalho de forma primorosa. Agradeço também aos membros do PRODOCÊNCIA pela acolhida, pelos conhecimentos adquiridos e pela paciência, em especial agradeço à Rhaíssa Sheri, ao Afrânio e à Railma.

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal e ao meu Sindicato de Professores pela conquista do afastamento remunerado para estudos, fruto de uma luta histórica da minha categoria. Muito obrigada, e saiba que tudo isso é para que eu possa ser uma professora melhor para os nossos alunos. Agradeço aos meus colegas, professores do CEF 120 de Samambaia que, mesmo não estando mais na escola, seguem me apoiando e torcendo pelo meu futuro na universidade.

Não posso deixar de agradecer a Universidade de Brasília, que me abriu as portas para o conhecimento, que apostou em mim desde o primeiro momento e que mostrou que uma moça sonhadora pode ser sim artista, professora e pesquisadora, o meu muito obrigada.

Por fim, agradeço a todos que passaram pelo meu caminho, espero ter ajudado na caminhada de vocês da mesma forma que vocês ajudaram na minha. A vocês toda a minha gratidão.

RESUMO

Intitulado, “Entre o esboço e a pintura: a atividade criadora na organização didática da aula de Artes Visuais”, esta pesquisa foi construída a partir do seguinte problema de pesquisa: a organização didática da aula de Artes Visuais de uma escola pública do DF repercute no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos do ensino fundamental? A partir dessa problemática foi materializado, como objetivo geral, analisar a organização didática da aula de Artes Visuais e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, situada na Região Administrativa de Samambaia. A metodologia, de natureza qualitativa, consubstanciada nas discussões e aproximações elaboradas pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), fundamentamos em: Marx (1982); Netto (2011); Húngaro (2008); Cury (1989). Utilizamos para a produção de dados: análise documental do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) e da Base Nacional Curricular Comum (2017). Bem como foi utilizado como instrumentos metodológicos: observação das aulas de Artes, entrevistas semiestruturadas com uma professora de Artes Visuais e grupo de discussão com estudantes (Weller, 2006). Os dados foram organizados por meio do processo analítico denominado Núcleos de Significação (Aguiar & Ozella, 2014). Nas construções teóricas sobre trabalho e trabalho pedagógico recorremos a Saviani (2007), Fuentes e Ferreira (2017). Para discutir a organização didática da aula fundamentamos em Libâneo (2013), Silva (2014), Veiga (2008) e Saviani (2021b). Para a discussão a respeito da aula de artes e atividade criadora voltamos para os textos e produções de Barbosa (2019), Vigotski (2018) e Saccomani (2016) e para a discussão a respeito da importância da Arte para a sociedade recorremos a Lukács (2023). Compreendemos, a partir dos resultados que: a) a atividade criadora é uma potencialidade a ser desenvolvida também pela escola, portanto a organização didática da aula interfere no desenvolvimento do ato criador dos alunos; b) há a necessidade de os professores de Artes Visuais desenvolverem suas aulas articulando teoria e prática, uma vez que a atividade criadora se desenvolve a partir das referências adquiridas pelo sujeito, o que dialoga com as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a aula de Artes Visuais; c) as perspectivas teórico-metodológicas que orientam a aula de Artes Visuais são as propostas no Currículo em Movimento do Distrito Federal. No entanto, há adesão à perspectiva tradicional, identificada em algumas ações da professora; d) a precarização das escolas é um impedimento para que o ato criador seja desenvolvido nos estudantes, uma vez que sem os materiais e o espaço adequado, há o comprometimento no trabalho do professor e no desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Aula; Organização didática; Artes; Atividade Criadora.

ABSTRACT

Entitled, “Between the sketch and the painting: the creator activity in the didactic organization of the Visual Arts class”, this research was constructed from the following research problem: the didactic organization of the Visual Arts class in a public school in DF has repercussions in the development of the creator process and artistic practice of elementary school students? From this problem, the general objective was to analyze the didactic organization of the Visual Arts class and its repercussions on the development of the creator process and artistic practice of students in the final years of elementary school at a public school, located in the Administrative Region. of Fern. The methodology, of a qualitative nature, embodied in the discussions and approaches developed by Historical-Dialectic Materialism (MHD), is based on: Marx (1982); Netto (2011); Hungarian (2008); Cury (1989). We used to produce data: documentary analysis of the Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) and the Common National Curricular Base (2017). It was also used as methodological instruments: observation of Arts classes, semi-structured interviews with a Visual Arts teacher and discussion group with students (Weller, 2006). The data was organized through the analytical process called Meaning Cores (Aguar & Ozella, 2014). In theoretical constructions about work and pedagogical work we resort to Saviani (2007), Fuentes and Ferreira (2017). To discuss the didactic organization of the class, we based it on Libâneo (2013), Silva (2014), Veiga (2008) and Saviani (2021b). For the discussion regarding the arts class and creator activity we turn to the texts and productions of Barbosa (2019), Vigotsky (2018) and Saccomani (2016) and for the discussion regarding the importance of Art for society we turn to Lukács (2023). We understand, from the results that: a) creator activity is a potentiality to be developed also by the school, therefore the didactic organization of the class interferes in the development of the students' creator act; b) there is a need for Visual Arts teachers to develop their classes by articulating theory and practice, since the creator activity develops from the references acquired by the subject, which dialogues with the theoretical-methodological perspectives that underlie the Arts class Visuals; c) the theoretical-methodological perspectives that guide the Visual Arts class are those proposed in the Federal District's Curriculum in Movement. However, there is adherence to the traditional perspective, identified in some of the teacher's actions; d) the precariousness of schools is an impediment for the creator act to be developed in students, since without the materials and adequate space, the teacher's work and the students' development are compromised.

Key-words: Aula; Organização didática; Artes; Atividade Criadora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Percurso Teórico-Metodológico.....	58
Figura 2. Construção dos Núcleos de Significação	61
Figura 3. Pedagogia Histórico-Crítica, estética lukacsiana e o ensino de artes.....	107
Figura 4 Classroom Portraits (2004-2012), sala de aula em Belo Horizonte, aula de matemática, 6ª série.	115
Figura 5 Classroom Portraits (2004-2012), alunos do Kuramo Junior College, em Victoria Island, Lagos, Nigéria.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Textos lidos na íntegra e selecionados	26
Quadro 2. Teses e Dissertações selecionadas após a leitura integral dos trabalhos	31
Quadro 3. Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	33
Quadro 4. Regionais da ANPED	37
Quadro 5. Lista com a quantidade de trabalhos encontrados nos encontros regionais da ANPED.....	37
Quadro 6. Informações sobre os estudantes participantes da pesquisa	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Termos indutores da pesquisa no portal de Periódicos da CAPES	25
Tabela 2. Quantitativo de teses e dissertações encontradas e selecionadas.....	30
Tabela 3. Quantitativo de referências encontradas e que passaram para a segunda leitura (leitura integral da tese ou dissertação)	33
Tabela 4. Quantitativo de trabalhos encontrados na plataforma SciELO.....	35
Tabela 5. Pesquisa realizada no repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília.....	36
Tabela 6. Lista de trabalhos encontrados nas regionais Sul da ANPED	38

LITAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo histórico dialético
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProIC	Programa de Iniciação Científica
SciELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2. ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES COM ESTUDOS SOBRE A organização didática da AULA DE ARTES visuais.....	23
2.1. Periódicos da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	24
2.2. Banco de Teses e Dissertações da CAPES - (BTD).....	28
2.3. BDTD/ IBICT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)	31
2.4. Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO)	35
2.5. Repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília (UnB)	36
2.6. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	36
2.7. Anais da Federação de Arte/Educadores do Brasil (conFAEB).....	38
2.8. Algumas reflexões sobre os resultados do Estado do Conhecimento	40
3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: SEPARANDO AS TINTAS E OS PINCÉIS	42
3.1. Abordagem qualitativa de pesquisa.....	43
3.2. Pesquisa crítico-dialética	44
3.3. Contexto da escola pesquisada	49
3.4. Caracterização da Escola.....	51
3.5. Sujeitos participantes da pesquisa	53
3.6. Procedimentos para levantamento de dados	55
3.7. Leitura e organização dos dados: Núcleos de significação	59
4. PARA INICIO DE CONVERSA.....	63
4.1. Trabalho e trabalho pedagógico nas escolas.....	63
4.1.1. <i>Separação entre trabalho e educação</i>	65
4.1.2. <i>Trabalho educativo e trabalho pedagógico</i>	67
4.2. Organização didática da aula: elementos estruturantes	68

4.2.1. <i>A aula de artes: perspectivas pedagógicas e legais</i>	71
4.3. A atividade criadora e a educação	75
4.3.1. <i>A atividade criadora e a aula de artes</i>	80
5. A AULA E A ARTE: A BELEZA NO CAOS	84
5.1. A aula de arte como espaço-tempo de vivência e construção coletiva: concepções e planejamento.....	87
5.2. Organização didática da aula de Artes Visuais: entre a alienação estética e o desenvolvimento do ato criador.....	101
5.3. Desafios e possibilidades da aula de Artes Visuais no Ensino Fundamental	115
6. CONCLUIR PARA RECOMEÇAR	124
7. REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	136
APÊNDICE A- Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa PROFESSORES	136
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores de artes visuais.	138
APÊNDICE C – Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa- ALUNO	140
APÊNDICE D – Roteiro para a atividade de grupo de discussão com estudantes	141
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido	143
APÊNDICE F: autorização do responsável para participação de menor de 18 anos (lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)	144
APÊNDICE G- Informações produzidas no grupo de discussão realizado com os alunos	145
APÊNDICE H- Núcleos de Significação gerados a partir dos grupos de discussão com os alunos.....	150
APÊNDICE I- Dados da entrevista com a professora	151
APÊNDICE J- Núcleos de Significação a partir da entrevista com a professora e as categorias de análise da pesquisa.....	154

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra o conjunto de produções científicas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico (Prodocência), no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). E apresenta a seguinte estrutura: introdução; estado do conhecimento, apresentando as produções sobre a temática; percurso teórico-metodológico; referencial teórico; análise dos dados e considerações finais.

Tendo como objeto de estudo a aula de Artes Visuais, o foco desta pesquisa é em sua organização didática nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. O interesse pela organização didática da aula é vinculado às vivências como aluna da licenciatura em Artes Visuais, na Universidade de Brasília, e como professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Destaco as leituras realizadas no período da graduação, principalmente, quando participei do Programa de Iniciação Científica (ProIC) da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora doutora Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, tendo como objeto de pesquisa a Aula. Desde essa experiência inicial como pesquisadora, comecei a ter interesse pelos elementos constituintes da aula e a indagar sobre como o professor poderia organizá-los, a fim de melhorar a mediação entre o conteúdo e o estudante em sala de aula.

Após a graduação, já como professora integrante da carreira do magistério público do Distrito Federal, lecionando a disciplina de Arte Visuais, fui consolidando a percepção acerca da importância da organização didática da aula para a formação dos alunos, bem como a compreensão de que esse espaço-tempo é de mediação dos conteúdos escolares, principalmente em relação às produções artísticas e ao ato criador. Após cinco anos de inquietações, de tentativas e erros dentro de sala de aula, com o intuito de despertar a partir das aulas de Artes Visuais o fazer criador, surgiu o desejo de aprofundar os estudos sobre a temática para a compreender como os estudantes percebem a forma como a aula é organizada e se essa é fator que interfere no desenvolvimento de processos criadores dos estudantes.

Essas vivências me oportunizaram a reconhecer a aula como espaço-tempo, em que o professor revela pela prática suas visões de mundo, de educação, de sujeito, de ensinar e de aprender. Ou seja, no processo de conceber e desenvolver a aula, o professor deixa entrever as suas crenças didático-pedagógicas construídas desde suas experiências como aluno,

perpassando pelos anos na educação superior e pelo que aprendemos na prática em sala de aula (Lyra e Custódio, 2019), na relação constituída com os estudantes.

Estudos sobre a aula tais como Romanovski (2014), Brisolla e Assis (2020) focam nas percepções dos professores. Neste estudo, a centralidade recai sobre os olhares dos estudantes, opção feita também com base em experiências pessoais como estudante e professora. Enquanto docente, não rara as vezes, organizava um plano de aula com a expectativa de que os alunos produziram atividades artísticas repletas de referências pessoais, criariam objetos artísticos, frutos de reflexões extraídas da aula, entretanto isso nem sempre acontecia. Em outras situações didáticas, comentários simples feitos por mim em sala de aula geravam grande alvoroço e a partir dessas discussões, eu conseguia perceber que as produções dos alunos traziam um caráter criativo muito maior, advindo das reflexões e proposições colocadas em sala por eles.

Diante de reiteradas práticas semelhantes a essas, sempre me questioneei sobre quais fatores podem influenciar diretamente a participação e o engajamento dos alunos nas atividades práticas das aulas de artes. Percebi que em alguns momentos a aproximação do conteúdo com a realidade deles despertava a atividade criadora, a curiosidade e até mesmo os incentivavam à produção autoral, ou seja, produções que dialogavam diretamente com a sua vida e seus pensamentos.

Em outros momentos, com determinados conteúdos não era a aproximação com a realidade que falava mais alto aos alunos, e sim a diferença cultural, as situações de vida e realidades nunca vividas, que os levavam a externalizar sentimentos mais intensos, questionamentos mais incisivos, curiosidade aguçada e maior criatividade nas obras artísticas. A partir dessas experiências, alguns questionamentos instigantes foram feitos por eles à professora: como Frida Kahlo aguentou tantos sofrimentos? Por que Van Gogh pintava com tantos contrastes? Por que George Seurat pesquisou e criou o pontilhismo?

A partir de questionamentos como esses, era perceptível que os alunos conseguiam produzir trabalhos práticos não só com mais facilidade, como também mais desenvolvidos e criativos. Em torno disso, comecei a problematizar acerca da aula de Artes Visuais sobre como eles percebiam a aula e a minha atuação docente. Fui percebendo que a forma como eu organizava e desenvolvia a aula repercutia no processo de criação deles.

Em face disso, a proposta desta pesquisa foi estudar a organização didática da aula de Artes Visuais, a partir das significações constituídas pelos estudantes dos anos finais do Ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Compreendemos até que ponto tal organização é capaz de despertar no estudante a atividade criadora, conforme proposto no Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2018) – no componente

curricular de Artes Visuais para os anos finais do Ensino Fundamental. Nele tem-se que o ensino-aprendizagem em Artes Visuais deve ser organizado, visando desenvolver a atividade criadora a partir da diversidade, tanto cultural quanto de manifestações artísticas, sempre as relacionando com o contexto histórico e social, considerando o período estudado e o vivenciado pelo aluno em sala de aula.

Atividade criadora, que na perspectiva de Vigotski (2018), propicia a criação de algo novo, ou seja, temos atividade criadora quando o homem cria algo novo, mesmo que essa seja entendida como algo menor se comparado às grandes criações dos grandes gênios. A esse respeito, Vigotski ainda completa que: “[...]. O entendimento científico dessa questão obrigamos, dessa forma, a olhar para a criação mais como regra do que exceção” (Vigotski, 2018, p. 18). Isso significa que o professor deve perceber que todos os alunos possuem a capacidade criadora e não apenas alguns, aqueles que teriam dons, o que ocorre com frequência nas aulas de Artes; alguns teriam mais facilidade em desenho e pintura e são encarados tanto pelos professores quanto pelos próprios colegas como artistas. Se o professor entende isso, ele é capaz de pensar o processo didático-pedagógico da aula para contemplar a todos e ajudá-los a reconhecerem que todos podem desenhar e pintar, pois a criação não é privilégio de poucos.

Martínez (2014) compreende atividade criadora como uma resposta individual dada pelo sujeito a partir dos estímulos que recebe do ambiente social em que se encontra. Assim, de acordo com a autora, ele pode ser encarado como um conceito fundamentado na perspectiva histórico-social. Isto significa que temos o social como fator de relevância para a construção de uma mente criativa, diferentemente de ideias que centralizam no indivíduo o papel absoluto do fazer criador e contribuem para a formação do ideário do “gênio”, aquele que nasceu com habilidades criadoras sem qualquer influência externa. Nesse sentido, a aula como espaço-tempo de relações e interações (Silva, 2009) pode ser compreendida como espaço histórico-social.

Dessa forma, nesta pesquisa entendemos que a organização didática da aula deve estar articulada ao Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), uma vez que é na aula que as intenções expressas em tal documento se materializam (Silva, 2017). Na aula, podemos articular ações que despertem a atividade criadora não apenas para a disciplina de Artes, mas para todas as disciplinas, que contribuem para despertar no aluno a capacidade de resoluções de problemas, de formas que fujam do usual e ampliem o seu campo de ideias e visões de mundo, (Cavallo *et.al.*, 2016) características que ajudam na aprendizagem.

A organização didática da aula, em razão da centralidade que ocupa nas discussões do campo da didática, é um tema relevante de pesquisa, principalmente sendo essa organização

resultante de escolhas que imprimem intencionalidade ao processo didático: ensinar, aprender e avaliar (Veiga, 2004), o que pressupõe refletir sobre que tipo de educação e sociedade pretende-se construir e que sujeito se pretende formar.

A aula, de acordo com o vocabulário *online Thesaurus Brasileiro da Educação* (Brased), pode ser conceituada como "conjunto de atividades próprias do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido no período em que professor e aluno interagem" (Brasil, 1981). Apontamos aqui os atores presentes na sua construção como figuras relevantes da aula: professor e alunos. A relevância deles também está presente no conceito de Veiga (2014, *Edição Kindle*): “a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, preparado e organizado pelo professor e seus alunos”, ou seja, a aula não centraliza a vontade dos professores sobre os alunos, mas se faz a partir de um trabalho de parceria entre estes, o que não significa que suas ações sobre a aula sejam realizadas da mesma forma (Rios, 2014).

Professores e alunos, ao realizarem conjuntamente a aula, sofrem influências externas a ela, principalmente de aspectos sociais e históricos. De acordo com Sánchez Iniesta citado por Veiga (2014), a aula é uma construção social e por isso sofre grande influência histórica, o que interfere na sua construção didática. Nessa direção, a organização da aula, a seleção de conteúdos, a avaliação e os mecanismos que favorecem a inserção do aluno no processo podem revelar as crenças e as ideias históricas atribuídas ao conceito de aula (Silva, 2014) pelo professor e pelos demais profissionais da escola, inclusive, assumidos no PPP da instituição educativa. Essa representação social do que seja aula é dinâmica e tem relação com o momento histórico, as ideias pedagógicas predominantes, as políticas educacionais, entre outros fatores. Exemplo disso é que nas diferentes tendências pedagógicas as orientações para a organização da aula são distintas, como será desenvolvido posteriormente neste trabalho.

Nessa introdução, porém, é necessário distinguir o conceito de aula de alguns termos que lhe são atrelados como sinônimos tais como, “dar aula” e “sala aula”. De acordo com Araújo (2014), “dar aula” abrange os elementos que compõem uma aula e como eles se inter-relacionam para a sua construção. Tais elementos seriam: os conteúdos, os objetivos, os métodos e técnicas de ensino e a avaliação. De acordo com Silva (2014), no imaginário social “sala de aula” é ainda mais fortemente atribuída como sinônimo de aula, mas apresenta caráter fortemente ligado ao espaço físico, local onde a aula é realizada. E este pode ser convencional como a clássica sala de aula ou não convencional como museus, parques, quadras de esportes,

além dos espaços virtuais que possibilitam experiências de aula mediadas pelas novas tecnologias¹.

A sala de aula, enquanto espaço destinado a aprendizagem de conteúdos, surgiu no século VIII com as primeiras universidades europeias. Com o calvinismo, anos mais tarde, termos como currículo, aula e método foram criados (Silva, 2014). A influência da religião no início da construção do que conhecemos como aula não se encerrou com o calvinismo e a sistematização do ensino, mas se estendeu ao catolicismo, o que influenciou diretamente no Brasil, ainda colônia de Portugal, quando da criação da Companhia de Jesus trazida ao Brasil em 1549, pelo primeiro governador geral Tomé de Souza. Os jesuítas tinham como objetivo converter as comunidades indígenas que aqui viviam utilizando o método pedagógico do *Ratio Studiorum* (Silva, 2014). Fundamentado nos estudos e teorias de Aristóteles e Tomás de Aquino, o *Ratio Studiorum* apresentava uma série de procedimentos baseados nos colégios romanos e que visavam a formação do homem cristão. Nesse contexto as aulas em escolas jesuíticas eram baseadas na repetição de conteúdos, os alunos eram expostos a interrogatórios à maneira confessional, além de serem incentivados a competirem uns com os outros (Silva, 2014).

A educação jesuítica permaneceu como protagonista de um projeto de educação no país até a institucionalização das Aulas Régias por Marquês de Pombal em 1808, que culminou com a expulsão dos religiosos da colônia sem, no entanto, haver significativas modificações em relação ao que propunham os jesuítas para as aulas. Ao contrário, as Aulas Régias caracterizavam-se pela fragmentação e ausência de uma proposta mais consistente do ponto de vista metodológico.

Na segunda década do século XIX, com o interesse em educar também as crianças que viviam no Brasil, assim como as classes populares, no ano de 1827 surgem as “Escolas das Primeiras Letras” que tinham como objetivo ensinar o que era de caráter “essencial” para a população mais pobre. No final desse século, em relação direta com o que havia sido debatido durante a Revolução Francesa, isto é, a importância de instrução para a população, o Brasil substituiu as “Escolas de Primeiras Letras” por um projeto de educação de responsabilidade

¹Foi com a Pandemia do Covid 19 que as novas tecnologias sofreram um grande ápice, a nível mundial, principalmente nos campos de comunicação e educação. No Brasil, com a Portaria 343/2020 o Conselho Nacional de Educação autorizou que as atividades educacionais presenciais fossem substituídas por aulas remotas mediadas por tecnologias. Excluindo os grandes problemas de desigualdade social, históricos no país, mas que foram expostos com o advento de tal medida e desconsiderando a abertura do comércio tecnológico privado sem qualquer regulamentação. A iniciativa de construção da portaria mencionada possibilitou que o processo de ensino e aprendizagem tivesse continuidade mesmo com as medidas sanitárias (Silva e Fernandes Silva, 2020).

estadual. Uma vez que, de acordo com a Constituição de 1891, o ensino primário não era de responsabilidade federal (Silva, 2014). De acordo com a autora, o modelo de ensino que conhecemos hoje, formada por escolas seriadas que procuram ser acessíveis para uma maioria de pessoas, surgiu em São Paulo no ano de 1893, os denominados “Grupos Escolares” (Silva, 2014). Organizadas com base em estudos e teorias pedagógicas, adotaram materiais para ajudar no processo de ensino e aprendizagem, tais como laboratórios, imagens, quadro negro, entre outros. É esse o modelo ainda hoje predominante.

Com características muito bem definidas, a educação até a criação dos “Grupos Escolares” é pautada no modelo tradicional: centrada no professor (aquele que apresenta uma multiplicidade de papéis, sendo o de maior destaque o papel da figura que detém não apenas o conhecimento, mas também a autoridade); o professor é o modelo a ser seguido pelos alunos, cabendo a estes consumirem passivamente tudo aquilo que ele elencou como relevante para o seu aprendizado (Araújo, 2014). Em 1880, com o método intuitivo, a centralidade no professor e a passividade dos alunos, características do modelo de ensino tradicional, dará lugar a experimentação (Silva, 2014).

No Brasil, em 1920, tendo como base a experimentação defendida nos anos anteriores, a Escola Nova apresenta um novo conceito de aula, centrada no aluno. Araújo (2014) aponta que, nas teorias de base escolanovista, os alunos enquanto protagonistas do processo de ensino e aprendizagem precisam apresentar autonomia, o que justificaria como tal teoria valoriza a espontaneidade, a criatividade e a expressão dos alunos, cabendo ao professor mediar os processos.

Na década de 1960, quando os meios de produção e a industrialização eram o foco do país, a educação passa a ser vista como ferramenta para preparação de mão de obra especializada, o que possibilitou o surgimento da pedagogia tecnicista. Essa educação é caracterizada por uma baixa qualidade, baseada nos princípios de eficácia e eficiência (Silva, 2014). Na década de 1970, com os adventos dos programas de pós-graduação no Brasil, surgem as pedagogias crítico-reprodutivistas, assim denominadas por criticarem o sistema de ensino. Ao alegarem não ser possível compreender o fenômeno educacional se não for sob as lentes culturais e sociais em que ela se localiza, concluem suas críticas apresentando a educação como ferramenta social de reprodução e manutenção da sociedade e seus padrões vigentes (Saviani, 2013).

Em 1980, duas décadas depois, com base em uma série de problemas relacionados à educação de base tecnicista, vários estudos foram realizados procurando soluções para os altos

índices de evasão escolar e a educação de baixa qualidade. Após muitas pesquisas, concretiza-se a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2005).

A pedagogia histórico-crítica apresenta o professor como aquele que tem o poder de organizar os conteúdos, sendo que esses devem ser selecionados de acordo com o objetivo central dessa organização pedagógica: apresentar aos alunos aquilo de que melhor foi construído pela humanidade, a fim de fortalecer as lutas pela superação do sistema social vigente (Duarte, 2021). Nessa perspectiva, a educação é vista como uma possibilidade de superação da lógica que relega o conhecimento a uma parcela da população em detrimento de outras, devido ao valor econômico que a mesma representa. Além disso, nessa pedagogia os alunos precisam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação é voltada para eles (Araújo, 2014).

Atualmente, a grande discussão que tem influenciado diretamente no conceito de aula é o uso educacional que se faz das tecnologias, o que tem aberto espaços para questionamentos desde a sua inserção em sala de aula até as suas consequências para a aprendizagem. O ensino remoto adotado nas escolas públicas e privadas, entre 2020 e 2021 em função da necessidade de isolamento social, causado pela pandemia de Covid-19, acentuou o debate do uso de tecnologias digitais na aula com vistas ao processo de ensino-aprendizagem. O fato é que presencial ou virtual, a aula é “[...] lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar -, preparado e organizado pelo professor e seus alunos” (Veiga, 2014, versão kindle). Vida pedagógica que pressupõe compromisso dos educadores e da escola como um todo com as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos estudantes, o que passa necessariamente pelas atividades criativas.

Esta pesquisa discute a organização didática da aula articulada ao conceito de ato criador, entendido como construção social e cultural em espaços-tempos de aula de Artes Visuais na rede pública de ensino do DF.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018), um dos documentos norteadores do fazer docente em sala de aula, prevê que o Ensino das Artes Visuais tem como um dos seus objetivos, a partir de diversas ferramentas, despertar nos alunos o fazer criador. Com base nisso, buscamos pesquisar no mestrado, a relação entre a organização didática da aula e o fazer criador, tendo como **problemática**: a organização didática da aula de Artes Visuais repercute no desenvolvimento

do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, situada na Região Administrativa² de Samambaia?

A partir dessa problemática, o **objetivo geral** da pesquisa foi:

- Analisar a organização didática da aula de Artes Visuais e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, situada na região administrativa de Samambaia.

Como desdobramentos do objetivo geral, evidenciamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Apresentar as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam o ensino de Artes Visuais na rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Refletir sobre as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Artes e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico.
- Compreender como a aula de Artes Visuais é concebida e desenvolvida e se fomenta o desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos.

A pesquisa foi organizada de forma que em um primeiro momento são apresentados o “Estado do conhecimento”, onde são apontadas as aproximações teóricas com o objeto de estudo a partir de pesquisas realizadas nos principais repositórios de teses e dissertações. Em seguida é apresentado o percurso teórico metodológico, ou seja, as escolhas metodológicas para a construção da pesquisa. Na terceira parte do trabalho estão os principais conceitos tratados na pesquisa e que dialogam com o objeto de estudo. Por fim, na quarta parte estão a análise dos dados produzidos em campo, bem como, ao final as conclusões do trabalho e referências.

²Tendo sido criadas para abrigar a população que trabalhava na construção da nova capital federal, as inicialmente chamadas cidades satélites, saíram de assentamentos sem infraestrutura para, na década de 60, serem classificadas como Regiões Administrativas (Maniçoba, 2019). De acordo com o site da Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal, atualmente são 33 regiões administrativas que possuem administrador próprio, escolhido pelo Governador do Distrito Federal, que distribui verbas a fim de suprir as necessidades de seus moradores.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES COM ESTUDOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA AULA DE ARTES VISUAIS

Esta seção apresenta o Estado do Conhecimento, que contemplou buscas para identificar produções científicas, a partir de termos indutores, relacionadas ao objeto desta pesquisa, a qual pretendíamos realizar no mestrado acadêmico na Universidade de Brasília.

O Estado do Conhecimento consiste no levantamento, organização e categorização de pesquisas e trabalhos científicos produzidos em uma determinada área do conhecimento, com um recorte temporal e com uma temática específica, possibilitando a construção de reflexões e sínteses sobre o objeto em estudo (Morosini *et.al.*, 2021). Para Bachelard citado por Morosini (2021), outro ponto que deve ser considerado em relação ao Estado do Conhecimento diz respeito a sua finalidade, que é ajudar na transformação do fato social em fato científico. O Estado do Conhecimento contribui com o pesquisador na análise do objeto de pesquisa, despojando-o de observações rasas, preconceitos e lacunas teóricas, passando a observá-lo a partir de apropriações conceituais construídas pelas pesquisas e produções da área pesquisada.

Para Severino (2016), tendo em vista que a pesquisa tem por objetivo desenvolver o raciocínio demonstrativo no pesquisador, cabe ao Estado do Conhecimento, compreendido como levantamento de fontes e documentos, fazer essa ligação entre o que pensa o autor e o que pesquisas, documentos e fontes anteriormente construídos dizem sobre o fato estudado. Ainda de acordo com o autor, podemos chamar de heurística: “[...] a ciência, técnica e arte de localização e levantamento de documentos. É constituída de uma série de procedimentos para a busca metódica e sistemática dos documentos que possam interessar ao tema que se pesquisa” (Severino, 2016, p.143).

Tendo como ponto de partida os objetivos dessa pesquisa, pretendíamos tecer uma base teórica que fosse capaz de fazer a interlocução entre as questões propostas e a bibliografia encontrada no processo de construção do Estado do Conhecimento. Para além disso, no processo de análise dos dados obtidos em sala de aula, em uma escola da cidade de Samambaia-DF, foram utilizados os conceitos adquiridos nessa etapa da pesquisa correlacionando-os.

Para a construção do Estado do Conhecimento optamos por utilizar as principais plataformas e bancos de dados acadêmicos, tais como: a plataforma de Periódicos da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); a Biblioteca Científica Eletrônica *Online* (SciELO); o Repositório de teses e dissertações da UnB; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPED) nos seguintes grupos de trabalho, GT 04 – Didática, GT 12 – Currículo e GT 24 – Educação e Arte; e por último, os Anais da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB).

Após a seleção dos sítios eletrônicos e das bases de dados, optamos por fazer um recorte temporal de publicações do período de 2018 a 2023. O ano de 2018 se justifica uma vez que foi nesse período que ocorreram mudanças no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental para adequação à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Quanto ao ano de 2023, por ter sido o ano de elaboração do texto do projeto da presente pesquisa.

Em cada trabalho/publicação encontrado foi realizada, em um primeiro momento, a leitura dos resumos, introduções e considerações finais, o que permitiu que vários trabalhos fossem separados entre aqueles que se aproximavam aos objetivos deste trabalho e aqueles que se distanciavam. Em um segundo momento, os trabalhos selecionados na primeira leitura foram lidos na íntegra, a fim de fazer uma seleção mais detalhada.

Para organizar a pesquisa e melhor apresentar os dados encontrados, separamos em sessões que se referem aos bancos pesquisados. Ao final de cada uma delas discorreremos brevemente a respeito do conteúdo dos trabalhos encontrados.

2.1. Periódicos da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

As buscas na plataforma CAPES foram realizadas entre o dia 26 e 30 de maio de 2023. O primeiro movimento de pesquisa foi inserir, na barra de busca da plataforma, todos os termos indutores pensados para esse trabalho, entre aspas: "didática", "aula de artes", "atividade criadora", "ensino fundamental". Não tendo sido encontrado nenhum resultado na plataforma. Em seguida, foi inserido o termo indutor "Didática", usando como filtro temporal os trabalhos publicados entre os anos de 2018 até maio de 2023, o que totalizou 58 artigos encontrados. Desses, após uma leitura dos resumos, introdução e conclusão, três foram selecionados por terem relação com o objeto da pesquisa.

O segundo termo indutor utilizado foi "Aula de Artes". Usando o mesmo filtro com relação ao ano de publicação, obtivemos 68 resultados, sendo que desses apenas 1 foi selecionado a partir da leitura do resumo, por ter relação com o objeto pesquisado. Devido à quantidade de temas relacionados ao termo indutor "Aula de Artes", optamos por aliar a ele o termo "Didática". Nesse caso, observamos que nos filtros do banco de dados não havia nenhum trabalho com esses termos indutores, publicados no ano de 2023. Ao perceber nesse primeiro

sítio de pesquisa que os trabalhos sobre o tema seriam escassos, e com apreensão de que não houvessem trabalhos o suficiente para a realização do estado do conhecimento, olhando no campo para filtrar resultados, decidimos por escolher o último ano de publicação em que esse termo foi utilizado e permanecer com os seis anos como marco temporal. Assim, o artigo deveria ter sido publicado no intervalo de 2015 até 2021, último ano em que publicações com essa temática foram encontradas na plataforma. Nesse novo filtro, foram encontrados 14 artigos, mas nenhum deles possuía relação com a aula de artes e a didática, o que demonstrou como essa discussão é pouco realizada dentro do movimento da arte-educação.

O terceiro termo indutor escolhido foi “atividade criadora”, com o recorte temporal de 2018 até 2023 para a publicação, o qual 41 artigos foram encontrados. Após a leitura dos resumos, elegemos por selecionar 02 artigos que, a partir da leitura dos resumos, introduções e considerações finais, possuíam algum tipo de relação com o objeto de pesquisa desse trabalho. Entretanto requeriam uma segunda leitura para que as relações pudessem ser comprovadas. No mesmo caminho do termo indutor anterior, escolhemos articular “atividade criadora” ao termo “aula de artes”, mas não houve nenhum resultado encontrado. Ao substituir “aula de artes” por “artes”, retornaram 21 artigos, sendo 1 selecionado para o escopo do Estado do Conhecimento.

Para o último termo indutor utilizamos “Ensino Fundamental”, porém para delimitar, já em um primeiro momento, apenas aqueles materiais que tivessem a aula de Artes como tema. Na barra de seleção da plataforma de periódicos da CAPES, acrescentamos entre aspas o termo “aula de artes”, onde obtivemos 14 artigos cujas leituras dos resumos indicaram que não possuíam proximidade com o tema desta pesquisa. Diante disso, partimos para mais uma delimitação, substituindo-se o termo “aula de artes” por “artes visuais”. Nessa segunda tentativa foram encontrados também 32 artigos, sendo selecionados 3 para a próxima leitura de seleção.

Tabela 1. Termos indutores da pesquisa no portal de Periódicos da CAPES

Termos indutores	Artigos encontrados	1ºseleção
"Didática", "aula de artes", "atividade criadora", "ensino fundamental"	0	0
Didática"	58	3
"Aula de Artes"	68	1
"Aula de Artes" e "Didática"	14	0
"Atividade criadora"	41	2
"Atividade criadora" e "artes"	21	1
"Ensino Fundamental" e "aula de artes"	32	0
"Ensino Fundamental" e "artes visuais"	32	3
TOTAL	266	10

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de informações de Periódicos da CAPES, 2023.

A Tabela 1 apresenta os termos indutores, os artigos encontrados a partir da seleção temporal de cinco anos de publicação, assim como aqueles artigos que, após a leitura do resumo, foram selecionados para uma segunda leitura. Diante disso, foram encontrados 266 artigos, desses, 10 passaram para a segunda leitura, no qual os artigos selecionados foram lidos na íntegra e passaram por uma nova seleção. Como mencionado anteriormente, desde as primeiras buscas de trabalhos para o Estado do Conhecimento, foi possível notar que o quantitativo de produções poderia ser menor do que o esperado. Portanto, a revisão incluiu a leitura de trabalhos na íntegra para não incorrer em erros com relação ao uso de termos ou com o tema dessas produções. Assim, o segundo momento de leitura foi também o momento em que todos os trabalhos foram lidos na íntegra.

Tal seleção foi realizada tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa. Ao final foi construído o Quadro 1 com a identificação do autor(es), o título e o ano de publicação do artigo, bem como a instituição à qual o pesquisador (es) se vincula.

Quadro 1. Textos lidos na íntegra e selecionados

Autor (es)	Título	Ano	Instituição
BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado de.	O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula	2020	UFG
ZAGO, Luis Henrique FERREIRA, Allan Alberto SILVA, Neiva Solange da	A imaginação como atividade criadora	2021	UNESP
ANDRÉ, Carmina Mendes REICHERT, Maiquel Cristian	Considerações sobre a aula de arte: repensando saberes e fazeres	2021	UDESC
ANACHE, Alexandra Ayach FERNANDES, Vera Lúcia Penzo	Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais	2015	UFMT
MOLINA, Ana Maria Ricci MOLINA, Roberta Ricci	O ensino de artes e a busca pela autonomia de estudantes em processo de criação em sala de aula	2020	UFGD

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de informações de Periódicos da CAPES, 2023.

Brisolla e Assis (2020) apresentam o resultado de uma revisão integrativa sobre planejamento pedagógico com os principais pesquisadores da área, e como eles conceituam o planejamento pedagógico em relação: a sua relevância para o trabalho educacional, aos níveis em que ele se apresenta e como ele influencia o trabalho pedagógico e a organização didática da aula. O artigo dialoga com esta pesquisa, uma vez que, de acordo com as autoras, o planejamento pedagógico apresenta-se como uma ferramenta importante para a organização didática da aula, contribuindo para que a mesma não seja vista apenas como uma sequência de passos que precisam ser realizados para o alcance do objetivo da aula. Para as autoras é necessário compreender que ambos são partes de um todo mais complexo. As autoras concluem

que, por ser uma etapa a qual influencia todo o processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o planejamento pedagógico seja realizado de forma democrática, crítica e reflexiva, alinhado com o currículo, o Projeto Político Pedagógico da escola e também com a comunidade escolar. Portanto, a organização do planejamento pedagógico é responsabilidade de todos os profissionais da escola.

A fim de compreender o conceito de imaginação, sua relação com a criação e como ela interfere no desenvolvimento e com isso contrapor a ideia de que os seres imaginativos e criativos são pessoas especiais, “iluminadas” ou diferentes, Zago e Ferreira (2021) optaram por uma pesquisa bibliográfica com base na Teoria Histórico - Crítica e no Materialismo Histórico Dialético. Esse artigo discute a crença presente no imaginário coletivo dentro e fora das escolas, de que aqueles que são considerados bons alunos na disciplina de Artes Visuais são os que constroem plasticamente boas produções artísticas, sendo “colocadas” nessas pessoas o caráter de gênios, ou seja, pessoas que nasceram com o “dom” das artes visuais. Tal crença impacta o ensino de Arte e por consequência a sua aprendizagem. No artigo, os autores concluem que a imaginação é um elemento chave do psiquismo humano, e é ela que torna capaz que o ser humano crie, antecipe movimentos, permitindo ao homem, por exemplo, desenvolver o pensamento científico. Tal conclusão torna possível demonstrar que, mesmo estando em maior evidência naqueles designados de “grandes gênios”, a capacidade imagética e criadora está presente em todos os momentos de nossas vidas e em todos os seres humanos, superando a ideia dos “gênios” e apresentando a arte e seu ensino como algo que pode e deve ser oportunizado para todos.

Quando na pesquisa optamos por trazer o termo “ato criador” ao invés de “criatividade”, pretendemos demonstrar que os termos não são iguais e que cada um possui um arcabouço prático muito forte. Um dos referências que consubstanciaram essa escolha de termos foi o artigo de Reichert e André (2021), em que nos propõe uma reflexão sobre a aula de Arte e como o conceito de aula participativa em Arte pode ajudar no retorno do sensível e da inventividade para os processos de ensino-aprendizagem. Para isso os autores tratam de alguns conceitos como: a diferença entre criatividade e ato criador; o fazer docente e o professor artista; a aula participativa e o papel da Arte na educação. As autoras apontam que o termo “criatividade” apresenta uma perspectiva de cunho capitalista, utilizado em políticas públicas que apresentam a ideia de que para crescer economicamente é necessário ser criativo, enquanto que o termo “ato criador” está mais voltado para a capacidade de criar enquanto ferramenta de transformação, de construção de coisas ou habilidades novas. A conclusão a que se chegam é de que há a necessidade de quebrar com o conceito de criatividade das instituições tradicionais

de educação, assim como criar novas formas de relacionar a aula com o coletivo. Para isso os professores de Arte, como criadores, possuem a habilidade para realizar tais atividades, pois lidam com a criação e com a educação.

Anache e Fernandes (2015) em seu artigo, “Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes visuais”, discutem as manifestações criativas do professor da disciplina de Artes, ou seja, as autoras realizam uma análise sobre o ato criador presente na ação pedagógica do professor de Artes visuais. Para isso, os autores realizaram entrevistas, observações, registros de imagens e análise de documentos em duas escolas da rede estadual do Mato Grosso do Sul. Concluíram que apesar de a criatividade estar imbricada e ser esperada no trabalho do professor de Artes, e mesmo que ele tente e por vezes produza atividades tendo a criatividade como objetivo, muitas vezes não alcança os resultados esperados devido às condições materiais da escola a qual se encontram, tendo sido comum, no período da pesquisa, os professores produzirem suas aulas com recursos próprios.

Em diálogo com um dos objetivos específicos propostos no presente trabalho: refletir sobre as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Artes e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico, Molina e Ricci (2020) apresentam um relato de experiência de uma exposição que apresentava os trabalhos realizados no decorrer do projeto intitulado, “Homenagem à Arte: O museu é o mundo”. A partir das discussões sobre atividade criadora e tendo como objetivo apreender como se dá o processo de autonomia dos estudantes que tinham como pano de fundo a criação de objetos, o projeto apresentado neste artigo foi construído e elaborado por uma professora de Artes de uma instituição particular, localizada na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. As autoras trazem para a pesquisa o conceito piagetiano de autonomia, visto como processo de trazer para si a capacidade de criação de coisas novas, de novas relações, o que permitiu que as autoras, após as observações e entrevista com a professora, pudessem compreender a Arte como uma atividade que potencializa essa tomada de consciência do poder de criação do eu.

2.2. Banco de Teses e Dissertações da CAPES - (BTD)

De acordo com Banco de Metadados da CAPES (Brasil, 2021), o Banco de teses e dissertações da instituição tem como objetivo facilitar a identificação de trabalhos realizados nos programas de pós-graduação do país (Brasil, 2021). A pesquisa nesse banco foi realizada entre os dias 31 de maio e 02 de junho de 2023.

Nessa investigação foram realizados os mesmos movimentos de pesquisa utilizados no Portal de Periódicos da CAPES: inclusão na barra de busca todos os termos indutores utilizados no banco de Periódicos da CAPES, refinando os resultados encontrados para o mesmo intervalo de tempo de 2018 até 2023. Foram encontrados 1.842 resultados, mostrando a necessidade de se acrescentar mais um filtro à busca. Nesse segundo movimento de pesquisa, foi selecionado, no filtro “grande área de conhecimento”, o termo “linguística, letras e artes” o que gerou um total de 375 teses e dissertações. Desses, 18 eram específicos da área de artes e que após a leitura flutuante dos títulos e resumos, apenas uma tese foi selecionada.

Devido ao resultado, repetimos os movimentos anteriores, mudando as marcações nos seguintes filtros: em “grande área do conhecimento” foi assinalado o termo “ciências humanas”; em “área do conhecimento” o termo “educação”; e em “área de concentração” foram marcadas as palavras Educação, Educação brasileira e educação. Nessa nova pesquisa obtivemos 216 resultados, sendo selecionado apenas 02 trabalhos que dialogavam com a proposta da pesquisa, ou seja, apesar de um número robusto de trabalhos selecionados pela plataforma, apenas dois trabalhos apresentaram relação com os objetivos e recortes propostos na pesquisa.

A segunda parte da pesquisa iniciamos com a inserção dos seguintes termos indutores na barra de pesquisa da plataforma: “aula de artes”, “atividade criadora”, didática”. O uso de aspas (“;”) se deu pela necessidade de que a ferramenta de pesquisa fosse restringida às teses e dissertações que apresentassem os termos tais como os escritos. Nessa nova pesquisa foram encontrados, ainda utilizando o filtro do ano de 2018, o total de 601 trabalhos. Devido à quantidade, vimos a necessidade de restringir ainda mais a busca, que tornou possível filtrar 82 trabalhos, desses, nenhum foi encontrado relacionado ao objetivo da pesquisa.

O terceiro recorte para a busca nessa plataforma foi realizado inserindo os termos indutores “aula de artes” e “didática”. Além disso foram assinalados os filtros para delimitar o escopo de teses e dissertações, o que gerou um total de 61 trabalhos, desses mais uma vez, não obtivemos resultados de produções com articulação ao objeto de estudo realizado. A Tabela 2 apresenta a sequência de termos indutores transcritos na barra de ferramentas da plataforma CAPES (BTD), o quantitativo de teses e dissertações encontrados e por último a quantidade de trabalhos que, ao passarem pela primeira seleção, leitura dos títulos, resumos, introduções e conclusões, apresentaram alguma relação com o objeto pesquisado.

Tabela 2. Quantitativo de teses e dissertações encontradas e selecionadas

Termos indutores	Trabalhos encontrados	1ºseleção
"didática", "aula de artes", "atividade criadora", "ensino fundamental"	234	02
“aula de artes”, “atividade criadora”, “didática”	82	0
“aula de artes”, “didática”	61	0
TOTAL	380	02

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de informações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD), 2023.

Após a realização de uma primeira leitura, a tese e a dissertação selecionadas foram lidas em sua íntegra como estratégia para certificar se elas poderiam ser usadas para pensar os objetivos da pesquisa. A seguir, apresentamos uma síntese de cada um dos trabalhos selecionados, e ao final, no Quadro 2 está discriminada o autor, o tipo de trabalho, se tese ou dissertação, o título, o ano e a instituição.

Com o intuito de embasar teoricamente a importância do ensino de Arte, foi selecionado o trabalho de Leitão (2019) que discute, em sua dissertação, a importância do estudo da arte para a sociedade, o que segundo a autora ajudaria na defesa do componente curricular nas escolas brasileiras, fazendo uso da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético. De acordo com a dissertação, a arte contribui não apenas no processo de aprendizagem, mas também auxilia na humanização dos estudantes e no incentivo ao ato criador. A autora conclui que a Arte pode ajudar os estudantes, enquanto futuros seres que movimentarão a sociedade, a conhecerem-na a partir das suas produções, do seu trabalho e com isso gerarem as mudanças sociais necessárias. Ou seja, para a autora, baseada na centralidade e importância do Trabalho e tendo em vista que a humanidade expressa a sua essência também no Trabalho artístico, cabe à arte mostrar essa realidade expressa nos trabalhos artísticos produzidos socialmente e contribuir para o processo de transformação da sociedade, em que a educação é uma ferramenta indispensável.

A fim de compreender a influência do trabalho dos professores no processo de criação dos alunos, Silva (2018) realizou a tese intitulada, “Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma leitura histórico-cultural”, em que a autora analisa a influência dos professores nas produções dos alunos a partir das significações dos próprios estudantes. A autora conclui que, apesar de haver um interesse genuíno por parte dos professores de que as aprendizagens sejam significativas e de que o trabalho realizado em sala reverbera no fazer criador dos alunos, há maior atenção dos professores nas questões sociais da escola, no comportamento, nas dificuldades e desinteresse dos alunos, que fazem com que muitas vezes as atividades apresentadas não sejam suficientes para tocar no fazer criador dos mesmos. Outra questão que influencia no trabalho realizado em sala de aula, na disciplina de Artes, é a questão

da formação dos professores, que muitas vezes não são formados na área, ou seja, não possuem conhecimento específico para propor atividades artísticas com olhar para a atividade criadora.

Ainda de acordo com Silva (2018), um dado que se mostrou relevante sobre a questão da atividade criadora, é a ligação imediata e a responsabilização que é realizada pelos professores, de que cabe apenas à Arte incentivar e despertar o ato criador nos estudantes. Para a autora esse dado apareceu aliado frequentemente à incapacidade de os professores de outras áreas conceituarem atividade criadora. Para Silva (2018) podemos correlacionar a atividade criadora a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ela permite a relação entre aprendizagem e ato criador, prevê que a atividade criadora é fruto da relação entre o homem e seus pares assim como ele e a cultura. E, por fim, ao percebermos o ato criador por essa perspectiva pedagógica, evidenciamos que o homem cria a partir de um arcabouço social que reverbera no seu ser psicológico, mostrando a necessidade de compreender essa atividade como algo interior e exterior ao homem.

Quadro 2. Teses e Dissertações selecionadas após a leitura integral dos trabalhos

Autor (es)	Tese/Dissertação	Título	Ano	Instituição
LEITÃO, Juliana Oliveira	Dissertação	A especificidade do ensino de arte na perspectiva da pedagogia histórico-crítica	2019	UNESP
SILVA, Ana Rita da	Tese	Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural	2018	PUC-Goiás

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de informações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD), 2023.

2.3. BDTD/ IBICT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)

No período de 03 a 06 de junho, foi realizada a coleta de materiais e referências para a pesquisa no banco de busca da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT. De acordo com informações disponíveis no repositório da instituição, a BDTD é um sistema eletrônico de informações que, a partir de convênios com diversas instituições de ensino e pesquisa no Brasil e no mundo, centraliza as teses e dissertações produzidas por brasileiros dentro e fora do país, auxiliando para que tais produtos científicos possam ter maior visibilidade (Brasil, 2023).

Repetindo o movimento realizado anteriormente, optamos por inserir de uma vez todos os termos indutores utilizados nas buscas: "Didática", "aula de artes", "atividade criadora" e "ensino fundamental", ao que o *site* realizou dois alertas. No primeiro, a título de auxílio, o *site* sinalizou que deveria ser realizada a mudança do termo "atividade criadora" para "atividade

criativa”, e no segundo alerta, pediu para que as aspas fossem retiradas para que um maior número de trabalhos pudesse ser encontrado.

Sobre a primeira sinalização, já havia sido observado que o termo “criatividade” era mais fácil de ser encontrado, sendo necessário que fossem lidos os trabalhos com tal termo para que, a partir do contexto, observar se o seu emprego estava ligado ao objeto que se pretendia estudar ou se estava mais próximo da significação apontada em artigo de Reichert (2021). Para o autor, o conceito de criatividade está mais próximo da ideia capitalista do termo, que o compreende como capacidade de elaborar e resolver problemas de forma rápida e lucrativa e ao sujeito é imputado uma habilidade vista como adequada para o mercado de trabalho.

A pesquisa privilegiou o conceito de “atividade criadora” ou “ato criativo” construído pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, na obra *Imaginação e Criação da Infância* (2018). Nela o autor russo conceitua o ato criador como habilidade humana em que se cria algo novo, não importando a materialidade do que foi criado e nem a sua relevância, o que permite compreender, de acordo com o autor, a atividade criadora como uma regra da condição humana e não como um fator isolado, uma exceção (Vigotski, 2018).

A partir dessas reflexões, procedemos com a mudança do termo, mas com a proposta de que as teses e dissertações que trouxessem “criatividade” em seu corpo de pesquisa fossem minuciosamente lidos para que o termo “criatividade” estivesse sendo usado a partir do proposto no presente trabalho. Com as mudanças, foram encontrados 42 trabalhos entre teses e dissertações, mas que após a leitura, por não apresentarem ligação com os objetivos da pesquisa, acabaram não sendo utilizados.

No segundo movimento foram modificados alguns termos indutores, tendo sempre o cuidado de ler o título, resumo e conclusão para que, principalmente o termo “criatividade” estivesse dentro da proposta pesquisada. Assim foram usados os seguintes termos indutores na seguinte ordem: organização didática da aula de Artes, criatividade e ensino fundamental. Foram encontrados 19 trabalhos, mas novamente, nenhum deles tinha relação com o trabalho.

Diante do insucesso nas buscas e percebendo a necessidade de mudar os termos indutores, novamente decidimos reduzir a quantidade de termos indutores, assim suprimimos “didática” em favor de “ensino fundamental”, refletindo que todos os trabalhos que tivessem relação com educação seriam atraídos pelo último termo e, com a leitura seria possível selecionar aqueles que tivessem em seu escopo as temáticas: didática e organização didática da aula, segundo o objetivo dessa dissertação. Diante disso, os termos adicionados na barra de pesquisa ficaram discriminados desta forma: Artes visuais, criatividade e ensino fundamental. Com essa busca foram encontrados 24 trabalhos, e a partir da leitura flutuante dos títulos,

percebemos maior proximidade com esta pesquisa. Desses resultados passamos a uma segunda leitura de 05 deles entre teses e dissertações.

A próxima mudança de descritores foi realizada no mesmo processo de busca anteriormente mencionado, ou seja, observamos a necessidade de mudança, a alocação de algumas palavras. Dessa vez foram colocadas as seguintes palavras no buscador e na seguinte ordem: ensino de Artes visuais e criatividade. Respeitando a questão de leitura dos títulos, resumos, introdução e conclusão foram encontrados 63 trabalhos, sendo separados para a próxima leitura 01 tese. A Tabela 3 apresenta a sequência de termos indutores transcritos na barra de ferramentas da plataforma de busca, o quantitativo de teses e dissertações encontrados e por último a quantidade de trabalhos que, ao passarem pela primeira seleção: leitura dos títulos, resumos, introduções e conclusões, apresentaram alguma relação com o objeto da pesquisa.

Tabela 3. Quantitativo de referências encontradas e que passaram para a segunda leitura (leitura integral da tese ou dissertação)

Termos indutores	Trabalhos encontrados	1ºseleção
"didática", "aula de artes", "atividade criadora", "ensino fundamental"	0	0
didática, aula de artes, atividade criativa e ensino fundamental	42	0
organização didática da aula de artes, criatividade, ensino fundamental	19	0
artes visuais, criatividade, ensino fundamental	24	05
ensino de artes visuais, criatividade	63	01
TOTAL	148	06

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de informações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2023.

Dos cinco trabalhos encontrados na plataforma de busca, após a leitura integral foram observados desde proximidades com o tema pesquisado, até trabalhos que serviriam como referência para o mesmo. Portanto ficaram para a composição do Estado do Conhecimento as duas dissertações citadas no quadro 3, inseridos onde estão identificados o autor, o tipo de trabalho, o título, o ano de publicação e a instituição ao qual pertence.

Quadro 3. Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Autor (es)	Tese/Dissertação	Título	Ano	Instituição
ALVES, Maria do Socorro de	Dissertação	Uma experiência com as linguagens pictórica e fotográfica no ensino das artes visuais	2020	UFMA
HISSETT, Márcia Le Sénéchal	Dissertação	Desenho nos anos finais do ensino fundamental	2018	UFRN

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de informações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2023.

A fim de ressaltar a importância do ensino de Arte nas escolas e por consequência a relevância de pesquisarmos a organização didática da aula de artes, foi selecionado o trabalho de Alves (2020) da Universidade do Maranhão, que teve como objetivo compreender como a arte-educação pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de escola municipal do estado do Maranhão. Com o objetivo de compreender como o ato criativo age sobre o processo de ensino-aprendizagem, Dewey, citado por Silva (2020), apresenta o ato criador como resultante de uma relação significativa entre o homem e o meio, que repercute em experiências vitais desse sujeito com o mundo em que ele vive. Assim podemos compreender a atividade criadora como o produto da relação entre homem e meio.

Sobre o uso e criação das imagens produzidas pelos estudantes, Silva (2020) aponta que, para produzir, combinar e recombinar imagens, o estudante está, ao mesmo tempo em que cria, aumentando a sua visão de mundo e dando novos significados para as situações do cotidiano vivenciadas por ele socialmente, em outras palavras: o estudante está criando, transformando, e ao mesmo tempo aprendendo e construindo novas imagens. Essa relação entre Arte e o meio social demonstra que, para se compreender e interpretar obra de Arte, é necessário entender o cotidiano, os fatos históricos e o contexto em que tal obra foi construída, o que demonstra a necessidade de inserir em sala de aula atividades que possibilitem ampliar o entendimento dos alunos sobre as obras e, ao mesmo tempo, o por que se estuda arte na escola.

A importância sobre a organização do trabalho pedagógico também é tratada por Silva (2020) em seu artigo. Para a autora, um planejamento bem estruturado e bem realizado é capaz de despertar condições para que os alunos desenvolvam a atividade criadora assim como consigam desenvolver o conhecimento.

Como mencionado na seção anterior, após cinco anos de trabalho com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, observamos que propostas relacionadas à produção de desenhos é prática constante em aulas na disciplina de Artes, uma vez que tal linguagem é compreendida, de acordo com Massironi citada por Hissett (2018), como uma variação complexa e rica dentro do campo de conhecimento mencionado. Com o objetivo de compreender melhor de que forma o uso de atividades relacionadas ao desenho pode contribuir na atividade criadora, recorreremos à dissertação de Hissett (2018).

Para a autora, a experiência dos alunos com diversas manifestações e variações dos desenhos pode ajudar na compreensão do sujeito com relação ao espaço, ao seu corpo, aos materiais, bem como de desenvolver a atividade criadora. Além disso, o desenho em seu processo de criação propicia desenvolvimento crítico e reflexivo. Lowenfeld e Brittain citados por Hissett (2018), colocam que a prática no desenho é uma grande ferramenta para o

desenvolvimento integral da criança e do adolescente nas capacidades de concentração e de percepção.

2.4. Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO)

A pesquisa na biblioteca científica eletrônica *online* SciELO foi realizada entre os dias 07 e 09 de junho, repetindo os mesmos movimentos de busca relatados nos sites de pesquisa anteriores. A Tabela 4 apresenta os termos indutores, o número de trabalhos encontrados e que passaram na primeira leitura.

Tabela 4. Quantitativo de trabalhos encontrados na plataforma SciELO

Termos indutores	Resultados encontrados	1ºseleção
"didática", "aula de artes", "atividade criadora", "ensino fundamental"	00	00
didática, aula de artes, atividade criativa e ensino fundamental	00	00
organização didática da aula de artes, criatividade, ensino fundamental	00	00
artes visuais, criatividade, ensino fundamental	00	00
ensino de artes visuais, criatividade	02	01
didática, aula de artes	00	00
aula, artes	02	01
TOTAL	02	02

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de informações da Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO), 2023.

Como a Tabela 4 demonstra, o *site* da SciELO foi o repositório em que menos trabalhos foram encontrados e por isso vimos a necessidade de se acrescentar novos termos indutores como tentativas de retirar da plataforma a maior quantidade de teses ou dissertações que fossem relevantes para a pesquisa. Mesmo com esse movimento, apenas dois trabalhos foram selecionados após a primeira leitura, que contemplou: leitura do título, resumo, introdução e conclusão. Destes, apenas o trabalho intitulado: “Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes visuais” de Alexandra Ayach Anache, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS e de Vera Lúcia Penzo Fernandes, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS, passaram para a segunda leitura, sendo selecionados para compor o estado do conhecimento.

Tendo como objetivo discutir o caráter criativo no trabalho dos professores de Artes visuais com alunos na educação inclusiva, e tendo como base a pedagogia histórico-crítica, Anache e Fernandes (2015) demonstram as várias conceituações da categoria criatividade e como a área de artes visuais pouco investiga suas nuances e sua importância para a área, o que serve como referência para justificar a necessidade deste trabalho, uma vez que se propôs o

estudo a respeito da repercussão ou não da organização didática da aula na atividade criadora dos alunos, ou seja, reconhece-se a atividade criadora como uma área importante para o ensino de Arte. Para as autoras, citando Matinez (2006), falar sobre a criatividade no trabalho pedagógico demonstra como as duas categorias se relacionam, além de explicitar as várias dimensões que estão por trás desse processo, não colocando a criatividade apenas nos ombros do professor, mas também do espaço social em que o trabalho pedagógico se realiza, sendo assim uma expressão, nos dizeres da autora, inovadora.

2.5. Repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília (UnB)

A pesquisa na plataforma de teses e dissertações da Universidade de Brasília-UnB foi realizada entre os dias 12 e 15 de junho, realizando os mesmos passos iniciais dos outros sítios de buscas e os mesmos termos indutores. A Tabela 5 apresenta o quantitativo de trabalhos encontrados:

Tabela 5. Pesquisa realizada no repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília.

Termos indutores	Trabalhos encontrados	1ºseleção
"didática", "aula de artes", "atividade criadora", "ensino fundamental"	00	00
didática, aula de artes, atividade criativa e ensino fundamental	00	00
organização didática da aula de artes, criatividade, ensino fundamental	00	00
artes visuais, criatividade, ensino fundamental	00	00
ensino de artes visuais, criatividade	00	00
didática, aula de artes	00	00
aula, artes	00	00
TOTAL	00	00

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de informações do Repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília (UnB), 2023.

Como a Tabela 5 revela, não foram encontrados trabalhos com a temática dessa pesquisa, dentro do espaço temporal que foi definido para a pesquisa no repositório de teses e dissertações da Universidade de Brasília.

2.6. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Para o trabalho de busca realizado no *site* da ANPED, foram destinados quatro dias de pesquisas, do dia 19 ao dia 22 de junho. Nos dois primeiros dias foram realizadas buscas nos repositórios das reuniões regionais da Associação e nos dias subsequentes foram feitas pesquisas nos repositórios das reuniões nacionais.

Tendo como filtro inicial o ano de 2018, foram pesquisados trabalhos apresentados e produzidos nos seguintes encontros regionais indicados no Quadro 4. Regionais da ANPED, separados por ano do encontro e regionais que realizaram eventos no respectivo ano. Devido à pandemia do COVID-19, alguns eventos, a partir de 2021, foram realizados de forma remota e houveram eventos que não tiveram suas páginas localizadas pela *web*, esses foram listados, mas acrescidos nos termos “não disponível”.

Quadro 4. Regionais da ANPED

Ano	Regionais realizadas	Local da realização	Formato do evento
2018	Regional Sudeste	Campinas-SP	Presencial
2018	Regional Sul	Porto Alegre -SC	Presencial
2018	Regional Centro- Oeste	Cárcere-MT	Presencial
2018	Regional Norte	Rio Braco -AC	Presencial
2018	Regional Nordeste	João Pessoa - PB	Presencial
2020	Regional Sudeste	Rio de Janeiro -RJ	Remota
2020	Regional Centro-Oeste	Uberlândia- MG	Remota
2020	Regional Nordeste	Salvador- BA	Remota
2021	Regional Sul	Blumenau-SC	Remota
2021	Regional Norte	Palmas - TO	Remota
2022	Regional Centro- Oeste	Campo Grande- MS	Não disponível
2022	Regional Sul	Cascavel-PR	Remoto-síncrono
2022	Regional Norte	Macapá-AP	Presencial
2022	Regional Nordeste	São Luiz - MA	Remota
2022	Regional Sudeste	Belo Horizonte -MG	Semipresencial

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de informações do site da Anped, 2023.

No *site* da ANPED foram selecionados os eventos listados e na aba “trabalhos” foram abertas cada página de trabalho, tendo a leitura dos títulos norteado a busca. O Quadro 5. Lista com a quantidade de trabalhos encontrados nos encontros regionais da ANPED relaciona o ano em que o encontro regional aconteceu e a região, o número de trabalhos encontrados por Grupo de Trabalho, sendo escolhidos os seguintes grupos: GT 04 – Didática, GT 12 – Currículo e GT 24 – Educação e Arte.

Quadro 5. Lista com a quantidade de trabalhos encontrados nos encontros regionais da ANPED

Regionais realizadas	GT 4	GT 12	GT 24
2018 - Regional Sudeste	0	0	0
2018 - Regional Centro-Oeste	0	0	0
2018 - Regional Norte	0	0	0
2018 - Regional Nordeste	0	0	Não tiveram trabalhos apresentados nesse GT

2020 - Regional Sudeste	0	0	Não tiveram trabalhos apresentados nesse GT
2020 - Regional Centro-Oeste	0	0	Não teve esse GT
2020 - Regional Nordeste	0	0	0
2021 - Regional Norte	0	0	0
2022 - Regional Centro-Oeste	0	0	Não teve esse GT
2022 - Regional Norte	0	0	0
2022 - Regional Nordeste	0	0	0
2022 - Regional Sudeste	0	0	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de informações do site da Anped, 2023.

Analisando o quadro acima, é possível observar que as regionais da região Sul do país não estão listadas, o motivo é a diferença de nomenclatura dos grupos de trabalho, que agora são chamados de eixo temático, e a ausência de um grupo de trabalho específico para didática. Para que haja maior entendimento do processo de pesquisa, optamos por criar uma nova tabela explicativa com os seguintes eixos temáticos: Eixo Temático 09 – Currículo e o Eixo Temático 19- Educação e Arte.

Tabela 6. Lista de trabalhos encontrados nas regionais Sul da ANPED

Regionais realizadas	Eixo temático 09	Eixo temático 19
2018-Regional Sul	0	0
2021- Regional Sul	0	0
2022-Regional Sul	0	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de informações do site da Anped, 2023.

Como pode ser observado no Quadro 5 e na Tabela 6, as buscas no *site* da ANPED em âmbito regional não resultaram trabalhos que apresentassem os conceitos ou categorias contempladas nesta proposta de pesquisa.

A pesquisa realizada nos anais da ANPED nacional envolveu pesquisa nos arquivos de 2019 e 2021, pois os trabalhos realizados nos anos de 2018 e 2022 não estavam disponíveis na página da *web*. Nessa pesquisa, assim como na ANPED regional, não foram encontrados trabalhos relacionados à temática aqui pesquisada.

2.7. Anais da Federação de Arte/Educadores do Brasil (conFAEB)

A Federação de Arte/Educadores do Brasil foi fundada em 1987, no seu primeiro evento que aconteceu na cidade de Taguatinga- Distrito Federal, e tem por objetivo fortalecer a criação artística e o acesso à cultura. A conFAEB é um evento da Federação de Arte/Educadores que acontece anualmente e se propõe a apresentar o resultado de pesquisas desenvolvidas na área

em todo o país. A FAEB e a conFAEB são voltadas para pesquisas realizadas em todas as três áreas de manifestações artísticas, Artes Visuais, Artes Cênicas e Artes Musicais. Para esse trabalho foram realizadas pesquisas nos anais da conFAEB nos anos de 2018, 2019 e 2021, na área de Artes Visuais, voltadas para o ensino fundamental II. Os trabalhos dos anos de 2020 não foram inseridos no *site*, uma vez que o encontro neste ano não aconteceu devido à pandemia da COVID-19 e, os trabalhos do evento do ano de 2022 não foram divulgados no *site* oficial da federação.

O processo de busca foi alterado, pois os trabalhos apresentados para o evento em 2018 foram divididos em 12 rodas de conversas, que se assemelharam aos grupos de trabalho da ANPED. Para o Estado do Conhecimento foram escolhidas as seguintes rodas: Roda 05- Arte-educação e formação docente Práticas e Poéticas; Roda 07- Processos e práticas docentes; e Roda 10- Ensino de arte e pedagogia. Após, foram realizadas leituras dos títulos dos trabalhos e dos resumos sendo que, para que fossem selecionados para uma segunda leitura, os textos deveriam apresentar relação com a organização didática da aula e da atividade criadora nos alunos. No entanto, não foram encontrados trabalhos que trouxessem esses elementos e dialogassem com o objeto de pesquisa aqui em destaque.

No evento de 2019, assim como o do ano anterior, os anais foram apresentados em formato de revista em PDF, mas divididos em Grupos de Trabalho, para os quais foram os escolhidos: Grupo de Trabalho Ensino de Arte e Grupo de Trabalho Formação de Professores. Nessa pesquisa também não foram encontrados trabalhos. Na conFAEB 2021, respeitando os modelos anteriores, os anais foram publicados em revista eletrônica e divididos em cinco eixos, sendo que destes, os escolhidos foram: Eixo 1- Poéticas no Ensino de Arte na Educação; Eixo 2- Práticas Artísticas na Formação Docente; e o Eixo 5- Memória, História e avanços no ensino da Arte.

Na última revista da conFAEB disponível, no Eixo 2- Práticas Artísticas na Formação Docente, foi encontrado o trabalho intitulado: “O ato criador como objeto concreto complexo da arte”. Nele as autoras apresentam a ligação direta entre o Materialismo Histórico-Dialético e as Artes a partir dos escritos de Lukács, de Mészáros (2013) e de Adorno (2019), com foco no conceito do ato criador. Para elas, o ato criador é um acontecimento que surge no mundo real, mas que na verdade é fruto de várias mediações entre o artista e os acontecimentos da vida cotidiana e que nesse processo estão postas as contradições entre o que o artista projetou para a obra e o seu resultado. Além disso a Arte surge, nas concepções colocadas no texto, como manifestação do poder de criar que o homem possui (Shah; Silva, 2021).

2.8. Algumas reflexões sobre os resultados do Estado do Conhecimento

O quantitativo de trabalhos encontrados nas principais plataformas de pesquisa acadêmica, para o Estado do Conhecimento dessa pesquisa, sinalizou o não lugar da organização didática da aula de Arte nas pesquisas sobre Arte educação nos contextos da universidade, e a necessidade de que os pesquisadores da área comecem a valorizar a própria área de atuação. O reconhecimento da educação em artes inicia-se na valorização da mesma pelos pesquisadores. Pesquisar as questões que envolvem o ensino de Arte é o caminho para se iniciar um processo de reconhecimento da disciplina, inicialmente pelos pesquisadores, passando pelos professores, alunos e comunidade escolar.

Embora haja a produção de conhecimento científico sobre a arte-educação, há a necessidade de que esse campo se amplie, e isso só será possível se os pesquisadores da área iniciarem o caminho árduo, porém gratificante que é a pesquisa. O reconhecimento da Arte no currículo escolar depende do esforço conjunto de todos os profissionais envolvidos na área, para que os problemas enfrentados em sala de aula pelos professores sejam investigados e isso só poderá ser feito por meio de pesquisas sérias.

Barbosa (2016) chama a atenção para a falta de pesquisas e estudos na área de arte-educação, o que pode fazer com que o ensino na área fique aquém das necessidades que os alunos apresentam em sala de aula e mesmo na construção de conhecimentos artísticos. Nesse processo não adiantaria, para a autora, que currículos apontassem a obrigatoriedade do ensino de Artes se os profissionais não buscam por conhecimentos nos processos de ensino, o que resulta em uma fragmentação baseada no *laissez-faire*.

Ainda de acordo com Barbosa (2016), a Arte é um instrumento de compreensão da cultura e do desenvolvimento individual, por isso deve ser tratada como uma área do conhecimento. Aqueles que defendem um ensino de Arte baseado apenas como expressão das emoções, não estão oferecendo nenhum tipo de educação em Artes para os seus alunos, nem educação emocional nem cognitiva.

Nesse sentido, as buscas nos bancos de dados reafirmaram a relevância desta pesquisa que, diante da grande lacuna das pesquisas em arte-educação, no que concerne ao estudo sobre a importância da organização didática da aula de artes e a forma como ela repercute nos estudantes e em suas produções artísticas, se propôs tal estudo trazendo como sujeitos pesquisados os alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, situada na Região Administrativa de Samambaia.

Do objetivo geral da pesquisa, a saber: Analisar a organização didática da aula de Artes Visuais e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, situada na região administrativa de Samambaia, em que desdobramos os seguintes objetivos específicos: a) apresentar as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam o ensino de Artes Visuais na rede pública de ensino do Distrito Federal; b) refletir sobre as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Artes e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico; c) compreender como a aula de Artes Visuais é concebida e desenvolvida e se fomenta o desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos.

Após a construção do Estado do Conhecimento, apresentamos a seção 3, com o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: SEPARANDO AS TINTAS E OS PINCÉIS

Pesquisar é o ato sobre o qual procuramos obter algum tipo de resposta, conhecimento sobre algum fenômeno da realidade, mas não se trata de qualquer conhecimento ou qualquer resposta para as dúvidas que nos incomodam, mas sim de uma resposta que ultrapasse o senso comum ou o observável. Quando recorremos a esse tipo de resposta, estamos fazendo ciência. Portanto, a atividade de pesquisar é a razão pela qual todo o trabalho científico se estrutura (Demo, 1995).

Para a realização deste trabalho científico, foi necessária a escolha de uma metodologia, ou seja, a forma como se produz o conhecimento, recorrendo a procedimentos investigativos. A definição do método de investigação guarda relação com a prática do pesquisador, suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, o que demonstra que não existe um manual que possa, assim como um mapa do tesouro, sinalizar o passo a passo do que deve ser realizado no processo de produção de dados: “o método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. O método, nesse sentido, está sempre em construção” (Gatti, 2002, p. 63).

Mas se o método não é um manual, o que ele é? Para Gatti (2002) o método é um conjunto de aportes que oferecem ao pesquisador orientações, referências para que ele consiga as respostas para as suas perguntas. Não significa que o sujeito pesquisador deva encará-lo como uma obrigação, o que nos permite compreender o porquê de a autora assinalar como ponto importante a necessidade de o pesquisador apreender a metodologia como sua, ou seja, fazer nela as suas alterações de forma que se sinta confortável, familiarizado com a mesma, pois só assim ele terá segurança e êxito no encontro das suas respostas.

Em analogia ao trabalho de um artista plástico, quando ele se propõe a pintar uma tela, primeiro esboça os elementos da composição, organiza as proporções, realinha os ângulos, estuda os pontos de fuga para que a perspectiva seja perfeita. Transpondo para a elaboração do percurso da pesquisa, é possível afirmar que esse processo foi realizado na introdução e no estado do conhecimento desta pesquisa. Concluídas estas etapas, chega a hora da escolha dos materiais. Na tela o artista escolhe se usará tinta a óleo, tinta guache ou acrílica, as cores que combinadas terão o melhor resultado, usará pincéis ou espátulas? Qual o melhor material para o pincel escolhido? Se espátula, quais numerações?

Assim, esta sessão contempla o percurso teórico-metodológico que orientou o desenvolvimento deste trabalho com vistas à produção do conhecimento científico acerca da

aula de Artes no ensino fundamental. Serão apresentadas as escolhas de abordagem, de procedimentos e de técnicas de pesquisa. Assim como, a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os sujeitos participantes da pesquisa e os procedimentos para levantamento e análise dos dados produzidos.

Essa concepção do método, tornou possível compreender que pesquisamos não para sistematizar conhecimentos a partir de modelos pré-determinados, mas para desvelar conhecimentos, transformá-los. Para tornar aparente situações que estavam veladas ou que não eram bem compreendidas, ou seja, não pesquisamos para, de porte das respostas desenvolvidas, prendê-las como verdades absolutas. Esperamos que ao final os resultados sistematizados possam ser utilizados como ponto de partida para outros conhecimentos.

Nessa perspectiva, não podemos afirmar que a pesquisa seja uma prática simples. No entanto, há um aspecto que deve ser observado pelo pesquisador no início da sua concepção da pesquisa, o problema. Para que se construa boas pesquisas são necessárias boas perguntas, sendo que estas são o primeiro passo para se construir um bom percurso metodológico. Nesta pesquisa, o problema que nos orientou é: a organização didática da aula de Artes Visuais repercute no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública situada na região administrativa de Samambaia?

Instigada por essa questão central da pesquisa, foram traçados os riscos de nossa pintura, conscientes de que importam os resultados, mas também o processo.

3.1. Abordagem qualitativa de pesquisa

A natureza do fenômeno estudado nos encaminhou para a abordagem qualitativa de pesquisa. Conforme Gamboa (2003), essa abordagem prioriza o conhecimento de fenômenos a partir da sua construção histórica, bem como dos eventos e acontecimentos que o correlaciona. Em alinhamento, Bauer e Gaskell (2008) conceituam a pesquisa qualitativa como aquela que trabalha com a interpretação da realidade social.

Nesta pesquisa, a opção foi pelo enfoque crítico-participativo que estuda a realidade com o objetivo de transformá-la e tem como base os escritos de Marx, Engels, Gramsci, Marcuse, entre outros. Essa vertente histórico-estrutural, busca correlacionar os fenômenos de forma dialética e, para além disso, propor formas de transformação da realidade analisada (Triviños, 1987).

De acordo com Bogdan citado por Triviños (1987), a pesquisa qualitativa possui algumas características, sendo elas:

- a) o ambiente natural como local para coleta de dados e o pesquisador como instrumento para produzi-los. Nesta pesquisa, o ambiente foi uma escola de natureza pública da cidade de Samambaia Norte, que oferta o ensino fundamental II e a pesquisadora, uma docente da rede pública de ensino do DF, iniciante na arte de pesquisar;
- b) de natureza descritiva-analítica. Procuramos descrever a realidade pesquisada, um Centro de Ensino Fundamental que oferta os anos finais em uma Cidade do Distrito Federal;
- c) o pesquisador na perspectiva qualitativa precisa estar voltado para o processo de construção da pesquisa e não apenas para o resultado. O objeto estudado nos orientou à sua compreensão no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da aula. Tratou-se de um estudo de natureza didática, que procurou compreender o ato educativo em uma escola e em sala de aula reais.

Em complemento à caracterização dos autores, Triviños (1987) reforça que na perspectiva histórico-dialética a preocupação com o significado não se restringe a uma análise superficial, mas sim a uma procura da essência do fato estudado, assim como na relação deste com fatos mais amplos que se relacionam com ele. Ou seja, buscamos ultrapassar o aparente dos processos vividos na realidade pesquisada, com vistas a capturar a sua essência.

3.2. Pesquisa crítico-dialética

A partir do olhar sobre o problema/fenômeno que se estudou, aula de Artes visuais na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal, a pesquisa foi desenvolvida a partir da relação entre pesquisadora e objeto. Entendendo essa relação em suas múltiplas determinações que foram extraídas e compreendidas. Quanto mais essas determinações foram desveladas, mais avanços foram realizados, o que na pesquisa crítico-dialética significa que não foram trabalhados com definições definitivas, pois um fenômeno ou objeto é constituído de uma variável extensa de fatores, que se relacionam e que variam de acordo com a história. Ou seja, “trata-se de saturar o objeto pensado com as suas determinações concretas” (Florestan Fernandes apud Neto, 2011), compreendidas como os fatores que se relacionam dialeticamente com o que se está estudando.

A compreensão do objeto se inicia por aquilo que é dado de forma real e concreta, o que é possível de ser apreendido a partir dos órgãos dos sentidos. Com essa primeira análise, são desveladas determinações mais simples que estão por trás do que é visível, ou seja, é realizado um caminho de amplificação partindo do objeto e “descobrimo” elementos de caráter mais

simples que o compõe (Netto, 2011). Entretanto, sem ainda compreendermos completamente o objeto, pois há a necessidade de se fazer o que Netto (2011) descreve como “a viagem de volta” que se trata de, a partir dessas determinações simples ir retornando ao objeto ou fenômeno estudado, para a partir delas compreendê-lo como um todo articulado. É esse movimento elaborado por Marx, citado por Netto (2011), que se caracterizou como sendo a melhor forma metodológica para se elaborar uma teoria.

Teoria compreendida aqui, como uma forma de conhecimento que se distingue das outras, por ser um processo que procura conhecer o objeto estudado de forma completa, ou seja, a teoria procura conhecer a estrutura, a forma como o objeto de pesquisa é em si mesmo, os detalhes que constituem o que se pesquisa para que se possa compreender como ele se articula e se conecta com outros sistemas. Esse processo, que perpassou pela compreensão do objeto pelo pesquisador, nele a teoria é a reprodução da estrutura do que se pretendeu compreender, ou, a reprodução ideal do movimento do real e procurou ser a mais fiel possível ao real quanto mais fiel o pesquisador for na reprodução do que lhe é o foco da pesquisa (Netto, 2011).

Para que esse movimento fosse fiel ao real, partimos da aparência, do que foi apreendido inicialmente na sala de aula de Artes, como forma de chegar à essência, ou daquilo que o fenômeno, a organização didática da aula, realmente é. Assim, partimos da aparência para se chegar à essência, em que exigiu identificar e compreender elementos que são velados e mistificados pela aparência e que precisaram ser transpostos para nos aproximarmos da sua essência:

O processo de conhecimento, dessa forma, iniciou-se pela facticidade, pela aparência fenomênica da realidade, mas não se esgotou aí. A aparência, ao mesmo tempo em que revelou o fato, também ocultou e mistificou o fenômeno. Foi necessário ir além dela para que se possa representar o processo essencial – obviamente, se a realidade é processo, sem nunca o esgotar. Consequentemente, não há possibilidade de uma construção metodológica que seja independente da natureza do próprio objeto a ser investigado. O método de investigação é, antes de tudo, a relação que permite ao sujeito investigador a apreensão do movimento de um determinado objeto (Húngaro, 2008, p. 22).

É a partir desse processo que entendemos ser possível reproduzir o movimento do real de forma ideal e com isso construir as suas sínteses de ordem teórica, como nos explica o próprio Marx (1982):

o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do

pensamento que sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (Marx, 1982, p. 122/3).

Nessa perspectiva, é possível perceber que não há espaço para a neutralidade na pesquisa crítico-dialética, pois objeto e pesquisador estão entremeados, o que não significa que não haja um compromisso com a objetividade e com a veracidade das informações advindas de pesquisas dessa natureza, pois tais fatores podem ser verificados a partir do olhar sobre a prática social e a história (Netto, 2011).

Com o objetivo de estudar a forma de ser da classe burguesa, Marx se propôs a investigar quais as categorias que, articuladas, formavam essa sociedade, uma vez que após atos revolucionários se colocava como classe dominante, pelo “o movimento real do capital no processo da gênese, da consolidação, do desenvolvimento e das condições de crise da sociedade embasada no modo de produção capitalista: a sociedade burguesa (Netto, 2020, p. 33)”. As categorias expressavam-se como modos de ser, fenômenos particulares e históricos daquela classe específica, ou seja: eram fenômenos históricos, temporais, próprios da ordem burguesa, o que torna possível defini-las como categorias ontológicas que formavam essa nova classe a saber: trabalho, valor, capital, etc. Além dessas categorias, Marx formulou três categorias teórico-metodológicas que o auxiliaram na compressão do que era a burguesia, sendo elas: totalidade, contradição e mediação (Netto, 2011). Categorias que neste estudo subsidiaram a compreensão do objeto, no sentido de transcender elementos aparentes, buscando aproximações pelo pensamento, à sua essência.

De acordo com Lukács citado por Netto (2011), a categoria da **totalidade** pode ser caracterizada como um complexo formado por complexos, ou seja, não é algo amplo formado por situações mais simples, mas sim um complexo amplo formado por totalidades de menor complexidade. Essa totalidade, e aqui podemos usar como exemplo a sociedade burguesa, constitui-se como o resultado da contradição entre todas as totalidades menos complexas que a compõe. No processo desta pesquisa, ao se deparar com o problema ou objeto de estudo, investigamos ainda em seu estado aparente, sendo necessário um olhar aprofundado para buscar uma aproximação à essência. Portanto o presente objeto de estudo materializa a totalidade, o que inclui a realidade pesquisada, que está relacionada direta e indiretamente com outras totalidades, complexas por si e entre si e que foram também analisadas buscando uma aproximação da verdade do que se propôs neste estudo. De acordo com Cury (1989), a categoria da totalidade implica em seu conceito que só se pode conhecer um fenômeno ao “olharmos” para ele a partir dele em relação a outros fenômenos, o que significa dizer que isolados o objeto

de estudo, não passa de uma abstração. Ou seja, embora o foco do estudo tenha sido a totalidade da aula de Artes em um Centro de Ensino Fundamental da rede pública do DF, conhecê-lo, pediu que fossem feitas relações com outras totalidades como: a formação docente, as condições salariais e de trabalho, a carreira, as orientações emanadas da secretaria de educação, do Currículo em Movimento, do PPP, entre outros.

A segunda categoria ontológica de Marx que auxiliou na compreensão do objeto em estudo foi a **contradição**, entendida como a relação entre as diversas totalidades que compõem o objeto de pesquisa, isto é:

Se a sociedade é “um complexo de complexos” constituindo uma totalidade articulada – cujo momento ontológico determinante é o da produção material da vida social – cabe ao investigador identificar os determinantes fundamentais do complexo em foco. Ocorre que esse complexo só poderá ser apreendido na sua articulação com outros complexos. E – o que aumenta a dificuldade de sua apreensão – todos estes complexos estão em processo, movidos por outra determinação fundamental dessa totalidade: a contradição (Húngaro, 2008, p.184).

Considerando o complexo da educação, com foco na atividade docente e discente concretizada na aula de Artes, a categoria da contradição foi analisada como um constante conflito do “vir a ser”, onde há um “embate” entre o que já foi e o que pode ser, o que torna essa categoria, ainda de acordo com Húngaro (2008), uma ferramenta de compreensão não só da sociedade, mas de toda a atividade humana/docente/discente, podendo ser analisada a partir do momento em que dispomos a refletir sobre as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na aula. Nessa perspectiva “[...]. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real” (Cury, 1989, p. 32), portanto, uma das principais características da contradição é o seu movimento de constante luta entre complexos. As relações entre esses complexos, totalidades menores, não são nunca diretas, são mediadas pelas suas estruturas que se articulam. Assim, recorreremos à terceira categoria ontológica de Marx, a **mediação** que se caracteriza como as relações que medeiam as totalidades e que formam o todo estudado (Netto, 2011).

Para Cury (1989) a categoria da mediação é responsável por expressar as relações que se dão de forma dialética entre as diversas totalidades, o que reforça a ideia de que não há, no pensamento de Marx, formas de conceber um fenômeno de forma isolada, uma vez que ele se dá a partir dessas relações/mediações com outros complexos. Ao isolar o fenômeno, retira-se dele todo o seu sentido. Ou seja, a aula de Artes não foi compreendida em si mesma, mas a partir das relações e interações sociais, humanas, pedagógicas. A aula é marcada pelo permanente “vir a ser”, compreendê-la demandou identificar as contradições existentes e as mediações que articulam as totalidades indicadas anteriormente.

Ao construir e articular essas três categorias, Marx não só tornou possível a compreensão do seu objeto de pesquisa, a sociedade burguesa, como deu-se de legado uma forma de compreender eventos sociais de forma mais completa. A partir desse olhar, foi necessário correlacionar as categorias ontológicas de Marx com o objeto primário dessa pesquisa, ou seja, tornou-se útil compreender como as categorias ontológicas de Marx se comportam quando relacionadas à educação.

Cury (1989) define a educação como uma atividade humana que está relacionada diretamente com a organização social, compreendendo-a como uma totalidade, isto é, a educação está diretamente ligada com o modelo de sociedade vigente, a sociedade capitalista: “[...] Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produções” (Cury, 1989, p. 13).

O papel da educação, dentro dessa sociedade capitalista, não é de reprodução das relações, apesar delas se fazerem presentes dentro do processo educativo, mas de mediadora das relações entre as classes, criação de mecanismos que possam manter a hegemonia dominante e, por fim, pode ser usada como ferramenta anti-hegemônica, expressando aqui duas das suas principais categorias, a mediação e contradição que estão presentes na educação (Cury, 1989). Dessa forma, a pesquisa foi orientada também pela intenção político-pedagógica de discutir a aula e a atividade docente/discente como possibilidade de construção da contra hegemonia.

Até aqui discorremos sobre as três categorias ontológicas apresentadas nos diversos escritos de Marx e que foram mobilizadas para a análise dos dados da pesquisa. Para além delas, também utilizamos outras duas categorias criadas por Cury (1989), as quais se tornaram fundamentais para compreender o fenômeno educativo a saber: a categoria da **reprodução** e a categoria da **hegemonia**.

A **reprodução** surge como ferramenta da sociedade capitalista para manter a sua acumulação, não podendo ser caracterizada apenas como uma forma de reprodução isolada de fenômenos, mas sim como forma de reprodução do sistema como um todo, ou seja, ela não se manifesta apenas em espaços econômicos como bancos, empresas, mas também está presente na Arte, no mercado e na escola (Cury, 1989). A reprodução está presente nos processos educacionais nas seguintes formas: na reprodução do modelo de produção, no processo de legitimação das ideias de produção e divisão do trabalho, bem como ao evitar que ideias próprias das classes operárias se desenvolvam (Cury, 1989).

Enquanto a **hegemonia** caracteriza-se como processo no qual a classe dominante procura transformar as suas ideias, concepções e modo de ser como regra, como senso comum. Dessa forma, tem como objetivo ganhar o consenso da sociedade e com isso se manter no poder, o que torna a hegemonia uma categoria que não está limitada apenas a relação entre as classes dominantes, mas a relação destas com as classes dominadas (Cury, 1989). Em um primeiro momento, pode parecer que a categoria da hegemonia é uma categoria que restringe a sua ação apenas a favor da classe dominante, mas, de acordo com Cury (1989), ela também pode ser uma ferramenta para os dominados, auxiliando-os para a construção de uma nova hegemonia, o que divide essa categoria em duas possibilidades: como hegemonia de manutenção e como instrumento contra dominante. A educação, por sua vez, está expressa na hegemonia também nessas suas perspectivas, como arma para manutenção hegemônica e contra hegemônica.

Neste estudo, essas duas categorias orientaram a compreensão da aula, se ela tem se organizado e desenvolvido visando a superação de um modelo de sociedade desigual, competitiva, seletiva ou para a sua reprodução. Esse aspecto é relevante porque tem relação com as finalidades da educação previstas na Constituição Federal de 1988.

Para além das categorias ontológicas de Marx e as categorias de Cury (1989), foram estudadas aquelas categorias que “saltaram”, a partir do olhar atento ao objeto pesquisado, advindos das ferramentas de construção de dados. Para além disso, e tendo como base os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, que parte do que é observável materialmente, do período histórico em que o fenômeno está acontecendo, o “aqui e agora”, procuramos analisar o objeto dessa pesquisa a partir da sua relação com outros fenômenos que se articulavam a ele e o complementavam de forma dialética. Para isso, é relevante apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos estudados, assim como os procedimentos de produção de dados.

3.3. Contexto da escola pesquisada

A pesquisa foi orientada pelo problema: “a organização didática da aula de Artes Visuais repercute no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola pública, situada na Região Administrativa (RA) de Samambaia?”. Instigadas por essa questão, todo o percurso teórico-metodológico foi pautado pelo objetivo geral que buscou: “Analisar a organização didática da aula de Artes Visuais e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola pública, situada na Região Administrativa de

Samambaia.” Como desdobramentos desse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- a) Apresentar as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam o ensino de Artes Visuais na rede pública de ensino do Distrito Federal.
- b) Refletir sobre as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Artes e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico.
- c) Compreender como a aula de Artes Visuais é concebida e desenvolvida e se fomenta o desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos.

Para que os objetivos fossem alcançados, a pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental II, por ser uma tipologia que contempla os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A opção por essa etapa da Educação Básica é justificada por se tratar do campo de atuação da professora pesquisadora, pois as experiências vivenciadas durante quatro anos de atividades nas aulas de Artes suscitaram questões sobre esse espaço-tempo, suas intencionalidades e sentidos.

A pesquisa contemplou uma escola vinculada à Rede Pública do Distrito Federal, localizada na RA³ (Samambaia). Devido a responsabilidade com princípio ético na pesquisa, a escola foi identificada como “Escola Aquarela”. A sua escolha foi pautada na necessidade de contemplar, uma instituição que tivesse em seu corpo docente, um professor de Artes Visuais integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, tendo em vista que em muitas escolas da Regional de Ensino de Samambaia há uma tendência de a disciplina ser⁴ ofertada por professores temporários. O critério de pesquisar professores efetivos nos levou à “Escola Aquarela” que será caracterizada a seguir.

³O Distrito Federal é dividido em 35 regiões administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>. Acesso em: 04 de jul, 2024.

⁴De acordo com matéria do Correio Braziliense, publicada no dia 28 de julho de 2023, cerca de 65% dos professores atuantes nas escolas públicas do DF estão em regime de contrato temporário. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/07/5112681-professores-temporarios-sao-mais-da-metade-dos-contratados-na-rede-publica-do-df.html>. Acesso em 04 de jul,2024.

3.4. Caracterização da Escola

A “Escola Aquarela” localiza-se na Cidade de Samambaia Norte-DF. Dividida entre Norte (que abarca as quadras 200, 400, 600, 800 e 1000 - Expansão) e Sul (correspondente as quadras 100, 300 e 500). Na origem, a Cidade era destinada a famílias de servidores públicos, no entanto as famílias com baixa renda salarial que predominaram. Atualmente, essa realidade se modificou e a cidade, conforme dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios⁵ (PDAD, 2021), a renda domiciliar estimada é de R\$ 4.128,20, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 1.806,40. A população da cidade, ainda de acordo com o PDAD, possui 57,8% da sua população entre 4 e 24 anos frequentando a escola pública.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, a comunidade escolar é constituída por famílias de classe média e média baixa, em sua maioria proprietários de suas residências.

De acordo com dados do *site*⁶ da Administração Regional, Samambaia foi criada no dia 25 de outubro de 1989 pela Lei nº. 49, com o objetivo de assentar famílias que viviam em situação de vulnerabilidade social em outras regiões do Distrito Federal. A sua população é composta por 218.840 habitantes, de acordo com o Censo 2022, o que a torna a segunda maior Região Administrativa do Distrito Federal, atrás apenas de Ceilândia, com 287.023.

A Cidade conta com um hospital regional, unidades básicas de saúde, postos policiais, delegacias, um comércio diverso e intenso, feiras, um Parque Ecológico “Três Meninas”, bares, restaurantes, academias, 43 escolas públicas. De acordo com dados do Censo da Educação Básica, entre 2019 e 2021⁷ a cidade contava com 67 escolas privadas.

Um dos fatores que influenciou na escolha da Cidade para a realização da pesquisa, foi o fato de que a mesma dispõe de poucos espaços culturais. Ainda de acordo com os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), referentes a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2021), disponibilizado no site da instituição, Samambaia conta com três espaços para lazer e cultura: o Parque Três Meninas e o Parque Gatumé. O Parque Três Meninas é

⁵Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad/>. Acesso em: 04 de jul., 2024.

⁶Disponível em: <https://www.samambaia.df.gov.br/>. Acesso em: 04 de jul., 2024.

⁷Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/notasnovos/Nota%20T%C3%A9cnica%20-%20A%20DEMANDA%20EDUCACIONAL%20EM%20SAMAMBAIA%20ENTRE%202019%20E%202021.pdf. Acesso em: 04 de jul., 2024.

uma antiga fazenda construída nos anos 60, onde se destacam três pequenas casas feitas pelos antigos proprietários para suas três filhas. Em meio a esse contexto histórico-cultural, o parque, após revitalização, oferece ainda a seus visitantes pista de skate, parques infantis, quadras poliesportivas e ciclovia (CODEPLAN, 2021).

De acordo com o site Brasília Ambiental⁸, o Parque ecológico Gatumé é uma área de preservação ambiental criado pelo Decreto nº 26.437 de 9 de dezembro de 2005, com o objetivo de recuperar as áreas desmatadas, promovendo a sua revegetação com espécies nativas. Para além disso, a criação do parque ecológico também teve como objetivo estimular o desenvolvimento da educação ambiental e a preservação das nascentes do Córrego Gatumé, que dá nome ao parque.

Outro espaço é o Complexo Cultural Samambaia, localizado na quadra 301 da Região Administrativa e inaugurado em 2018, que conta com o espaço Verônica Moreno, o qual pode se transformar em cinema e teatro; além de uma biblioteca, cinco salas para oficinas e um galpão multiuso, onde acontecem oficinas, palestras e workshops diversos. Outra fonte de informação referente a espaços de lazer e cultura da Cidade, foi um documento⁹ disponibilizado pela Administração Regional, que registra a necessidade do uso de espaços públicos para feiras e estacionamento. Isso ocorre porque a cidade não possui muitos espaços culturais. Ainda de acordo com o documento, foi possível apreender que os moradores não têm acesso a exposições dedicadas a manifestações culturais relacionadas às Artes Visuais, como exposições de pinturas, instalações ou performances¹⁰, apesar do espaço Verônica Moreno já ter sido inaugurado.

Diante dessa realidade, reconhecemos que a escola cumpre um papel importante na comunidade, oportunizando, por meio das aulas de Artes, ampliar as possibilidades de apropriação de um capital cultural, entendido como conjunto de informações, de materiais disponíveis que dizem respeito a cultura dominante, podendo existir de três formas: no estado incorporado, caracterizado pelas disposições do organismo; no estado objetivado que são os quadros, livros etc; e no estado institucionalizado, em que a escola é o seu maior exemplo (Bourdieu, 2022, p. 82).

⁸Disponível em: <https://www.ibram.df.gov.br/>. Acesso em: 04 de jul. 2024

⁹Documento redigido em formato word após solicitação da pesquisadora e anexado na pesquisa.

¹⁰O que não inviabiliza que a comunidade não tenha acesso a outros tipos de manifestações artísticas como as apresentadas em feiras e eventos ao ar livre, promovidos pela Administração da cidade.

A partir da leitura do (PPP) da escola, disponibilizado no *site*¹¹ da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e das observações realizadas no espaço físico da instituição, foi possível concluir que a escola possui uma boa estrutura física para realização de seus trabalhos que contempla: salas de aula com ventiladores ou ar-condicionado, monitoradas por câmeras com sensor de movimento e gravação automática 24 horas; uma sala de vídeo equipada com Smart TV, Home Theatre, Datashow com tela de projeção retrátil, ar-condicionado e cerca de 60 cadeiras; pátio interno, área de convivência com espaço coberto para jogos, praça arborizada com bancos e mesas de concreto; quadra poliesportiva coberta; sala dos professores com dois ambientes (um para os professores que estão em sala de aula e outro para os professores em coordenação pedagógica); sala de recursos¹²; uma ampla biblioteca com um bom acervo, porém não há no PPP menção a quantidade de volumes que o compõe; sala de direção da escola; e uma Secretaria Escolar.

A estrutura física e tecnológica de uma escola é fundamental para criar as condições materiais favoráveis ao desenvolvimento do processo didático-pedagógico, com vistas às aprendizagens e desenvolvimento integral dos sujeitos. No entanto, um projeto educativo é construído por pessoas, são elas que dão vida à escola, aos processos que fazem com que seja reconhecida como a instituição formal mais relevante na sociedade. A seguir, caracterizamos os sujeitos da pesquisa.

3.5 Sujeitos participantes da pesquisa

De acordo com o PPP, a escola conta com 1.025 alunos, sendo que 100 são atendidos em regime de integralidade¹³, e cerca de 133 profissionais, sendo 44 professores efetivos e 30

¹¹Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cef_412_samambaia.pdf. Acesso em 04 de jul., 2024.

¹²De acordo com o site da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a Educação em Tempo Integral tem como objetivo garantir que os alunos possam melhorar o rendimento escolar, desenvolver a criatividade e diminuir a evasão escolar. Nesse sentido, além de realizarem as atividades do ensino regular os alunos matriculados em escolas integrais realizam atividades das quatro linguagens de artes, além de desenvolverem atividades esportivas. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-integral-2/>. Acesso em: 04 de jul., 2024.

¹³De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, desde o ano de 2023, é ofertada a Educação Integral que se caracteriza por orientações e apoio aos alunos em suas atividades diárias, pesquisas, trabalhos e projetos, assim como a disponibilidade de atividades de cunho pedagógico, para que tais alunos possam desenvolver suas habilidades na área de Tecnologia da Informação. O ensino integral da escola Aquarela atende 102 (cento e oito) estudantes, sendo 52 no turno matutino e 50 no vespertino, divididos em duas turmas por turno, com uma grade horária de 4 horas de atendimento diário, pela escola integral, divididas entre refeições, descanso, higienização, atividades físicas e lúdicas e reforço escolar de forma diferenciada. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cef_412_samambaia.pdf. Acesso em 4 de jul., 2024.

temporários, divididos em dois turnos (matutino e vespertino). Neste estudo foram contemplados os alunos matriculados no Ensino Fundamental II de duas turmas, sendo uma de 8º ano e outra de 9º ano e a professora que ministra o componente curricular de Artes Visuais nessas turmas.

Os critérios para a escolha das turmas foram definidos com base em conversas com a professora: a) maior participação e engajamento nas atividades da disciplina de Artes Visuais, o que nos levou a uma turma de 8º ano e uma turma de 9º ano. Atendendo à solicitação da professora, na escolha das turmas consideramos o fato de que as turmas escolhidas eram aquelas que estavam com o planejamento dos conteúdos da disciplina em dia.

Definidas as turmas, foram adotados os critérios para a escolha dos alunos. Para isso, seguimos inicialmente a indicação da professora que considerou o interesse da turma, como um todo e comportamento; consideramos ainda, o interesse deles em participar da pesquisa e a autorização dos pais/mães responsáveis, por serem menores de idade. Após 40 horas de observações das aulas de Artes Visuais, realizadas todas as terças feiras, respeitando o horário de aula da professora, foram escolhidos cinco alunos de cada turma a partir dos critérios já mencionados. A eles foram entregues autorizações (Apêndice F) e combinado o dia em que o grupo de discussão seria realizado. A pedido da professora o grupo foi marcado em um dia que ela estaria de abono, o que facilitaria a sua organização, uma vez que não precisaria interromper as aulas e nem prejudicar os alunos que participariam da pesquisa. No dia marcado para a observação das aulas de Artes Visuais, todos os alunos dos 8º anos puderam participar do grupo de discussão. Já nos 9º anos, dos cinco estudantes, quatro participaram. No Quadro 6 são apresentadas informações de caracterização dos participantes da pesquisa, registrados pelo questionário de caracterização dos alunos (Apêndice C).

Quadro 6. Informações sobre os estudantes participantes da pesquisa

Participantes¹⁴	Idade	Cidade onde moram	Ano de escolaridade
Lygia	14 anos	Brasília	8º ano
Marina	13 anos	Brasília -Taguatinga	8º ano
Yayoi	13 anos	DF-Samambaia	8º anos
Cildo	13 anos	Samambaia	8ºanos
Anita	13 anos	DF-Samambaia	8º anos
Tarsila	14 anos	Samambaia	9º anos
Djanira	14 anos	Taguatinga Sul	9º anos
Hélio	14 anos	Samambaia	9º anos
Rosina	14 anos	Samambaia	9º anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), a partir de informações do questionário perfil.

¹⁴Nomes fictícios para preservar as identidades dos estudantes.

De acordo com as respostas dos estudantes, é possível perceber que se trata de alunos na faixa etária entre treze e quatorze anos, em sua maioria do sexo feminino e moradores de Samambaia.

Em relação à escolha dos professores participantes da pesquisa, consideramos os seguintes critérios: ter formação em Artes Visuais e ministrar o componente curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como ser pertencente ao quadro de professores efetivos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tendo em vista que a maioria dos docentes que ministram a disciplina é de profissionais temporários, a amostra da pesquisa se reduziu a apenas uma professora efetiva.

Diante dessa realidade e também em diálogo com o Parecer nº 62/99 – CEDF¹⁵ e com a portaria nº 1.273, de 13 de dezembro de 2023¹⁶, é comum que nas escolas exista um professor de Artes para cada etapa de ensino, ou seja, um professor para os anos iniciais e outro para os anos finais. Assim, para a pesquisa foi escolhida a professora que lecionava nos anos finais da “Escola Aquarela” por se tratar de uma profissional efetiva e de Artes Visuais.

De acordo com informações obtidas do questionário para caracterização dos participantes da pesquisa, a professora está há quinze anos na carreira magistério, sendo que desses, um ano e meio eram na “Escola Aquarela” em jornada de trabalho exclusiva. Além disso, a professora é graduada em Educação artística - artes plásticas realizada em São Luiz do Maranhão, e é pós graduada em um curso de especialização.

A seguir, são apresentados os procedimentos adotados para a produção dos dados da pesquisa.

3.6 Procedimentos para levantamento de dados

Neste estudo qualitativo, assumimos uma visão do objeto de estudo em relação com outros fatos sociais e não de forma isolada. Nessa perspectiva, para a sua elaboração teórica e metodológica, adotamos ferramentas de levantamento de dados que se complementaram no processo. De forma que um procedimento nos remeteu a outro, que por sua vez se complementou-se com um terceiro (Triviños, 1987). Neste estudo, adotamos o questionário para levantar informações que nos auxiliaram na caracterização dos sujeitos da pesquisa e na

¹⁵Esse parecer versa sobre as propostas pedagógicas da Educação Básica, fala sobre as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Para esta pesquisa nos interessa a parte do documento que aponta a carga-horária semanal das disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental.

¹⁶Em seu capítulo I a Portaria apresenta a carga horária dos profissionais da educação.

análise dos seguintes documentos e instrumentos de pesquisa: PPP da escola, observação de aulas de Artes Visuais, entrevista semiestruturada com uma professora e grupo de discussão com nove estudantes.

Os questionários (apêndice A e apêndice C) foram utilizados para levantar informações as quais nos ajudaram caracterizar os alunos e a professora de Artes Visuais. As questões, estruturadas com perguntas fechadas, foram elaboradas cuidadosamente, o que favoreceu leitura e análise dos dados da pesquisa. O questionário foi testado e ajustado de acordo com o objetivo da pesquisa.

A análise documental também foi empregada na pesquisa, com o objetivo de apreender informações estruturais da escola, concepções pedagógicas que influenciam no trabalho dentro de sala de aula e na sua organização de trabalho pedagógico da escola como um todo. Nessa análise foram contemplados: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e planos de aulas elaborados pela professora. Foi privilegiado o PPP do ano de 2023, uma vez que não houve, de acordo com a professora, nenhuma reformulação no documento para o ano letivo de 2024.

Os planos de aula da professora de Artes Visuais foram usados para analisar a organização didática da aula. A sua sistematização em planos constituiu-se em rica fonte de informações sobre o processo didático que envolve: objetivos, conteúdos, métodos, técnicas de ensino e recursos de ensino, ademais avaliação e relação professor-aluno.

A análise documental foi uma excelente metodologia para complementar outras formas de produção de dados neste estudo, como os obtidos na observação e na entrevista, além de apresentar possibilidades investigativas, que por outros meios não poderiam ser adquiridas (Ludke; André, 2018).

O procedimento de observação contemplou aulas de Artes Visuais desenvolvidas nas duas turmas, definidas conforme critérios descritos anteriormente, sendo uma turma de 8º ano e outra de 9º ano do Ensino Fundamental II, situadas na escola pesquisada. A observação nos apoiou na compreensão sobre como a aula de Artes Visuais é concebida e executada, bem como é fomentado o desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos.

Nas observações das aulas, em uma pesquisa crítico-dialética, partimos da observação atenta da aparência do fenômeno – a organização didática das aulas de Artes Visuais, para nos aproximar de sua essência. Esse movimento foi realizado de forma mais fiel possível ao objeto estudado, de forma que a observação não se restringiu a um simples “olhar”, mas sim a um olhar que observou os detalhes, que ressaltou, na visão do pesquisador, aquilo que estudamos e observamos em detalhes (Triviños, 1987). Foram realizadas observações livres com anotações em diário de bordo, deixando o processo ocorrer mais livremente (Triviños, 1987).

As anotações de campo de natureza descritiva foram justificadas pelo fato de a pesquisa científica ter relação direta com a fidelidade dos fatos. Portanto, apoiaram-nos na descrição fiel de situações, processos, atividades de natureza reflexiva. Para além de descrever de forma fiel o que foi observado, acrescentou-nos relatos dos dados, informações e reflexões despertadas pelos acontecimentos (Triviños, 1987).

Conhecida como uma das ferramentas de produção de dados mais utilizadas, a entrevista semiestruturada nesta pesquisa partiu de algumas perguntas básicas que foram desdobradas em outras mais, o que permitiu que fizéssemos parte da sua construção (Triviños, 1987). As perguntas foram formuladas após o contato da pesquisadora com a escola, a professora e os estudantes, pois como alerta Triviños (1987), é desse contato, assim como das leituras realizadas e dos objetivos da pesquisa, que as perguntas iniciais surgem.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi usada com a professora de Artes Visuais das turmas participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender em que medida as suas escolhas didáticas têm contribuído para o desenvolvimento da atividade criadora nas aulas da disciplina. A pedido da professora, a entrevista foi realizada pelo *Google Meet* no dia 19 de março. As informações foram digitadas em um formulário do *Google Docs* e compartilhadas com a professora para que ela pudesse revisar suas falas e atestar a fidelidade da pesquisadora nos registros de transcrição, procedimento necessário de acordo com Aguiar e Ozella (2006).

Após a entrevista e apoiada pela proposta dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006), foram realizadas algumas conversas com a professora por meio de trocas de mensagem via *WhatsApp*, a fim de esclarecer pontos que foram motivos de dúvidas em relação ao planejamento e as propostas didáticas realizadas pela professora e observadas pela pesquisadora nas aulas.

O Grupo de Discussão com os estudantes foi realizado com o objetivo de nos aproximarmos dos sentidos e significações por eles constituídos acerca da Aula de Artes e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico. Foram realizados dois grupos de discussão, contemplando cinco estudantes de 8º ano e outros cinco de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Aquarela. O Grupo de Discussão seguiu um roteiro apresentado no Apêndice D.

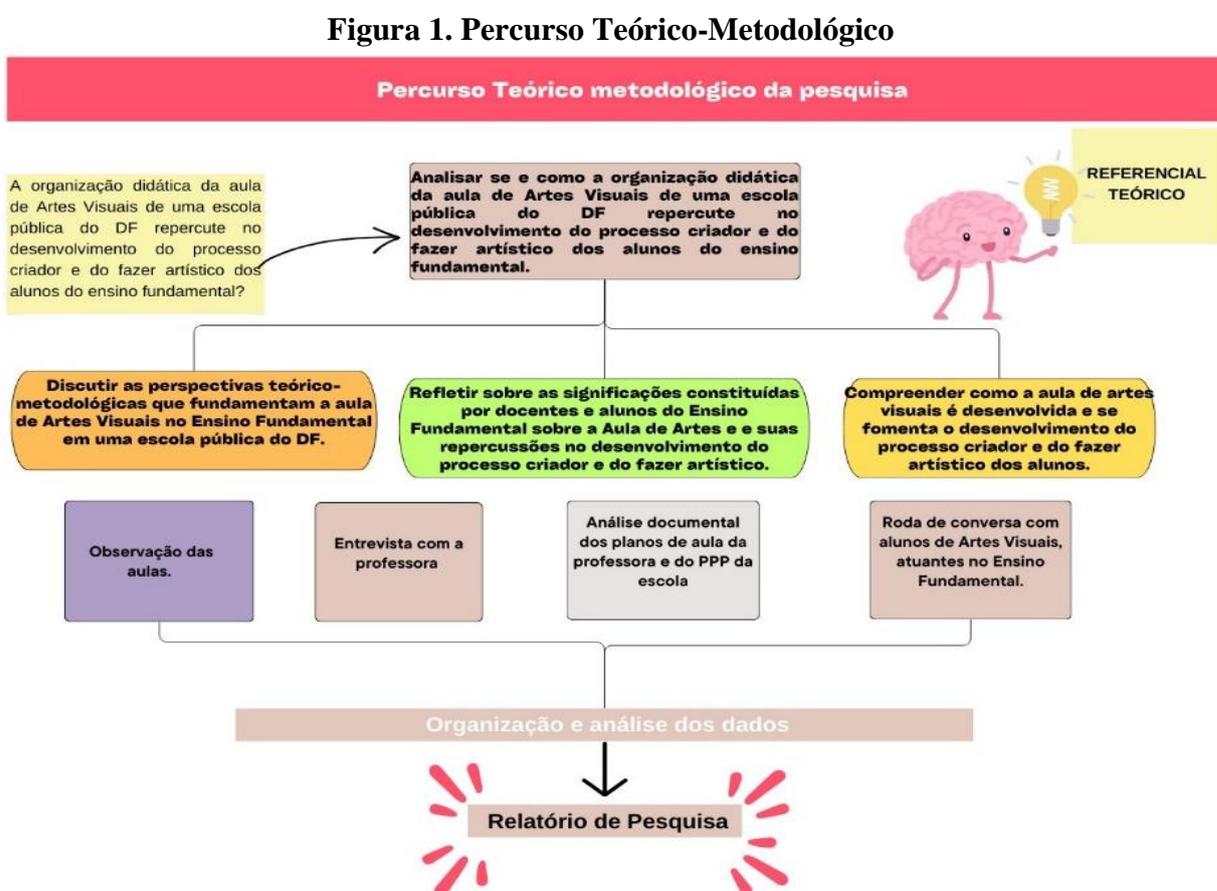
As perguntas do roteiro foram elaboradas objetivando alcançar os seguintes princípios elencados por Bohnsack (1999) citado por Weller (2006): a) estabelecemos contato com os entrevistados para proporcionar uma base de confiança mútua; b) direcionamos uma pergunta ao grupo e não a um integrante específico; c) usamos uma pergunta vaga para dar início à discussão, visando estimular a participação; d) cuidamos para que a organização das falas

ficasse a cargo do grupo; elaboramos perguntas para gerar discussão e não mera descrição de fatos; e) buscamos priorizar a discussão sob a direção do grupo.

Não foram realizadas interferências durante a realização do grupo de discussão para manter a coesão e a proximidade do grupo participante (Weller, 2006). Acreditamos assim, como a autora, que grupos de discussão com os estudantes podem diminuir as interpretações errôneas advindas dos meios em que se pesquisa, tais interpretações podem ser fruto de lacunas que surgem por diversos motivos e que ficam entre pesquisadores e pesquisados.

Acreditamos que essa técnica se constituiu em uma boa forma de compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao tema em estudo, além de ter contribuído para o alcance do objetivo específico - compreender, como a organização didática da aula influencia no ato criador do estudante.

A figura 1 apresenta a sistematização do percurso teórico-metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A organização dos dados da pesquisa e a definição de categorias de análise ocorreram com a utilização do procedimento analítico nominado de Núcleos de Significação, respaldadas em Aguiar e Ozella (2013).

3.7. Leitura e organização dos dados: Núcleos de significação

A organização e leitura de dados é a etapa que se sucede após a construção de todos os dados importantes para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados e pode ser dividida em duas etapas: na primeira se organiza os dados produzidos, procurando separá-los de acordo com tendências e fenômenos que se parecem, complementam ou refutam-se; no segundo momento, é analisado o que foi realizado no primeiro momento, procurando fazer reflexões e análises mais complexas (Ludke; André, 2018).

Para organizar os dados produzidos na pesquisa, foi utilizado os “Núcleos de significação” propostos por Aguiar e Ozella (2013). Procedimento criado pelos autores com o objetivo de orientar pesquisadores na interpretação dos sentidos e significados, expressos em pesquisas de natureza crítico-dialética. A base teórica desse procedimento analítico é a perspectiva histórico cultural de Vigotski, assim como os escritos de Marx e Engels (2007) sobre os conceitos de aparência e essência já discutidos anteriormente.

De acordo com Vigotski citado por Aguiar e Ozella (2013), os significados são a aparência do que se pretende expressar e os sentidos são a essência, aquilo que não foi revelado de forma direta na entrevista e no grupo de discussão e que, no entanto, é o objetivo primeiro da comunicação que procuramos construir com os sujeitos – professora e alunos. Consideramos que o que esses sujeitos expressaram está acrescido de fatores históricos e sociais determinados, que influenciam na forma e no que se expressa no momento da produção de dados.

Assim, neste estudo, os Núcleos de Significação auxiliaram no desvelamento das informações que nos permitiram uma maior aproximação da essência do que pesquisamos. Ou seja, saímos da aparência (partimos dela, mas não permanecemos nela como fonte única de informação) para uma maior aproximação à essência do que pesquisamos. Esse processo desdobrou-se em três etapas: “[...] levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 61).

Na primeira etapa (pré-indicadores), identificamos palavras, frases, indicadoras de formas de pensar dos sujeitos com significado, expressões complexas de palavras, trechos que continham os significados. Na etapa de sistematização de indicadores, observamos a “similaridade”, “complementaridade” e “contraposição” presentes nos pré-indicadores, sistematizando-os de forma a constituírem indicadores. A sistematização de indicadores, resultaram, portanto, de

um processo em que os indicadores foram articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada. Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos

pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua (Aguiar; Ozella, 2013, p. 62).

Com os indicadores organizados e sistematizados, foi necessário um retorno ao material organizado para compreendê-los e, a partir dessa compreensão, construir os Núcleos de Significação. Essa organização resultou na nomenclatura dos núcleos que, a partir do processo de aglutinação de conteúdos semelhantes, observação daqueles que se contradizem ou se complementem, culminaram na saída da aparência a caminho para aproximação da essência do fenômeno estudado, o que pode ser chamado de análise intra-núcleos (Aguiar; Ozella, 2006).

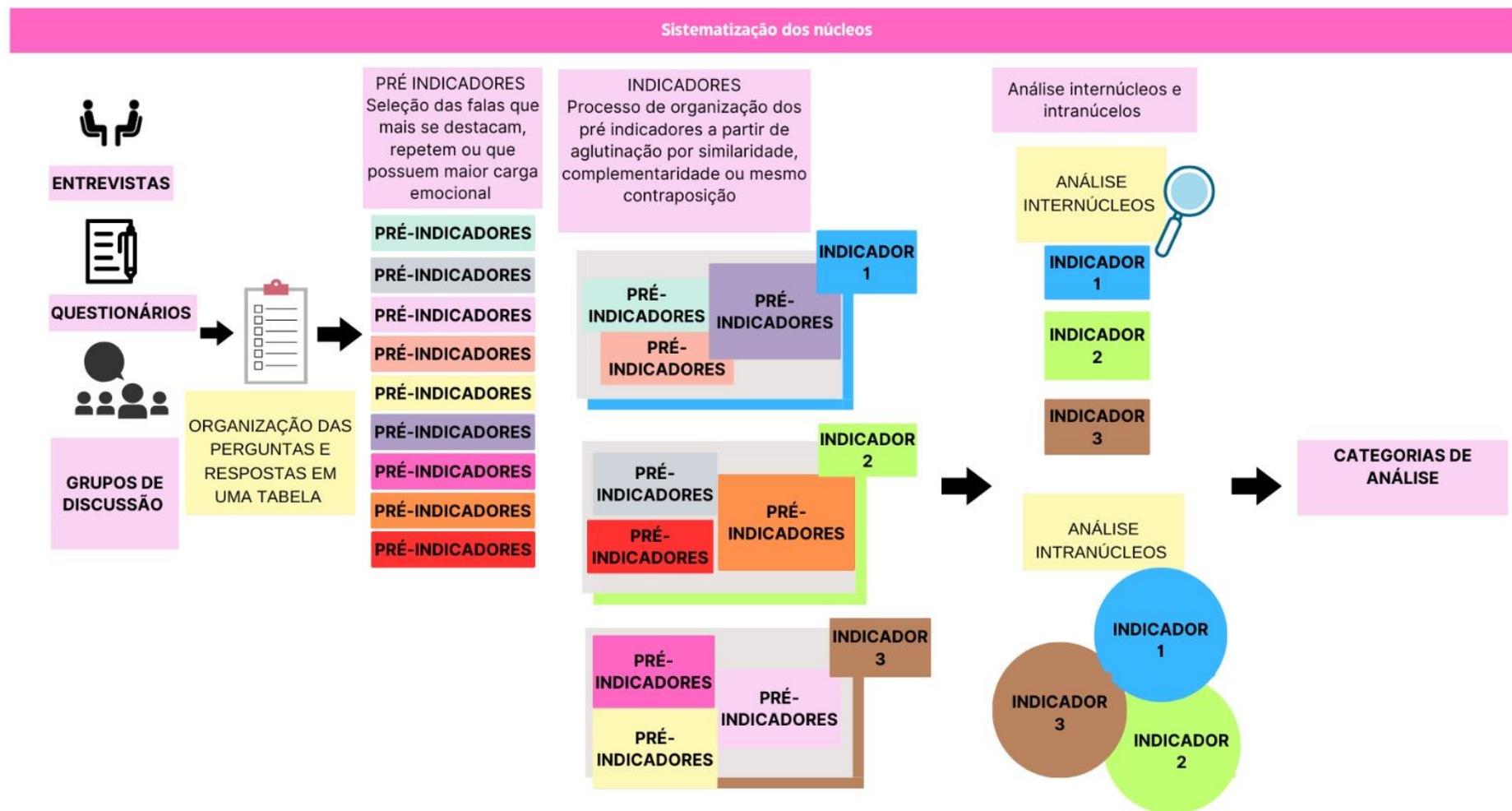
A análise dos núcleos se iniciou, a partir de uma análise intra-núcleos, que procurou compreender os sentidos e significados que estão na essência daquele núcleo específico, para, após tal processo, caminhar para um movimento internúcleos. (Aguiar; Ozella, 2006).

O movimento internúcleos favoreceu o desvelamento de nuances mais complexas da essência do objeto de estudo, a organização didática da aula de Artes e a sua influência na atividade criadora dos alunos dos anos finais de uma escola pública do DF.

Os Núcleos de Significação não foram construídos linearmente, uma vez que tiveram como base epistemológica a perspectiva crítico-dialética que, como já discutido anteriormente, compreende os fatos que ocorrem na sociedade como uma articulação de todos que se medeiam, contradizem e se relacionam, sendo assim também, o trabalho com os núcleos (Aguiar; Ozella, 2015). Embora, a sistematização dos núcleos de significação seja realizada por etapas, não deve ser entendida como uma sequência linear e rígida de informações.

A Figura 2 apresenta, com o objetivo de ser mais didático, o movimento de construção dos Núcleos de Significação.

Figura 2. Construção dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A partir da organização dos indicadores, foi possível construir os seguintes núcleos de significação:

- Aula como espaço-tempo de vivência e construção coletiva: concepção e planejamento.
- Organização didática da aula de Artes Visuais: entre a alienação estética e o desenvolvimento do ato criador;
- Desafios e possibilidades da aula de Artes Visuais no Ensino Fundamental.

Os Núcleos de Significação materializam as categorias centrais da pesquisa que corroboram com a análise e o desvelamento do objeto pesquisado. No apêndice G estão inseridas as tabelas com os pré-indicadores, indicadores, os Núcleos de Significação e as categorias de análise.

4. PARA INICIO DE CONVERSA...

A construção do referencial teórico de uma pesquisa é como um anúncio para o leitor de que a pesquisa que se inicia “bebe” de outras fontes, tem suas raízes nos trabalhos e pesquisas de outros que vieram antes para, no processo, ir construindo conhecimentos com base na realidade pesquisada. De acordo com Feak e Swales citado por Roth e Hendges (2010) a referência a literaturas anteriores se compara a anões sobre os ombros de gigantes: “[...] os anões só conseguem “enxergar mais longe” por estarem apoiados nos ombros de gigantes (Roth; Hendges, 2010, p. 90). Ou seja, a revisão da literatura para construir o referencial teórico demonstra quais foram os estudos que contribuíram para novas produções acadêmicas.

Com a finalidade de apresentar os gigantes que possibilitaram a construção deste trabalho, a seguir serão apresentados os principais conceitos e referências tratados sem, no entanto, esgotá-los, uma vez que serão ampliados e aprofundados no decorrer da pesquisa. Salientamos que tais conceitos foram organizados na presente pesquisa a partir dos seguintes eixos:

1. Trabalho e trabalho pedagógico nas escolas;
2. Organização didática da aula: elementos estruturantes;
3. A atividade criadora e a educação;

4.1. Trabalho e trabalho pedagógico nas escolas

O conceito de trabalho, assim como os demais conceitos desta pesquisa, alinha-se ao Materialismo-Histórico dialético e tem nos estudos empreendidos por Karl Marx a sua base teórica. Para essa linha teórica epistemológica, o trabalho é uma categoria ontológica, não obstante é o trabalho que nos difere dos outros animais.

Primeiramente discutida após os estudos de Marx sobre a economia política, o trabalho tem nos “Manuscritos econômicos filosóficos” (Marx, 2010) papel de destaque, pois ao contrário do que os economistas políticos da época haviam realizado, Marx se propõe a estudar o trabalho de forma mais ampla. Assim, coloca-o como categoria que difere o homem dos outros animais, organiza a humanidade enquanto gênero, além de codificá-los assim como a Arte, a literatura, a ciência entre outras (Húngaro, 2014).

Para Marx:

o animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua

consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (Bestimmtheit) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que sua atividade é atividade livre (Marx, 2010, p.84).

Em um primeiro momento é possível que questionarmos: mas os animais também produzem, vejamos o exemplo do João de Barro que produz sua moradia, não seria esse um trabalho igual ao trabalho humano? Para essa questão, ainda nos Manuscritos Econômicos Filosóficos (2010), Marx responde: o trabalho humano é a construção física de uma ideiação, ou seja, surge ainda na mente humana, assim, o que difere o homem dos animais é o fato de que o trabalho humano surge primeiro no campo da reflexão e depois parte para o mundo material. Enquanto que o trabalho dos animais trata-se apenas de uma adaptação destes ao ambiente, não necessitando de reflexões para a sua materialização. Enquanto ao homem, antes de construir uma casa são elaboradas questões e reflexões sobre onde, como, quando, de que forma a construção será mais segura, quais materiais usar e assim por diante; a “casa” do João de Barro será sempre a mesma, elaborada da mesma forma e, caso as questões naturais sejam modificadas e o pássaro não encontre mais os materiais que utiliza, muito provavelmente sua espécie entrará em extinção.

Percebemos que o trabalho é o que generaliza o homem:

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. [...] Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (Wirklichkeit). O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual [mente], mas operativa, efetiva [mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo construído por ele (Marx, 2010, p.85).

O trabalho é, em si, aquilo que dá ao homem a sua humanidade. Na Ideologia alemã (Marx, Engels, 2007), o trabalho como atividade que generaliza o homem é assim posto como a ação que dá a ele os meios para sua própria vida material ou seja: o trabalho é a essência do homem. Não o trabalho como se conhece na sociedade capitalista, uma vez que com a consolidação da classe burguesa e o surgimento das manufaturas, é retirado do homem o domínio sobre os processos de trabalho, mutilando a sua capacidade de criar para satisfazer suas próprias carências enquanto gênero humano. Inaugura-se assim o trabalho estranhado, em etapas, onde o homem não tem domínio sobre o que produz.

Com essa transformação do trabalho, Marx apresentará algumas subdivisões sob a égide do capitalismo, tais como: trabalho material e imaterial, produtivo e improdutivo. Para a discussão que empreendemos nesta pesquisa: analisar a organização didática da aula de Artes

Visuais e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola pública, situada na região administrativa de Samambaia, interessamos por compreender em que categoria o trabalho realizado pelo professor na escola se encontrava e por que havia a separação entre trabalho e educação. Além disso, buscamos diferenciar o trabalho educativo, trabalho pedagógico e trabalho didático.

4.1.1. Separação entre trabalho e educação

Com base em Marx (2010), compreendemos que o trabalho é o que diferencia o homem dos animais, pois anterior ao processo de produção material, ou seja, antes da materialização de ferramentas, o homem, diferentemente dos animais, possui a capacidade de idealizar o que se pretende construir. Assim, aquilo que generaliza o homem enquanto homem é fruto de seu trabalho, ou seja, não é algo dado a ele, como no caso dos animais, mas sim é algo construído por ele.

Ora, se o homem não nasce homem, então ele precisa ir se construindo como tal, o que torna possível compreender que ele necessita aprender como tornar-se homem. De acordo com Saviani (2007), esse encadeamento de ideias permite afirmar que a educação e o trabalho surgem como categorias ontológicas do ser humano no mesmo espaço de tempo. E que, nas comunidades primitivas os homens aprendiam a produzir a partir do ato de fazer. Tal realidade vai mudar com o advento da separação de classes. Se antes era impossível ser homem sem o trabalho, agora surge uma classe que existe sem o mesmo, uma vez que faz uso do trabalho de terceiros. Essa classe, que agora possui tempo livre irá inaugurar um espaço dedicado ao ócio, a escola.

Para Saviani (2007):

[...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (Saviani, 2007, p. 157).

No século XVIII, com o fim da Revolução Industrial, com o surgimento do modo de organização capitalista, pouca coisa irá mudar, isto é, ainda se tem a escola como espaço para os filhos da classe que vive do trabalho alheio, ou seja, dos donos dos meios de produção, enquanto que aos outros são destinados os espaços de trabalho.

A realidade da escola muda com a Revolução Industrial. Com ela desenvolve-se a necessidade de que aqueles que trabalham tenham o mínimo de conhecimento, para que possam realizar o trabalho necessário. Essa realidade muda não só o mundo do trabalho, mas também a realidade educacional, onde se desenvolvem duas escolas: aquelas para os trabalhadores, a escola profissional, e aquela destinada aos futuros dirigentes, a escola das ciências e humanidades (Saviani, 2007).

Notamos assim que durante a história, o trabalho foi apartado da educação. A princípio questionamos: como apartado, uma vez que a escola hoje destina-se quase que exclusivamente, à preparação para o trabalho? Várias reformas escolares apontam, nos dias de hoje, para a necessidade de que os alunos possam concluir sua escolarização e se insiram no mercado de trabalho. Face a essas questões, retomamos a ideia de Marx (2010) sobre o trabalho alienado. Para ele, na sociedade capitalista o que se tem é um trabalho que expurga do homem a sua capacidade de ser humano, pois se volta apenas para o enriquecimento de uma classe e a sobrevivência de outra. A escola nesse sistema cumpriria a função de “preparar” essas classes para exercerem determinados papéis na sociedade, ou seja, ao aluno de grupos sociais populares é ensinado aquilo que será necessário para o seu alienamento enquanto ser humano e trabalhador.

Apesar dessa realidade, destacamos o caráter contraditório do espaço escolar, uma vez que é o local onde os ideais capitalistas são propagados para que seja mantido a sua hegemonia, mas também é o espaço para que novas ideias possam se desenvolver e contribuir para a revolução e retomada do protagonismo da classe trabalhadora. De acordo com Gramsci em Ciavatta (2019), pensar o trabalho como possibilidade de uma educação que desnude as divisões de classes e as suas consequências para o gênero humano, é pensar no trabalho como princípio educativo, ou seja, pensá-lo como possibilidade de superação do sistema atual.

Assim, podemos afirmar que a atividade dos professores pode ser classificada como trabalho, pois trata-se de uma ação que se volta para a construção de saberes. Além de apresentar e desenvolver individualmente nos seres todo o arcabouço cultural e social historicamente produzido pela humanidade e, conseqüentemente permite que a mesma seja modificada. Nesse sentido podemos dizer que o professor realiza também, de forma mais ampla e não exclusiva, o trabalho educativo (Saviani, 2011).

Dizer que o professor também realiza o trabalho educativo, é dizer que esse trabalho não é uma atividade exclusiva realizada por ele, uma vez que se pode aprender, por exemplo, as produções culturais e artísticas da sociedade egípcia assistindo a um documentário na televisão ou mesmo lendo um livro; pode-se compreender sobre o passado do Brasil colonial,

materializado na arte barroca, indo a uma igreja na cidade mineira de Tiradentes; sobre a luta negra brasileira conversando com uma liderança quilombola. Dessa forma, que tipo de trabalho é realizado na escola e na sala de aula?

4.1.2. Trabalho educativo e trabalho pedagógico

Há um questionamento sobre o trabalho docente ser trabalho ou não, que gira em torno das sistematizações elaboradas por Marx, principalmente dos volumes que compõem “O Capital”. Tal questionamento tem por base a separação entre trabalho material ou imaterial. De acordo com Silva (2017) a partir das leituras do autor:

Parece-nos que o pensamento de Marx é claro nesse sentido. A atividade do professor, quando é realizada para enriquecer o capitalista, isto é, quando produz mais-valia [mais-valor] é um trabalho produtivo, portanto é trabalho. E quando não é realizada para enriquecer o capitalista é, do ponto de vista da produção capitalista, trabalho improdutivo, mas não é trabalho improdutivo do ponto de vista da produção em geral. Portanto, de qualquer forma, a atividade do professor é trabalho e o professor é um trabalhador. Ressaltamos também que, mesmo na ótica da discussão de trabalho produtivo ou improdutivo, o trabalho pode resultar em produtos materiais ou não-materiais (Silva, 2017, p. 78, grifos das autoras).

A partir de tal conclusão e dialogando com Saviani (2021a), o autor reforçará a ideia de que ao professor pode ser atribuída a habilidade de ação do trabalho, a partir do conceito de trabalho educativo, mas, dialogando ainda com Saviani (2021b), o trabalho educativo tem caráter mais amplo e assim não se restringe nem a uma ação exclusiva do professor, nem ao espaço da sala de aula. Assim, a qual tipo de trabalho se está falando quando se descreve a escola?

O trabalho realizado pelo professor dentro do espaço escolar pode ser chamado de trabalho pedagógico. Ele está atrelado aos princípios da pedagogia e se organiza pelo trabalho didático: das ferramentas, técnicas, elaboração e reflexão sobre para quem, como e quais objetivos se pretendem alcançar no processo didático concretizado na aula, ou seja, é pelo trabalho didático que o trabalho pedagógico se materializa (Fuentes; Ferreira, 2017).

O trabalho pedagógico é trabalho e, de acordo com Fuentes e Ferreira (2017), possui alguns pressupostos:

é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto, especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político (Fuentes; Ferreira, 2017).

A partir dessas dimensões, podemos explicar o trabalho realizado na escola, ou seja, pelas variações entre as dimensões citadas, é possível compreender o trabalho pedagógico realizado na educação básica (educação infantil, fundamental, médio) e na educação superior. Materializado a partir dos princípios da didática, o trabalho pedagógico tem destaque, isto é, é reconhecido popularmente, quando concretizado no espaço-tempo da aula.

4.2. Organização didática da aula: elementos estruturantes

O trabalho pedagógico na escola se materializa em diferentes espaços e tempos, mas tem na aula, ainda nos dias de hoje, a centralidade. É na e pela relação, professor-aluno, mediada pelos conteúdos, que se concretiza o ato educativo. Para isso, o professor utiliza da didática, da formação de professores, que tem como objeto de estudo – o ensino com vistas à aprendizagem. A didática fundamenta teórica e metodologicamente os docentes, a organização do trabalho pedagógico em sala de aula para que o mesmo alcance o objetivo da escola, a aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2013). Ainda de acordo com o autor, o campo de pesquisa da Didática é o processo de ensino-aprendizagem:

Podemos assim delimitar como objeto da Didática o processo de ensino que, considerado no seu conjunto, inclui: os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo (Libâneo, 2013, p. 55).

Nessa perspectiva, é possível perceber que a didática possui três dimensões: uma técnica, que se preocupa com as formas de seleção e organização dos conteúdos, transmissão e recepção dos mesmos pelos alunos; uma dimensão pedagógica que se preocupa com as visões de mundo, as ideias de sociedade e de gênero humano, com o “porquê” de certos conteúdos serem ministrados e não outros (Damis, 2008); e a terceira dimensão é a política, pois a aula é vista como um espaço de reflexão crítica e questionamento do sistema vigente, uma vez que lida com as suas contradições, além de construções pedagógicas que visam a superação das mesmas.

Em face desses conceitos, é possível compreender a didática como uma escolha (metodológica, procedimental e teórica) que possibilita organizar o trabalho pedagógico em sala de aula a partir de um processo reflexivo, em que o que está em jogo é o tipo de educação, sociedade e ser humano que se pretende desenvolver. Ou seja, em sala de aula, ao optar por uma organização didática em detrimento de outras, o professor faz opções político-pedagógicas no sentido de apresentar para os seus alunos uma visão de mundo, de sociedade e de

comportamento humano. Nessa perspectiva podemos pensar, por exemplo: o que importa é que o sujeito decore informações aleatórias apenas para ser aprovado em processos seletivos ou o que interessa é que esse sujeito se torne um cidadão crítico capaz de modificar a sua própria realidade? Qual o modelo de educação, e conseqüentemente de sociedade, cada uma dessas opções coaduna? Como organizar a aula que possibilite a formação crítica e criativa dos sujeitos?

O caráter social e histórico da didática é demonstrado por Veiga (2008) em seu texto: “Didática: uma retrospectiva histórica”. Nele, a autora demonstra que a didática serviu de aparato para a construção social a partir das crenças e sistemas vigentes na política e na sociedade brasileira. Hoje existe um esforço por parte dos estudiosos e pesquisadores da área para que ela auxilie na construção de um processo de ensino e aprendizagem, baseado na realidade educacional do Brasil e não em cópias de realidades de outros países ou em bases que fogem da realidade particular de cada escola.

O trabalho didático é o que torna possível a realização do trabalho pedagógico, ou seja, é a partir do trabalho pautado nos princípios da didática que este é realizado, o que permite caracterizá-lo como sendo:

[...] o trabalho didático envolve sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, entrelaçamento – certamente do conteúdo, da metodologia, da avaliação feita, bem como dos objetivos e das finalidades esperados e concretizados. Nesse sentido, o trabalho didático, em âmbito escolar, é uma ação intencional que implica mutualidade, construída no interior da cultura ocidental, particularmente moderna, e projetada para se manifestar como uma mediação educativa. Em vista de sua própria constituição, espera-se que o trabalho didático também obedeça a tais critérios, ou seja: tem que dar a entender pelos seus sinais – objetivo, finalidade, conteúdo, método, técnica, tecnologia e avaliação, mediatizados pelo tempo e pelo espaço -, viabilizados pela sua operacionalização, que ela tenha uma direção, um sentido e um norteamento, que signifiquem alguma coisa para aqueles que dela compartilham enquanto sujeitos – os professores e os alunos (Araújo, 2009, p. 12).

Como uma manifestação do trabalho pedagógico, o trabalho didático precisa ser planejado e sistematizado como uma ação reflexiva que perpassa pelo calendário escolar, o currículo, o projeto político-pedagógico da escola, as atividades que serão realizadas por alunos e professores e avaliação (Farias et al., 2011). Além disso, o planejamento didático caminha no sentido de garantir uma unidade, uma sequência pedagógica, o que não significa que ele não deva se adaptar à realidade escolar.

O trabalho didático, pautado por escolhas pedagógicas, é colocado em ação, tradicionalmente, em contextos de sala de aula¹⁷, levando em consideração seus protagonistas: professores e alunos. De acordo com Veiga (2008):

A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, preparado e organizado pelo professor e seus alunos. [...] Objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula (Veiga, 2008, p. X, edição kindle).

Nessa perspectiva, o que se configura é o que a autora irá chamar de aula em seu conceito colaborativo: uma aula que é construída a partir da reflexão e da ação de professores e alunos e não apenas a partir da escolha de um deles, o que, de acordo com a autora, tradicionalmente tem predominado no contexto escolar. Como materialização das escolhas pedagógicas, a sala de aula pode se constituir em um espaço de manutenção da realidade social ou um oásis para a construção de novos tempos.

Assim, na perspectiva da aula colaborativa, o planejamento é indispensável, como revela o trabalho de Brisolla e Assis (2020) sobre o planejamento. As autoras discutem que, como resultado de um contexto social, a aula tende a refletir as escolhas sociais vigentes para a educação, em que na contemporaneidade significa dizer, um trabalho que caminha de mãos dadas com o sistema capitalista. Nesse sentido as autoras reforçam a necessidade de que o planejamento pedagógico e o didático sigam na contramão dessa perspectiva. Para isso ele precisa ser construído de forma reflexiva e crítica.

Nessa linha, na perspectiva histórico-crítica, na sala de aula, o trabalho docente pautado nas pedagogias tradicionais e conservadoras ocupam um espaço de manutenção do sistema capitalista e formação da mão de obra. Dessa forma, a escola estaria realizando o seu papel enquanto aparelho ideológico do estado ou em outras palavras, estaria “inculcando” ideais dominantes nos filhos da classe trabalhadora para manter o sistema vigente (Saviani, 2021), o que torna a sala de aula um espaço opressivo e não crítico. Ao contrário, quando a sala de aula é um espaço de diálogo constante, em que os professores, integrantes da classe trabalhadora, abrem espaços para práticas que questionam o sistema, as ideias dominantes e geram processos reflexivos, tornam a sala de aula um espaço de transformação, de revolução:

¹⁷De acordo com Sanfelice (1940) no texto “Sala de aula: intervenção do real” publicado no livro “Sala de aula. Que espaço é esse?” organizado por Régis de Moraes, o termo sala de aula pode ser compreendido de forma mais ampla, onde tudo e todo lugar pode ser considerado como um espaço de aprendizagem, assim o mundo, a vida, a família são consideradas “salas de aula”. Por outro lado, o espaço tradicionalmente conhecido é a sala de aula escolar com a sua organização material: carteiras, cadeiras e quadros brancos ou negros; e os seus atores: professores e alunos.

A “sala de aula” é, antes da emergência do conceito, o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. As ideias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo compõem o princípio fundador da sala de aula. Ela é um dos momentos inaugurais da ruptura, do começo, momento de encontro entre o cotidiano e a história (Zuben, 1940, p.127)

É com essa compreensão de aula que a presente pesquisa se orientou, o que requereu reconhecer a sala de aula como um espaço, não de manutenção do sistema, de padronização dos conhecimentos e de silenciamento de seus atores, mas de construção plural e conjunta da atividade reflexiva sobre o que é o conhecimento e sua finalidade. Com esses delineamentos conceituais, importamos entender a aula de Artes, seus sentidos, finalidades, organização e desenvolvimento, com vistas a compreendê-la como mais um espaço para o desenvolvimento do ato criador do trabalho do professor e dos alunos.

4.2.1. A aula de Artes: perspectivas pedagógicas e legais

Não era o objetivo deste trabalho aprofundar no histórico do ensino de Artes no Brasil ou mesmo esgotar o tema, pretendemos apenas pontuar os principais momentos historiográficos que marcaram o ensino de Arte no Brasil. Iniciando com as duas principais tendências que tiveram o seu desenvolvimento no passado, mas que continuam em vigor nas salas de aula nos dias de hoje. São elas: a pedagogia tradicional e a pedagogia da Escola Nova. Posteriormente apresentaremos a importância que a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) imputou na Arte educação, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

A história do ensino das Artes se inicia no Brasil colonial, tendo como marco a chegada de um grupo de artistas franceses, que contratados pelo imperador português aceitaram o convite para desenvolverem um processo de construção cultural, baseada no modelo europeu de Arte. Assim, as produções materiais provenientes de comunidades indígenas e dos povos escravizados não eram aceitas como produção artística. Logo, a chamada “Missão Artística Francesa” constituiu-se em um momento histórico, no qual houve a separação entre o que é considerado Arte e o que é de produção popular, sendo esta conseqüentemente de menor valor, denominada artesanato:

a Missão Artística Francesa acabou por impor à colônia o olhar europeu na produção artística brasileira, o que interrompeu o desenvolvimento de uma criação com referenciais diversos. A academia na colônia também estabeleceu diferenças para as categorias de artista e de artesão. O primeiro, que desfrutava de relativos privilégios naquela sociedade, era proveniente das camadas sociais mais abastadas – e brancas. Portanto os artesãos constituíam o grupo de trabalhadores que sustentava aquela

economia colonial, ainda baseada no trabalho escravo. Entretanto, a academia recebeu e formou artistas negros, mesmo escravizados (Mattos, 2014, p.123).

Essa separação impactou diretamente o conceito de Arte que logo se desenvolveu a partir desse momento. Conseqüentemente, esses ideais reverberaram no processo de ensino e aprendizagem dessa área de conhecimento até os dias de hoje, uma vez que a sociedade desenvolveu o conceito do que é e para que a Arte serve, tendo como princípio que tudo o que é produzido pelos seus pares, ou seja, não institucionalizado em museus e galerias, não pode ser considerado como tal. Além disso, faz parte do imaginário coletivo social que a Arte não está na sociedade como um todo e sim em parte dela, separada, não sendo assim necessária para o dia a dia.

Essa relação controversa com a Arte reflete diretamente na educação, e em como ela é encarada pela comunidade escolar, não só pelos alunos e pelas famílias, mas também pelos próprios professores e demais profissionais da educação. O que impacta no processo de organização didática do professor, em relação a quais estratégias que ele utiliza para trabalhar em sala de aula com os seus alunos e como ele compreende a necessidade e a importância do próprio trabalho.

Apesar de hoje a disciplina de Arte fazer parte do currículo escolar, estando no rol de disciplinas de ensino obrigatório, tal qual matemática ou português, no início do ensino de Arte ela era vista como campo de conhecimento restrito ao ensino superior. De acordo com Barbosa (2019), com a ideia de construir uma identidade cultural no Brasil colonial, a coroa portuguesa inaugura a Academia Imperial de Belas Artes, onde a técnica das linguagens era ensinada a fim de construir um grupo de artistas capazes de elevar o nível cultural e artístico brasileiro, ao mesmo tempo em que construía uma identidade para a colônia.

De acordo com a autora, esse processo de ensino tradicional, no sentido de que o que importa é repassar conteúdos e técnicas, irá se repetir mesmo que o sistema de educação em Artes passe por mudanças, tais como a Reforma Pombalina (1759) e as Reformas de Dom João VI para o ensino da geometria (1771). Ou seja, o ensino de Arte estará atrelado à propagação de uma técnica vista como essencial para o mundo do trabalho. Ainda de acordo com Barbosa (2019), é após a Segunda Guerra Mundial que o ensino da Arte será visto e reconhecido como uma aprendizagem necessária para o ensino fundamental e médio.

Com o advento da industrialização e a perspectiva do pensamento positivista, a Arte passa a ser vista em duas perspectivas: como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento da mão de obra, voltado para o trabalho nas fábricas (assim o ensino de Arte é centrado no Desenho e no seu uso como disciplina nas escolas profissionalizantes), ou como

uma linguagem a ser ensinada e aprendida por grupos sociais mais abastados, que saídos das classes primárias seguiriam para o ginásio e, conseqüentemente, para o nível superior: “[...] O ginásio destinava-se ao preparo para a escola superior e brindavam à elite ou classe dirigente com uma educação qualificada de teor intelectualista e teórico ou pretensamente humanista” (Barbosa, 2019, p.86).

Em meados da década de 1930, após o advento da Semana de Arte Moderna, as ideias da Escola Nova adentraram os espaços escolares brasileiros e com ele, no ensino de Arte, desenvolveu-se a ideia do desenho espontâneo e a não interferência dos professores sobre as produções dos alunos, ou seja, em cena a tendência à livre expressão, em que o conhecimento gira em torno do que o aluno se interessa e em como ele se expressa. Todas essas ideias tinham como embasamento teórico os escritos de John Dewey, Jean-Ovide Decroly e Célestin Freinet:

o ensino de arte, portanto, direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e sugere debates sobre a importância da livre expressão como um fator de formação artística e estética. Como decorrência desses fatos, as novas orientações artísticas fortaleceram o reconhecimento e valorização do desenho espontâneo, por exemplo, como condição para um novo processo educativo no qual aprender é igual a aprender fazendo e com liberdade (Ferraz; Fusari, 2018. p.52).

Como já foi mencionado, a tendência da livre expressão, assim como a tradicional, sobrevive até os dias de hoje dentro das aulas de Artes. Sobre aqueles professores que ainda acham que a livre expressão é uma boa forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, Barbosa (2016) alerta para que:

[...] podemos aprender muito pouco sobre as nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar (Barbosa, 2016, p.23).

Nesse contexto, a Arte só será reconhecida como área do conhecimento, como um conteúdo que vale a pena ser inserido como disciplina obrigatória nas instituições de ensino no Brasil, no ano de 1996/97, quando da versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil,1996), (Ferraz; Fusari, 2018). Mas não foi por estar inserida em normativos legais que houve a sua valorização, uma vez que são constantes os ataques e várias as tentativas de retirar as Artes do currículo das escolas, ou mesmo de suprimir o seu caráter de conhecimento. Ainda sobre isso, Barbosa (2016, p. 33) reflete:

a defesa do ensino da Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade.

Diante da necessidade de uma nova percepção a respeito do modo como se aprende em Arte, a pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa sistematizou, no início da década de 1990, o que ficou conhecido como **Abordagem Triangular**, a qual dá ênfase para a importância de o ensino de Arte ter como base o ler a obra de Arte, refletir sobre ela e o fazer artístico (Barbosa, 2019). De acordo com a autora, muito do que se comumente associa ou mesmo se nomeia como **Abordagem Triangular**, não se trata da construção teórica produzida pela pesquisadora, mas sim, de um problema a nível de interpretação tanto por parte dos professores, quanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) que trouxeram a abordagem como base para o ensino da Arte.

De acordo com a autora, os problemas acerca da abordagem giram em torno de alguns pontos: a ideia de que a **Abordagem Triangular** se trata de uma releitura; a substituição da palavra “leitura”¹⁸ pelo verbo “apreciar”; por fim, a má interpretação conceitual da “contextualização”. Para Barbosa (2019):

A contextualização das obras, prevista pela Abordagem Triangular, prevista nos PCN's, “não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista (Barbosa, 2019, p. XXXIV).

Para a autora, o bom trabalho realizado a partir dessa abordagem deve ir ao encontro com a realidade de que, principalmente no trabalho em instituições públicas, a escola é o espaço em que a Arte se faz acessível para a maioria da população, ou seja, é onde a maior parte das pessoas passam a ter acesso a manifestações artísticas e culturais. Sabendo que são nessas instituições que os filhos da classe trabalhadora têm contato com a educação formal, e que muitas vezes a mesma caminha para expandir os ideais da classe dominante, um bom trabalho de apresentação e aproximação da Arte também entraria no que Saviani (2021a) discute sobre a escola como possibilidade e espaço para questionamento dos ideais do sistema vigente.

Nessa perspectiva, Duarte (2012) ressalta que o ensino de Arte não deve estar baseado no ensino de técnicas ou não deve objetivar criar artistas, mas sim oferecer aos alunos a

¹⁸Tal termo demonstra o esforço intelectual sobre a obra, compreendendo-a como um produto intelectual do artista com os seus diversos sentidos.

oportunidade de desenvolvimento do olhar sensível para com o mundo. Acrescido a isso, importa ressaltar que o ensino de Arte também deve aliar ao sensível o olhar crítico e reflexivo sobre a sociedade.

Com essa perspectiva sobre a educação em Artes, a Abordagem Triangular está presente como embasamento teórico no Currículo em Movimento do Distrito Federal, reforçando que:

Esse conhecimento não deve se restringir à identificação das experiências artísticas de forma cronológica, e sim ampliar para o diálogo das manifestações contemporâneas com a arte produzida historicamente, considerando também o contexto social e cultural (Distrito Federal, 2018, p. 60).

De acordo com o documento, um dos objetivos do ensino de Arte é o desenvolvimento do ato criador e do fazer artístico (Distrito Federal, 2018). Com base nesse objetivo, esta pesquisa foi orientada em torno da questão: como o professor organiza a aula de Arte a fim de desenvolver o ato criador e o fazer artístico dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental? Assim, é necessário conceituar a atividade criadora e sua articulação ao ensino de Arte nas escolas.

4.3. A atividade criadora e a educação

Optamos neste trabalho por não usar a palavra criatividade, pelo alinhamento do termo às políticas neoliberais e capitalistas, cujos discursos assumem a criatividade como uma qualidade profissional de um sujeito adequado ao mercado, conseqüentemente, para o trabalho em sua perspectiva alienante (Reichert; André, 2021). Contrário a essa perspectiva, o conceito que dialoga com a proposta dessa pesquisa é o que foi construído pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, para quem a atividade criadora ou ato criador é toda e qualquer atividade em que o homem cria algo novo¹⁹, não importando se o que ele cria está no campo das ideias e, portanto, só é conhecida pelo o seu criador ou se o que se criou está materializado no mundo físico e real (Vigotski, 2018).

A partir do conceito de Vigotski (2018) do que seria a atividade criadora, é possível perceber a diferença que o termo possui na perspectiva sócio-histórica, comparado a visões que coadunam com um olhar mais comercial e voltado para o ganho financeiro pelo trabalho alienado. Apesar disso, algumas produções acadêmicas aqui referenciadas apresentarão o termo “criatividade”, mas em seu contexto é possível perceber que elas coadunam com a visão de

¹⁹Torna-se necessário chamar a atenção para o fato de que Vigotski em seu livro “Imaginação e criação na infância” (2018) aponta que algo novo normalmente trata-se de algo criado a partir de recombinações de coisas já existentes.

Vigotski e com o que se pretende desenvolver nessa pesquisa. Tal uso se deu por compreender, a partir das leituras realizadas, que nem sempre os autores sócio históricos se atentam para o que a palavra “criatividade” carrega, e assim, apresentam-na como sinônimo de “atividade criadora” ou “ato criador²⁰”.

Em sua essência a atividade criadora é compreendida como ato ou qualidade de criar. A atividade criadora, compreendida pelo senso comum, alinha-se a palavras como ineditismo e valor, quando é considerada algo criado pelo gênero humano, de alto valor cultural e científico e inédito, o que não é aceito pela ciência, ao que Vigotski (2018) assim pontua:

No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se cria grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (Vigotski, 2018, p. 17).

Sendo assim, a atividade criadora é uma regra ao gênero humano e não uma exceção, e está ligada à atividade empreendida pelo homem para transformar a realidade a qual se encontra, o que permite relacionar a atividade criadora com um dos conceitos chave da filosofia marxista: o trabalho. Para Marx citado por Saccomani (2016), o homem é o único animal que consegue modificar a natureza a partir de projetos idealizados previamente em sua mente, ao que é chamado de caráter teleológico do trabalho, o que torna possível afirmar, de acordo com a autora que: “[...] a criação começa a existir a partir do momento em que o ser humano antecipa mentalmente o resultado da sua ação (Saccomani, 2016, p. 46).

Por estar intimamente ligado com o trabalho e, portanto, com aquilo que difere o ser humano dos outros animais, a atividade criadora pode ser compreendida como condição ontológica, assim como o trabalho:

Com efeito, vale questionar: Qual é a base da criação? Por que o ser humano é o único ser criativo? O que distingue o ser humano de outros animais é o trabalho. Segundo Marx, o trabalho é a categoria que define o ser social, é a atividade na qual o ser humano antecipa, mentalmente, o resultado a ser alcançado na realidade. [...] O trabalho é, pois, atividade criadora, exclusivamente humana e definidora do ser social. Diferentemente dos animais, que apenas se adaptam à natureza, o ser humano transforma e domina a natureza de acordo com suas necessidades. Desse modo, faz-

²⁰É a situação encontrada no livro: “A atividade criadora na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski” de Maria Claudia da Silva Saccomani (2016) que apesar da perspectiva histórico-dialética nas pesquisas sobre a atividade criadora, apresenta o termo criatividade na sua escrita, o que não invalida o livro, muito pelo contrário, se tornou uma das bibliografias de referência para a elaboração desta pesquisa.

se necessário entender o trabalho e a criatividade como condições ontológicas; [...] (Saccomani, 2016, p.47).

É possível concluir então que, para haver trabalho é preciso que o homem se utilize das suas habilidades de criação. Por trás de toda atividade humana estão presentes a atividade criadora e o trabalho, até mesmo a atividade artística: “a obra de arte é fruto do trabalho humano, criado pelos seres humanos e para os seres humanos (Saccomani, 2016, p. 54).

Para Vigotski (2018) a atividade criadora pode ser dividida em dois tipos: a reconstituidora ou reprodutiva, que se caracteriza por repetir atividades já construídas anteriormente. Desse tipo de atividade criadora podemos citar, como exemplo, o desenho de uma paisagem de observação ou descrição de uma viagem realizada no passado. O segundo tipo de atividade criadora é a atividade combinatória, em que se cria algo a partir de combinações de coisas conhecidas dando a ela aspecto de algo novo, como quando são criadas cenas que se passarão no futuro.

A atividade de combinação não se manifesta de forma aleatória, do completo nada, mas precisa de outras atividades humanas para que possa ser produzida. Assim, esse segundo tipo necessita de experiências anteriores para que, munido desses materiais apreendidos do cotidiano, fatos históricos e sociais, possa se manifestar. O que abre caminho para uma discussão em torno da relação estrita entre a atividade criadora e o papel da educação, enquanto espaço constituidor de experiências. A esse segundo tipo de atividade criadora, de acordo com Vigotski (2018), a ciência denomina de imaginação.

Não podemos falar de atividade ou ato criador sem que a imaginação seja um ponto a ser discutido, uma vez que para Vigotski (2018), a primeira tem estreita relação com a segunda, sendo considerada pelo psicólogo russo como base para o ato criador:

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2018, p. 16).

O que seria então a imaginação e o quanto ela influencia no ato criador? A imaginação é a atividade humana de elaboração e recombinações de situações apreendidas e experienciadas no mundo real, no mundo íntimo do gênero humano, o que faz com que ela seja o ponto inicial da atividade criadora combinatória, e nos permite compreender que os objetos e situações mais inacreditáveis, criados pela humanidade, nada mais são do que fruto de recombinações de coisas experienciadas pelos seus agentes, ou seja, a imaginação sempre cria a partir da realidade.

Tratando-se da relação entre imaginação e realidade, Vigotski (2018) irá destacar quatro premissas em que essa relação se desenvolve: na primeira temos a afirmação de que quanto mais ricas forem as experiências do sujeito, mais arcabouço material ele terá para imaginar e, conseqüentemente, criar; na segunda está a relação entre o que foi criado na imaginação que sempre tem uma referência, ainda que indireta, no mundo real; na terceira premissa temos produtos criados a partir de emoções ou que possuem, em sua essência, fatos ligados ao emocional do seu criador e, por fim, produtos da imaginação que não têm qualquer relação com o mundo real, tratando-se de combinações nunca feitas pela humanidade. Nessa última relação estão presentes os objetos artísticos:

A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem qualquer correspondência com algum objeto realmente existente; no entanto ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Essa imaginação torna-se realidade. Quer dispositivo técnico-uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondem a qualquer modelo existente na natureza (Vigotski, 2018, p. 31).

A informação de que a imaginação combinatória se caracteriza pelo fato de que o seu objeto não tem, no mundo real, qualquer tipo de modelo que lhe seja semelhante, não significa que esse tipo de imaginação surja sem qualquer referência ou influência do mundo exterior. O próprio autor expressa isso quando diz que, “nenhuma invenção e descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (Vigotski, 2018, p. 44).

Ao apresentar a imaginação combinatória como sendo fortemente influenciada pelo exterior, pelo mundo real, isto é, pelo contexto social e histórico do sujeito criador, Vigotski (2018) torna possível questionar as teorias que tratam a atividade criadora como algo inato ao sujeito, ou seja, que tratam o ato de criar como sendo uma característica do indivíduo. É possível perceber que, para o autor, as condições em que o sujeito está inserido socialmente influenciam na sua atividade criadora. Assim, o contexto em que o aluno se encontra, as influências que recebe, atuam diretamente no seu ato criador e, portanto, em sala de aula, acarretará nas atividades artísticas produzidas.

Para Saccomani (2016) é possível fazer uma leitura marxista sobre a relação entre o ato criador e o caráter material da existência: para a autora, citando Martins (2013) o modo de produção capitalista não gera apenas produtos materiais, mas também formas de pensar e de se

relacionar, o que significa que os seres humanos, no sistema capitalista, não possuem as mesmas condições de desenvolvimento. Assim como não possuem as mesmas questões materiais, e isso impacta em áreas tais como a criação.

Para Leontiev em Saccomani (2016), não são as questões genéticas que influenciam no fazer científico ou artístico, mas as relações de apropriação que os seres fazem dessas produções humanas que os transformam nos “gênios” ou, nas palavras da autora: “[...] são as apropriações das objetivações científicas e artísticas que desenvolvem no psiquismo humano esses supostos ‘talentos’ (Saccomani, 2016, p.68)”. Trazendo para o ensino de arte, como cobrar dos estudantes produções artísticas elaboradas se eles nem sequer as consomem? Como dizer que o aluno X ou Y não é criativo quando esse aluno não teve, de forma material, a possibilidade de contato com a Arte²¹?

Para Saccomani (2016): “a criatividade só existe quando o indivíduo se apropria daquilo que já foi acumulado pela humanidade (Saccomani, 2016, p. 17). Ou seja, a criação do novo só é possível graças à reprodução daquilo que já foi criado historicamente pela humanidade.

Se há uma relação direta entre a atividade criadora e o contexto social em que o sujeito está inserido, dizer que o sujeito “não é criativo”, tornamos uma afirmação equivocada em toda a sua estrutura. Assim, com relação ao tema:

As funções não existem por si próprias e não são independentes umas das outras. Nesse sentido, quando se afirma que determinado indivíduo não é criativo, ou então que não possui uma rica imaginação, não se trata de um déficit específico da função psicológica imaginação. Em realidade, o problema da pouca criatividade não deve ser tratado como característica pessoal e exclusiva, mas como manifestação direta de um déficit no próprio desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, ou melhor, um déficit no ensino. O foco não deve ser colocado no indivíduo, mas na sociedade e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Saccomani, 2016, p.72).

Quando um sujeito não tem desenvolvido, já adulto, as suas características criadoras, algo que está presente em todo o gênero humano, não significa que o problema está no sujeito, mas sim na sociedade e nos processos de ensino e aprendizagem. O que traz mais um fator para a grande questão da atividade criadora e do sujeito. Se antes era compreendida como algo inato, Vigotski rompe com essa crença e torna possível o questionamento sobre o papel da educação e do professor no desenvolvimento do ato criador nas aulas de arte.

²¹No exemplo, o conceito Arte está relacionado ao que se figura dentro de museus e galerias e que se mostram inacessíveis a certa camada da sociedade. Excluem-se aqui conceitos mais amplos de arte que trazem, por exemplo, arte popular ou arte de rua, hoje mais acessível.

4.3.1. A atividade criadora e a aula de Artes

Uma das crenças mais comuns a respeito da atividade criadora, diz respeito à ideia de que é na fase da infância que o ser humano se apresenta mais criativo e mais profícuo em suas produções. De acordo com Vigotski (2018), a imaginação criadora apresenta-se de forma diferente em cada etapa da vida e isso tem relação com a qualidade das experiências e os interesses expressos em cada fase do desenvolvimento humano. Com base nesses dois fatores, para Vigotski (2018), a imaginação da criança é mais pobre do que na fase adulta, uma vez que ela não possui muitas experiências ou interesses, o que torna possível concluir que os produtos reais da imaginação criadora são produzidos na fase adulta.

Essa maior complexidade no ato criador dos adultos deve-se a maiores experiências, bem como a complexidade de interesses, algo que se relaciona intimamente com a educação. Assim, ela tem o papel de tornar mais complexas as relações que o sujeito estabelece com as informações que recebe no dia a dia, para ir além do que é alcançado em sua fase infantil, além de apresentar conhecimentos reais, científicos para o esclarecimento das dúvidas apresentadas na infância, uma vez que na fase infantil, o sujeito lida com informações concretas baseadas em suas experiências (Saccomani, 2016). Sem respostas mais elaboradas, elas criam as suas próprias teorias com o arcabouço de referências que possuem, daí a crença de que são tão profícuas no ato criador, quando na verdade, a essência de suas teorias não tem qualquer relação com a realidade (Saccomani, 2016).

Nesse contexto, parafraseando Martins (2013):

O papel da educação escolar reside em ir além dessas tentativas iniciais de compreensão do mundo pelas crianças e ensinar-lhes as explicações verdadeiras sobre a realidade, ou seja, ensinar-lhes os conceitos científicos. Apenas o pensamento baseado em conceitos é capaz de apreender a verdade da realidade. E, como já afirmamos, tão somente por meio do pensamento por conceitos, nos quais se radica o pensamento abstrato, os verdadeiros produtos da imaginação podem aparecer (Saccomani 2016, p.92).

A importância da educação para o desenvolvimento da atividade criadora não está em repassar quaisquer conceitos e criações da humanidade para as novas gerações de forma saudosista. À educação cabe repassar conteúdos que tenham compromisso em expressar a realidade do mundo, com o propósito de que a partir deles a humanidade possa codificá-los, desenvolvê-los ou mesmo refutá-los, colocando novos em seu lugar (Saccomani, 2016).

Para a autora, o caminho que aborda a importância da educação escolar para a produção humana, dialoga com a proposta da pedagogia histórico-crítica, pois, tal perspectiva se compromete a apresentar o que de mais rico foi produzido no que tange à construção de

conhecimento, uma vez que é necessário não apenas o ensino por si, mas propostas que objetivem desenvolver as habilidades criadoras. Quando isso acontece, podemos afirmar que a educação está cumprindo com o seu objetivo de desenvolvimento das atividades e potenciais criadores de seus alunos (Saccomani, 2016).

Uma vez que a pedagogia histórica-crítica apresenta a escola como o local onde as novas gerações entram em contato com o que de melhor foi produzido pela humanidade, nos diferentes contextos e áreas, podemos colocar em destaque que o ensino de Arte também se encontra no grupo de conteúdos que devem ser apresentados aos estudantes, pois:

A obra de arte exerce a função de fazer o indivíduo vivenciar aspectos importantes da história de desenvolvimento do gênero humano, como se fossem questões de sua vida individual, impulsionando-o, ainda que momentaneamente, para além de sua cotidianidade. Quando a escola não cumpre o papel de apresentar aos filhos da classe trabalhadora as máximas conquistas do gênero humano, está negando-lhes a plena humanização (Saccomani 2016, p.99).

De acordo com Saccomani (2016), em diálogo com Agnes Heller na obra *Sociologia da vida cotidiana* (1977), a vida cotidiana, devido as suas constantes demandas faz com que os seres humanos experimentem um processo, denominado pela autora de heterogeneidade, que consiste na capacidade humana de ater a sua atenção em diferentes situações demandadas pelo cotidiano. Quando se vivencia uma expressão artística, o ser humano consegue se homogeneizar, ou seja, consegue focar a atenção em apenas uma atividade e concentra toda a sua atenção no fato de tentar interpretá-la, além de ser capaz de entrar em contato com aquilo que o humaniza.

Essa capacidade de chamar toda a atenção do ser humano para si, ou o processo de homogeneização, na Arte não restringimos apenas àqueles que vivenciam a obra artística, mas também estendemos ao artista em seu processo de criação da obra (Saccomani, 2016).

Dizer que, em contato com as obras de Arte o homem se relaciona com aquilo que o humaniza, o generaliza, não significa que ele perde a sua singularidade, muito pelo contrário, é nesse processo que ele tem acesso ao que formou a sua individualidade, enquanto gênero humano:

Portanto as obras de arte não têm função social definida tão somente pela busca de prazer e por puro diletantismo, mas vão muito além disso; as objetivações artísticas estão vinculadas, de modo geral, ao processo de desenvolvimento do indivíduo singular (Saccomani, 2016, p. 106).

Assim, podemos afirmar que a função social da Arte é de remeter o ser humano ao que o torna humano, ou seja, homogeneizá-lo, mas ela só consegue exercer tal função quando promove o que Vigotski (1999) chama de “catarse”, momento em que o homem a partir de

experiências com situações ou objetos se homogeneíza, tomando consciência de si e para si, isto é, a catarse é o momento em que houve aprendizagem e o homem não será mais igual ao que era antes desse processo (Saccomani, 2016).

Já a educação, para Vigotski (2018), não tem que ter como finalidade inserir na criança ideias, sentimentos e conceitos que são para ela completamente aleatórios, mas sim despertar aquilo que já está na criança para orientá-la a desenvolver tais habilidades. O que “está” na criança é fruto das suas experiências e vivências, assim como o contexto social em que ele ou ela vive. Quando o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) propõe que o ensino de Arte esteja em consonância também com o contexto social e artístico do estudante, ele dialoga com a perspectiva de que o que o aluno traz em seu arcabouço artístico também deve ser levado em conta e deve ser desenvolvido pelo professor. Esse é um aspecto que será observado nessa pesquisa.

Dizer que o que o aluno conhece, o que está em seu contexto conta para o processo de ensino e aprendizagem, não significa que o professor deve se restringir apenas ao contexto do aluno. Isso porque, de acordo com a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011), à escola compete não apenas fazer o aluno compreender o contexto em que vive, mas ser exposto ao que de melhor foi construído e produzido artística e cientificamente pelo gênero humano.

Nesse contexto, cabe ao professor, especificamente ao professor de Arte, devido ao objeto de estudo dessa pesquisa, criar as condições didático-pedagógicas para que os alunos compreendam o seu contexto social também como um contexto de produção artística, valorização das produções culturais do local onde vive, assim como o reconhecimento das mesmas como tal. Ainda é papel do professor apresentar aos alunos as manifestações, linguagens e artistas de “fora das fronteiras” sociais e geográficas que constroem a realidade dos alunos, o que nos permite concluir que no trabalho do professor também é possível identificar a necessidade de atividade criadora ou que na aula também precisa apresentar a atividade criadora como um princípio, o que será melhor investigado na pesquisa a partir dos dados.

Para Martinez (2008):

Considerar a criatividade como princípio funcional da aula significa que a criatividade deve caracterizar as principais ações, as inter-relações e a subjetividade social dominante nesse espaço social, ou seja, que a criatividade esteja presente de forma significativa nos processos sociorrelacionais e especialmente nos processos educativos que nesse espaço acontecem (Martinez, 2008, versão kindle).

Assim, a atividade criadora do professor se apresenta não apenas nas atividades propostas, mas em todas as etapas de elaboração e organização didática da aula, não se

restringindo a aula de Artes. Para Martinez (2008), durante muito tempo a atividade criadora foi vista como algo que deveria ser abordado apenas nas aulas de Artes, o que prejudicou a compreensão de que em todas as atividades escolares ela deveria ser fundante, ou seja, que independente se no trabalho de disciplinas ou em projetos temáticos, o ato criador deveria sempre estar presente.

Em sala de aula, além do trabalho do professor, é importante que a ele esteja articulada a participação dos alunos. Sem eles, tendo consciência do seu papel e da sua importância para o trabalho pedagógico não se realiza o processo de ensino e aprendizagem, ainda mais em uma proposta de atividade educacional com base na atividade criadora. Em face disso, partimos do pressuposto de que em uma aula criativa devemos apresentar arcabouço cultural e artístico, no caso da aula de Artes, para que os alunos possam reelaborar tais conhecimentos de forma criativa, promover mudança na em suas crenças de que a escola é um lugar repressivo e sem atrativos e que estudar é “chato”. Ou seja, “[...] não é suficiente o trabalho pedagógico criativo do professor, são também essenciais as diferentes formas de expressão ativa, implicada e produtiva dos alunos que nela estão” (Martinez, 2008, p. X, versão kindle).

Tal situação possibilita a compreensão de que: a atividade criadora não é algo inato a apenas alguns espécimes do gênero humano, sendo uma característica humana que todos possuem, podendo ser desenvolvida a partir da interferência do ato educativo e que alunos e professores têm papel importante para que a aula seja construída e posta em prática sob o princípio da criação.

De acordo com Silva (2018), a ideia de que a atividade criadora é algo que se manifesta individualmente no indivíduo, ou seja, não é analisada como um produto sócio histórico, ainda é frequente nos espaços escolares. Assim como a ideia de que a atividade criadora deve ser desenvolvida, com prioridade, nas aulas de Artes. A autora expressa ainda, a reflexão sobre a necessidade da atividade criadora no ensino de Arte como objeto de estudo para maiores pesquisas, uma vez que:

[...] sua compreensão substancial pode levar a transformações no modo de abordar a imaginação criadora nos contextos escolares, conferindo-lhe a importância que lhe é devida, não como um ingrediente usado como atrativo e diversificação entre os elementos ‘mais sérios’ das abordagens pedagógicas, mas como força fundante e impulsionadora do processo de humanização (Silva, 2018, p. 202).

A partir dessa discussão teórica, compreendemos que: a) a aula é o resultado de uma série de processos pedagógicos, didáticos, escolhas sociais realizadas por diversos atores entre eles, os professores; b) a aula é um reflexo histórico e social capaz de influenciar e construir individualidades para manter ou modificar o status quo; c) o ato criador não é estrito a aula de

Artes, mas é uma característica do gênero humano e que pode ser desenvolvido no ato educativo. Diante disso, questionamos: a organização didática da aula de Artes Visuais repercute no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola pública situada na região administrativa de Samambaia?

O referencial teórico orientou o processo de imersão no campo de pesquisa, a seguir serão apresentadas a análise dos dados obtidos após o período de observação em sala de aula correlacionados com as leituras aqui apresentadas e enriquecidas com novas leituras, que tiveram como objetivo melhor compreender o objeto estudado.

5. A AULA E A ARTE: A BELEZA NO CAOS

*Há quem diga que não há beleza no caos
Esses não sabem viver
Pois se não se vê beleza no avesso das coisas
O mundo será tão feio de se viver
(Carolina Nascimento, s.d.)*

A epígrafe acima foi selecionada a fim de aproximar o leitor do objeto pesquisado, a aula de Arte e a sua organização didática para o desenvolvimento do ato criador. O trecho escolhido faz parte do poema “Lindo caos” da artista baiana Carolina Nascimento e reforça como, ao direcionar o olhar para uma situação ou objeto, onde vemos apenas a aparência das coisas, em sua maioria, não conseguimos apreender a essência do que se observa, uma essência carregada da beleza das significações mais profundas.

Em uma sala de aula de Artes Visuais, em um primeiro momento pode parecer um caos, materializado nas tintas por todos os cantos, nos papéis que em sua maioria estão jogados, nos alunos conversando e caminhando a procura de novos materiais. Uma sala tendo a professora no centro, auxiliando aqueles que precisam ou analisando os trabalhos em sua feitura, sugere uma falta de controle docente, falta de planejamento da aula e organização dos alunos. É somente quando propomos analisar atentamente o que está sendo construído ali, naquele espaço, que percebemos a beleza do fazer docente, da atividade criadora possibilitada pelas aulas de Artes.

É possível ainda direcionar o poema para reforçar a opção pelo Materialismo Histórico Dialético como lente na análise dos dados, uma vez que suas categorias: Totalidade, Mediação e Contradição permitem compreender a realidade como um todo articulado, tornando possível afirmar que aqueles que não conseguem compreender a organização que se materializa na

aparente desordem, de fato não conseguem ver a realidade e sua beleza, não conseguem compreender a organização e as partes que compõem o todo. Esses, de fato, não conseguem viver intensamente a beleza que há no aparente caos.

A partir da questão que orientou este estudo - A organização didática da aula de Artes Visuais de uma escola pública da Região Administrativa de Samambaia repercute no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos do ensino fundamental? Iniciamos a introdução desta seção de análise dos dados reconhecendo que os estudantes são também protagonistas da aula. Isso se materializa no excerto abaixo, no qual expressa os significados constituídos por Hélio, estudante do nono ano, acerca da aula de Arte. Ele manifestou no grupo de discussão realizado na Escola Aquarela, nos primeiros meses do ano letivo de 2024 que:

Quando eu era pequeno, na aula de Artes também... o professor fez tipo uma disputa que era...você...você desenhar e aí o desenho melhor sairia ganhando. Isso aí me despertou um negócio que até hoje eu gosto de desenhar por causa disso (Hélio – estudante do 9º ano, 2024).

O aluno expressa em sua fala, como uma atividade proposta em sala de aula impactou, de forma positiva, a sua relação com a disciplina de Artes Visuais e com o fazer artístico, mediada pelo desenho. Ao expressar: *“Isso aí me despertou um negócio que até hoje eu gosto de desenhar ...”* revela como a educação e a aula, como configuração mais simples e visível do ensino (Freitas, 1995), são capazes de despertar os interesses e ações dos alunos e mais profundamente, contribuem para humanizá-los, o que caracteriza as atividades de sala de aula como trabalho pedagógico, mediado pela relação professor-aluno.

Marx (2004) ao desenvolver seus estudos sobre o trabalho, deixa claro que o homem não nasce homem, ele torna-se homem e tal processo se dá a partir do seu contexto histórico e social, ou seja, é a partir da sua vivência que o homem aprende o que é ser homem, o que nos permite dizer que o processo de humanização se dá por vias educacionais. Saviani (2021) em diálogo com Marx (2004), aponta que o trabalho educativo é o responsável por oferecer a cada ser humano, como meio de seu desenvolvimento, o conjunto dos conhecimentos já produzidos coletivamente pela humanidade de forma que ele possa, em posse de tais conhecimentos, tornar-se homem e modificar o ambiente social em que vive. Dessa forma, constrói novos conhecimentos que serão passados às gerações futuras. Inicialmente tais conhecimentos eram passados de formas rudimentares, dos mais velhos para os mais novos. Com o seu desenvolvimento histórico e social, a humanidade acaba por criar um espaço para que tais atividades ocorram - a escola.

A escola, enquanto a materialização de um projeto de construção de mundo, foi criada pela burguesia ociosa no período de transição dos sistemas escravistas e medievais para a modernidade, séculos XVII - XVIII. Nessa época, vivendo do fruto do trabalho daqueles que não possuíam terra, a burguesia acaba por criar as escolas. Posteriormente, quando a terra deixa de ser o principal meio de produção dando lugar ao capital, os trabalhadores do campo se veem obrigados a migrarem para as grandes cidades e trabalharem em fábricas. Os burgueses abandonam a ociosidade para se tornarem empreendedores, e a escola já firmada como espaço do conhecimento, para poucos, torna-se necessária para a instrução também dos trabalhadores, tendo em vista a necessidade de conhecimentos mínimos para o trabalho fabril (Saviani, 2021a).

Essa “universalização da escola”, dialoga com alguns conceitos tratados por Saviani (2021a) que discorrem sobre o tipo de educação e conseqüentemente de escola que foi sendo desenvolvida a partir das mudanças sofridas pela burguesia, pela classe proletária e pela escola. Para o autor, enquanto classe revolucionária, a burguesia lutou por uma universalização do ensino baseada no lema de que “todos somos iguais”, tal lema apresentou a ideia de que não apenas a nobreza²², mas também a burguesia deveria ter acesso à educação, ou seja, os burgueses deveriam receber, dentro dos espaços educacionais, possibilidades de irem ao encontro daquilo que era produzido enquanto conhecimento por cientistas, filósofos, artistas, entre outros.

Essa mudança permitiu que alguns poucos sujeitos, para além da burguesia, tivessem acesso à cultura produzida. É quando a burguesia ascende à classe dominante que surge o problema relacionado ao acesso e às informações passadas pela escola, pois é a partir daí que o interesse dessa classe passa da socialização dos conhecimentos, capazes de construir pessoas mais instruídas e questionadoras do sistema vigente, para um discurso que gira em torno de que a cada um será dado de acordo com suas capacidades. Esse discurso foi construído para manter a ordem e o sistema vigentes, impedindo que a classe proletária realizasse uma nova revolução, tendo os seus interesses como foco principal. Nesse sentido a escola teria um papel fundamentalmente de manutenção da ordem vigente (Saviani, 2021a). E, a aula, espaço-tempo de concretização do ato educativo, assume relevância nesse processo de formação e humanização.

²²Quando falamos que a burguesia, ao se tornar classe revolucionária, luta para que outras pessoas tenham acesso a informações diversas, não podemos colocar que todos eram vistos como capazes ou mesmo aptos para acessarem tais conhecimentos. A classe não proprietária de terra continuava sendo vista como incapaz, não sendo necessário a essas pessoas, acessarem o conhecimento. Tal privilégio deveria ser ofertado à classe que surgia, a burguesia.

Com base nessas concepções de ensino e do ambiente escolar, esta pesquisa foi conduzida, começando pelo conceito mais amplo de aula, passando pela organização didática da aula de Artes, e chegando enriquecida pelas discussões e análises anteriores, à questão central: a estrutura pedagógica das aulas de Artes Visuais e sua influência no desenvolvimento do processo criativo e na prática artística dos alunos do ensino fundamental. Assim, interessamos em compreender a aula de Arte como espaço e tempo de vivência e construção coletiva do conhecimento.

5.1. A aula de Arte como espaço-tempo de vivência e construção coletiva: concepções e planejamento

Um dos objetivos deste estudo foi discutir as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a aula de Artes Visuais no Ensino Fundamental em uma escola da Cidade de Samambaia, vinculada à rede pública do DF. No sentido de respondê-la, neste tópico foram triangulados dados da entrevista realizada com a professora da escola pesquisada, do grupo de discussão com nove estudantes e dos documentos: Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), Projeto Político-Pedagógico da Escola Aquarela (2023), dois planos de curso e dois planos de aula da professora de Artes participante da pesquisa

Inicialmente, importa-nos retomar o entendimento de aula não como um espaço físico, mas como um espaço-tempo que se materializa didaticamente no processo de ensinar, aprender, avaliar, planejar, organizar, mas também a partir das relações humanas. Um espaço-tempo onde o professor age, em conjunto com seus alunos, de acordo com suas concepções de mundo e de sociedade (Veiga, 2014). A aula é compreendida então como:

o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo como mundo e com os outros. As ideias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo e de começo compõem o princípio fundador da sala de aula. Ela é um dos momentos inaugurais da ruptura, do começo, momento de encontro entre o cotidiano e a história (Zuben, 1993, p. 127).

Assim, a aula é percebida como um espaço inserido em um contexto histórico, criada e recriada todos os dias a partir da presença de alunos e professores. Se esse espaço é formado por tais atores, é necessário defender que seja espaço de construção coletiva e não unilateral. Veiga (2014) deixa claro essa participação coletiva ao definir o que é uma aula, um espaço privilegiado do trabalho pedagógico que deve ser “preparada e organizada pelo professor e seus alunos” (Veiga, 2014, p. X, versão kindle). É a partir desse conceito que a autora desdobrará a ideia de um “projeto colaborativo para a organização da aula”, que parte da premissa de que a

aula não deve ser vista e compreendida como uma receita, imposta de cima pelos professores, para baixo, os alunos.

A escola, e conseqüentemente a aula, não precisam limitarem-se ao papel de manutenção do estabelecido, podendo ser também um espaço de promoção das mudanças que tanto desejamos. Para isso é necessário que os alunos tenham acesso a todos os conhecimentos necessários para que possam reelaborar conceitos, transformá-los e, enriquecidos possam transformar a sociedade em que vivem. Essa ideia pauta a Pedagogia Histórico-Crítica que vê a escola como o espaço de socialização do saber (Saviani, 2021a) e o objetivo principal da educação é permitir que os alunos, de posse dos conhecimentos necessários, já transformados, construam seu espaço de ação no mundo. É possível perceber isso na fala do aluno, transcrita logo no início do capítulo. A partir da atividade proposta pelo professor, ele tem sua subjetividade transformada, o que é verbalizada na forma de: *“me despertou um negócio...”*, é a partir desse momento catártico (Lukács, 2023) que o aluno encontra-se no mundo tornando capaz de transformá-lo, como se apreende na frase: *“até hoje eu gosto de desenhar por causa disso”* (Quem disse?).

Nesse sentido a aula torna-se um espaço de vivência que não se limita às experiências e falas dos alunos. Ao ser questionada acerca da sua aula, se ela a compreendia como um espaço que exerce influência na criatividade dos alunos, os sentidos constituídos pela professora revelam: *“Sim, pois possibilitou o contato com o conhecimento, sua compreensão, e a partir dele a vivência a experimentação [...]”* (Professora de Artes Visuais, 2024), ou seja, para a professora a aula é concebida como esse espaço onde o aluno é exposto a conceitos, situações, experiências que são acrescidas às suas subjetividades sendo capaz de transformá-los.

A compreensão da professora acerca da aula se materializa em suas atitudes em sala de aula, e que foram analisadas a partir das observações durante o período de levantamento dos dados na escola. Em várias aulas, ocorridas durante as observações, enquanto a professora explicava os conteúdos, eram apresentadas situações diversas às vivenciadas pelos alunos para ilustrar conceitos e oferecer maiores possibilidades de aprendizagem, a partir do que se estava estudando. Como exemplo descreveremos uma situação observada em uma das aulas realizadas em turmas de oitavos anos.

A atividade observada consistia em que os alunos, divididos entre meninas e meninos, deveriam, individualmente, responder à pergunta: "O que é Arte?", utilizando apenas uma palavra, sem repetir as escolhas dos colegas. À medida que os alunos expressavam seus conceitos, a professora comentava cada um, exemplificando e explicando o motivo de o conceito ser aceito ou não. Em determinado momento, um aluno respondeu que Arte também

incluía arquitetura. Alguns colegas o refutaram, ao que a professora explicou que o aluno estava correto, destacando que é possível observar momentos históricos da Arte por meio da arquitetura das cidades, citando Brasília como um exemplo emblemático.

Essa situação demonstra que a aula é um espaço onde os alunos deparam-se com novas perspectivas, as quais podem enriquecê-los. A expectativa é que, por meio dessas explicações, os estudantes compreendam que a Arte não se restringe a pinturas ou desenhos, mas também está presente na arquitetura dos edifícios, tanto nas grandes quanto nas pequenas cidades.

Em outro momento, durante uma aula ministrada para os alunos do nono ano sobre o movimento modernista no Brasil, a professora discutiu alguns espaços localizados na Cidade do Rio de Janeiro. Pela forma como narrava, parecia que a professora havia visitado esses lugares. Naquela ocasião, muitos alunos que não conheciam, mostraram grande interesse nas histórias contadas pela professora. Essa situação evidencia que é por meio do trabalho docente, voltado à socialização de novas informações e experiências que são fomentadas situações didáticas mobilizadoras de aprendizagens. O professor, em interação direta com os alunos, tem a responsabilidade de transmitir essas informações de maneira que os estudantes se transformem, se enriqueçam e adquiram referências que, mais tarde, poderão ser utilizadas no desenvolvimento de suas atividades criadoras e para sua emancipação como sujeitos histórico-sociais. É esse o papel da escola, oportunizar aos estudantes a apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade e que podem ser sistematizados logicamente (Saviani, 2021a).

Portanto, nesse processo professores e alunos aprendem de forma dialética. É o que se apresentou quando a professora foi propor uma atividade prática aos alunos. De acordo com ela, a atividade tinha sido realizada em anos anteriores e diante da adesão, comprometimento e resultados positivos por parte dos ex-alunos, ela a repetiria esse ano²³. Além disso, ao mostrar os resultados, foram relatados momentos em que ela aprendera, por exemplo, a ajustar ângulos da câmera, organizar o *zoom* e outras configurações, devido a explicação dos alunos. Ou seja, em um processo de que quem ensina também aprender (Freire, 1996).

Diante da necessidade de materiais artísticos, a professora organizou uma maleta, com materiais mais básicos, que eram emprestados aos alunos em todas as aulas o que facilitava a dinâmica da aula. Ou seja, aqui fica expresso que essa relação dialética de aprendizagem entre alunos e professores não se restringe a apenas conteúdos formais, como no caso de a professora

²³A atividade consistia em os alunos expressarem todos os conhecimentos que tinham relacionados a fotografia para tirarem fotos com a temática “esporte”. De acordo com a professora, no ano anterior, os melhores resultados foram expostos na escola no dia da reunião de pais, ao final do ano.

aprender algumas inovações dentro das técnicas de fotografias com os alunos, mas também nos processos de organização da aula. Isso porque, uma vez vivenciadas certas situações didáticas em sala de aula, no caso a falta de materiais para uso em sala, a professora criou soluções a fim de que esse problema não entrasse no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de exemplificar essa relação de aprendizagem, retomando a atividade sobre o conceito de Arte, em um determinado momento, um dos alunos apresentou como sinônimo de Arte o *trap*, ritmo musical, desconhecido pela professora. Diante desse fato, de forma empolgada, eles começaram a explicar a ela do que se tratava. Tais situações reforçam a ideia de que tanto professores quanto alunos saem modificados do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que as experiências vivenciadas em aula promovem o enriquecimento de todos os envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, estar disposto a ensinar e a aprender, assim como compreender a necessidade de uma organização didática da aula são atitudes necessárias ao fazer docente e que deve ser construído de forma coletiva com os alunos (Veiga, 2014). As aulas observadas tinham como característica a escuta dos alunos nos momentos escolhidos pela professora, ou seja, em várias ocasiões a professora fazia algumas perguntas e os incitava a responder, como foi o caso da aula realizada na segunda semana, após o início do ano letivo, em que a professora perguntou aos alunos dos oitavos anos, sobre experiências exitosas vivenciadas em aulas de Artes anteriores.

Essa experiência demonstra que permitir que os alunos participem da aula, contribuindo com suas vivências e experiências, enriquece o processo de ensino e de aprendizagem. Para além disso, através do que foi observado em sala de aula, é possível apresentar a possibilidade de que, tal participação dos alunos não precisa se restringir a apenas alguns momentos, eles podem ser inseridos também no processo de organização da aula, ou seja, levantamos a possibilidade de que os alunos também se sintam partícipes do processo de organização da aula e não vejam tal papel como atribuição apenas do professor, como foi o caso dos alunos que compunham o grupo de discussão, ao serem questionados sobre a organização didática da aula.

Questionados sobre a “organização didática da aula”, os estudantes das turmas de nono ano a caracterizaram como um processo em que o professor organiza antecipadamente o que será desenvolvido em sala de aula. Assim, para eles, organizar didaticamente uma aula pressupõe:

Tarsila: A organizar antes...

Djanira: Deixar tudo no devido lugar para facilitar as coisas.

Hélio: Deixar tudo no devido lugar... Para mim é tipo organizar o que ela vai passar.

Tarsila: A organizar antes...

Hélio: A minha mãe falou que a organização da escola passa o conteúdo que eles têm que ensinar, e aí eles estudam sobre o conteúdo para passar para a gente, eles organizam e estudam sobre.

Djanira: Pegar esse conteúdo e falam: “professor, você tem que passar esse conteúdo” [...]

Rosina: Mas no jeito do professor.

Há o entendimento geral, inclusive da família de que compete ao professor “organizar” a aula e aos estudantes cabe executar as atividades, de forma que não se reconhecem como atores da e na organização da aula. Esse entendimento deve levar a uma compreensão cultural e histórica que nos faz questionar como alunos com uma faixa etária entre treze e quatorze anos construíram essa representação de seu papel na aula. Isso guarda relação com a perspectiva tradicional de educação, que concebe a aula como espaço de transmissão-reprodução e não de construção coletiva de conhecimentos. Nessa perspectiva, a educação tem como objetivo ensinar a maior quantidade de alunos, filhos da classe trabalhadora, em menor tempo e de forma mais eficiente, restringindo os conhecimentos para que, ao final do processo, os alunos sejam, aptos para o trabalho. Contribuindo com essa preparação dentro de sala de aula, nesta perspectiva, são simuladas as relações de poder, onde os professores representam a autoridade máxima e os alunos os subjugados (Silva, 2014, p. X, edição *Kindle*).

Essas reflexões não têm o intuito de sugerir que os alunos devam participar de forma completa na organização da aula, até porque cabe ao professor a complexa tarefa de selecionar, sequenciar, temporizar e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer da aula (Veiga, 2014, edição *Kindle*). Entretanto, aos alunos devem ser destinados espaços para que participem também no processo de tomada de decisões sobre a aula, de forma a favorecer a construção de uma autonomia em seus próprios processos de aprendizagem. Espaços que possam contribuir no desenvolvimento da atividade criadora, uma vez que a mesma é operada a partir das experiências, quanto mais experiências o aluno for submetido, mais enriquecido será o seu processo de criação (Vigotski, 2018).

A relação entre a professora e seus alunos demonstra, em alguns momentos, características presentes na tendência tradicional e reforça como está presente ainda hoje em sala de aula. De acordo com Libâneo (1982), nessa tendência a relação professor-aluno é centrada no professor, como aquele que detém os conhecimentos e, portanto, deve ser o foco do processo e o aluno como aquele que deve aprender os conteúdos. Para que o processo de

ensino e aprendizagem aconteça, ainda de acordo com essa tendência, o professor deve exigir participações dos alunos, em momentos oportunos, uma vez que o silêncio é o ambiente ideal para que os objetivos da educação sejam alcançados.

É possível inserir a atuação docente nessa tendência quando da realização de algumas ações feitas. Um exemplo foi a atividade denominada de “protocolo²⁴”, ou mesmo a questão sobre “o que é Arte” e que reforçou a participação dos alunos apenas em momentos escolhidos pela professora. Em outras situações, o silêncio era exigido, sendo utilizado inclusive punições como por exemplo, minutos descontados do intervalo²⁵ como forma de obtê-lo.

Um trabalho centrado nas ações do professor em detrimento do protagonismo do aluno, retira a potência que a aula de Arte possui na formação do indivíduo. Em conformidade com Richert e André (2021), apresentam a aula de arte como o espaço em que os alunos podem aprender a inventar, a agir e questionar as regras, a perceberem as situações cotidianas e a lidarem com elas. Nesse sentido, retomando a questão da pesquisa a respeito da atividade criadora e com base no que já foi apresentado sobre o conceito, tendo como fundamentação os escritos de Vigostki (2018), compreendemos que uma atividade criadora é pautada na organização de referências externas de forma diferenciada, até então não construídas por outras pessoas. Como exemplo, uma obra de Arte trata-se, de forma resumida, de um produto advindo da capacidade de composição de um sujeito que realizou a organização de referências de uma forma até então nunca realizada por ninguém anteriormente.

Deslocar o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, oportunizando caminhos de escolha dentro da organização da aula não tem como objetivo manter uma das características que compõe a compreensão tradicional do ensino, a saber a responsabilização do aluno pelo seu sucesso ou fracasso escolar. A esse respeito Libâneo (1982) deixa claro que à escola cabe repassar a cultura e os conhecimentos construídos socialmente e ao aluno cabe o esforço por apreendê-los. Tal compreensão está presente nas significações da professora participante da pesquisa.

²⁴Ao final de cada aula a professora destinava cinco minutos para que os alunos escrevessem um pequeno resumo sobre a aula. Tal resumo deveria ser enriquecido com o maior número de informações, uma vez que na aula seguinte um aluno era sorteado e deveria ler o protocolo na frente da sala. A atividade contava como ponto de recuperação bimestral.

²⁵Era comum que a professora no início da aula ou em momentos em que os alunos ficavam mais comunicativos em sala, de frente para eles, ela comesse a anotar minutos no quadro branco. Esses minutos seriam descontados do início do intervalo. Vale ressaltar que apesar de contá-los no quadro, ela de fato, descontou esses minutos apenas uma vez, o que levanta a questão da necessidade de ameaças e como os alunos a recebem uma vez que se demonstram que não são concretizadas.

Questionada sobre a forma como realizava o acompanhamento dos alunos, a professora expressa que o seu acompanhamento é útil, mas apenas para alguns alunos: “É de extrema importância para o aluno que se esforça, que tem o compromisso com sua educação e seu desenvolvimento, que quer melhorar, superar suas dificuldades”.

Em outro momento, essa responsabilização torna a aparecer na fala da professora quando questionada sobre quais indicadores eram por ela observados para que o processo de avaliação acompanhasse o impacto da sua abordagem na criatividade dos alunos ao longo do tempo. A resposta girou novamente em torno das ações dos alunos, não no sentido de análise das suas produções e identificação de desenvolvimento do ato criador, mas com relação ao comportamento desses alunos: “*Interesse, atenção, execução das atividades, participação nas discussões, etc.*” (Professora de Artes Visuais, 2024).

Tal questão também se materializou em sala de aula quando os alunos foram responsabilizados por não saberem utilizar uma das técnicas do desenho em Arte, o ponto de fuga. Na aula em questão, a professora questionou aos alunos dos oitavos anos se eles lembravam de como desenhar fazendo uso do ponto de fuga. Diante da resposta negativa da maioria, a professora verbalizou a impossibilidade de os alunos não saberem uma vez que a professora de artes do ano anterior era conhecida por enfatizar o ensino desse conteúdo em suas turmas, o que só poderia significar que os alunos ou não lembravam do conteúdo ou não tinham se esforçado para aprender.

A responsabilização dos estudantes pelos seus avanços ou estagnações dentro do processo de ensino e a aprendizagem estão presentes na escola e se materializam, de acordo com Duarte (2001), nas pedagogias do aprender a aprender que traduzem as ideias da sociedade capitalista atual (Duarte, 2001). Nela o sujeito precisa ser “treinado” para conseguir desenvolver as habilidades técnicas necessárias para lidar com as demandas da sociedade e, caso não consiga êxito em seu processo, a culpa recai somente nele, único responsável pelo seu desenvolvimento educacional. Nessa perspectiva não importa se a escola não possui estrutura física para desenvolver o enriquecimento cultural e artístico do sujeito ou se os professores também não conseguem desenvolver suas atividades de forma completa, o que interessa é se o aluno conseguiu ou não, por sua culpa, o desenvolvimento necessário.

Quando pensamos sobre o desenvolvimento da atividade criadora, dentro da perspectiva de Vigotski (2019) e da Pedagogia Histórico Crítica (Saviani, 2021a), a responsabilização do aluno é algo a ser analisado uma vez que, enquanto para Vigotski (2019) a atividade criadora é uma ação de recombinação de elementos já apreendidos pelo sujeito, ou seja, para ser uma pessoa criativa é necessário ter referências para que a atividade combinatória possa existir e

com isso novas ideias possam surgir, para Saviani (2021a) é a escola o local em que é dado ao sujeito aquilo que de melhor foi desenvolvido pela humanidade, isto é, as referências.

Quando, dentro da escola, há a compreensão de que o aluno é o responsável pelo o seu desenvolvimento escolar, temos a ideia de que a atividade criadora é algo individual do sujeito, algo inato. A compreensão da atividade criadora enquanto ato a ser desenvolvido e que depende de outros atores para que tal desenvolvimento ocorra é fundamental para que a responsabilização dos alunos seja superada.

Em continuidade à discussão, buscamos compreender como a professora planeja as aulas de Artes para as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.

“Organizo a minha aula a partir do plano anual, do calendário da escola com os projetos, aí vou organizando no meu caderno o que tenho que dar para eles. Vejo nos meus arquivos com as atividades que já tenho e as anotações no meu caderno”
(Professora de Artes Visuais, 2024).

De acordo com a fala da professora em conversa sobre o seu planejamento, a Escola Aquarela realiza uma reunião na semana pedagógica²⁶, ocasião em que é solicitado aos professores seus planejamentos anuais em conformidade com o Currículo em Movimento da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018) e com o Projeto Político-Pedagógico da escola (2023). Esses documentos apresentam uma base pedagógica assentada na Pedagogia Histórico-Crítica, organizada pelo professor Dermeval Saviani e uma base psicológica, a partir da Psicologia histórico-cultural elaborada por Vigotski (2003). Portanto as escolas públicas do Distrito Federal são orientadas a desenvolverem um trabalho educativo concebido de forma dialética em que os seus atores: profissionais da educação e alunos têm papel importante no processo de ensino e aprendizagem e são compreendidos como seres históricos e sociais, o que permite que, nessa perspectiva, o desenvolvimento se dê tanto de forma social e histórica quanto mediatizada uns com os outros.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola tem o papel de socializar o saber sendo esse compreendido como as construções mais elaboradas de forma coletiva pela humanidade, ou seja, cabe aos órgãos responsáveis pela educação selecionar aqueles conteúdos que expressam

²⁶A semana pedagógica ocorre em todo começo de ano letivo e se caracteriza por serem dias que antecedem o retorno dos alunos à escola com o objetivo de organização do trabalho pedagógico para todo o ano que se inicia. No ano de 2024 a Semana Pedagógica aconteceu entre os dias 07 e 16 de fevereiro e contou com um calendário de palestras e mini cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Paralelo a esse cronograma o Sindicato dos Professores do Distrito Federal também realizou um ciclo de palestras e eventos a fim de auxiliar na formação dos profissionais de educação atuantes dentro das escolas.

o maior desenvolvimento da humanidade a partir de suas construções sociais e históricas. É o que permeia as conceituações presentes na expressão “pedagogia Histórico-Crítica”:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2021a, p. 76).

A compreensão materialista histórica e dialética da sociedade em que vivemos parte do pressuposto de que nós, seres humanos, somos seres sociais, imersos em um mundo material, sofrendo e agindo de forma histórica, ou seja, tal movimento de ação é dialético²⁷. Tal concepção torna-se relevante para o processo de organização didática da aula, uma vez que se faz necessário que o professor tenha, ao realizar o planejamento da aula, a compreensão de que a sala de aula não é um espaço à parte da sociedade, que o aluno não toma para si uma personalidade sem qualquer ligação com o mundo exterior, fora dos muros da escola. Reforçando o que já foi apresentado, para o desenvolvimento de uma personalidade criadora, o sujeito precisa angariar referências e tais referências, matéria prima para a atividade criadora, só são conseguidas a partir das vivências dos sujeitos. (Vigotski, 2018).

A compreensão do conceito da dialética torna-se central não apenas para a construção de uma personalidade criadora, mas também para o processo didático em sala de aula. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma das bases do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), na disciplina de Artes Visuais, para além da PHC também é apresentada a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2019) e ambas podem ser compreendidas como lentes que tentam transparecer para dentro da escola o caráter dialético da vida em sociedade.

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa foi sistematizada pela autora a partir de seu trabalho no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP) e tinha como objetivo embasar o ensino da Arte em algumas manifestações pós-modernas que se evidenciavam no período, ou seja, tinha como princípio que o ensino de Arte fosse baseado no “fazer e no ver arte”. Para além disso, na tentativa de fazer com que o ensino de Arte, dentro de sala de aula, refletisse a cultura local e a cultura de outros povos, a autora viu a necessidade de levar em consideração em sua proposta a leitura e a contextualização (Barbosa, 2019). Assim, tendo como princípios o fazer, o ler e o contextualizar, tal proposta metodológica para o ensino

²⁷Compreendida aqui como movimento da realidade que tem suas raízes no pensamento hegeliano e nas posteriores concepções marxistas.

de Arte ficou conhecida como Abordagem Triangular e foi amplamente utilizada por professores da área, assim como órgãos e secretarias de educação. O grande problema, de acordo com Barbosa, foi a compreensão errônea da proposta, inicialmente realizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), que em efeito cascata acabaram por divulgar uma Abordagem Triangular com diversos problemas teóricos (2019). Barbosa (2019) aponta alguns deles:

- Substituindo o termo “ler” por “apreciar”, a “Nova Proposta Triangular”²⁸ permitiu que ao invés de um diálogo compreensivo entre observadores e obras de Arte, o ensino de Arte fosse pautado em um convencimento entre professores e alunos frente a obra, no que Barbosa (2019) chama de: “prepotência, autoritarismo e hipocrisia (BARBOSA, 2019, p. XXXIII);
- A contextualização foi, na concepção da autora, o momento que mais sofreu mudanças uma vez que em sua concepção a contextualização não seria a ação recorrente de falar da “biografia” dos artistas, mas sim em: “colocar a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista (Barbosa, 2019, p. XXIV).

De acordo com a professora entrevistada, o trabalho com a Abordagem Triangular auxilia no desenvolvimento da atividade criadora dos alunos e tal concepção está expressa em sua resposta:

“Sim, pois possibilitou o contato com o conhecimento, sua compreensão, e a partir dele a vivência, a experimentação. Praticando a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa” (Professora de Artes Visuais, 2024).

Acontece que, a partir das observações em sala de aula, foi possível perceber a frágil compreensão da dialética, assim como a materialização das críticas de Ana Mae Barbosa com relação a ação docente realizada em sala de aula, que toma como base a proposta por ela criada, como podemos apreender de uma situação observada em aula da turma de nono ano. Ao iniciar o processo de trabalho com o conteúdo Impressionismo, a professora fez a leitura dos quadros representativos do respectivo movimento. Nessa leitura de imagens havia a descrição, por parte da professora, do que o pintor havia construído, assim como as afirmações realizadas por

²⁸Com o intuito de auxiliar na compreensão do texto o termo “Nova Proposta Triangular” será usada como sinônimo da leitura equivocada realizada pelos organizadores dos PCN’s e “Proposta Triangular” como sinônimo da proposta original, pensada e idealizada por Ana Mae Barbosa.

historiadores da Arte e não com o diálogo entre professores e alunos com relação a obra de Arte, ou seja, havia a expressão das concepções e “verdades” apresentadas pela obra.

Essa relação verticalizada entre docentes e discentes, também é percebida pelos próprios alunos como algo que torna a aula de Arte pouco atrativa e pouco efetiva no seu objetivo educacional. Quando questionados sobre quais aulas não despertavam ideias ou potencial criador, os alunos do nono ano responderam:

Hélio: Passar textos e conteúdos sobre.... passar o conteúdo não de uma forma divertida, passar de uma forma muito rápida e muita chata...

Rosina: Passar coisa só para a gente copiar, entendeu?

Tarsila: Elaborar questões de uma forma muito estranha...

Hélio: Passar as coisas sempre do mesmo jeito...

O diálogo entre os protagonistas da aula é compreendido na abordagem triangular quando percebemos o docente como mediador entre a obra e o aluno e tal concepção dialoga com o grande problema interpretativo dos professores de arte e a Abordagem Triangular. Compreendemos que, assim como na Pedagogia Histórico-Crítica, a composição teórica de Ana Mae Barbosa perde a sua potencialidade devido a incompreensão dos professores com relação ao caráter dialético²⁹ da realidade material.

Para Galvão et al. (2011), a fragmentação em etapas distorce e retira a dialeticidade da Pedagogia Histórico-Crítica reduzindo o seu potencial revolucionário, o que também é perceptível no discurso de Ana Mae Barbosa, quando diz que a contextualização, a leitura e a produção devem ser realizadas não como etapas a serem concluídas uma após a outra, mas sim em um processo único. Uma vez que para se interpretar é necessário compreender as bases sociais e históricas que permearam a obra, ao mesmo tempo em que produzir não é copiar, mas fazer sobre outras bases (2010). Essa compreensão da crítica de Barbosa (2010) está presente no seguinte trecho de Coutinho citado por Cunha (2010): “Para ela, “a contextualização se integra ao processo de interpretação e é quem irá tecer a trama dos significados, ao mesmo tempo que situa todos os atores da ação interpretativa que operam com seus próprios contextos de referência (Barbosa, 2010, p. 434)”.

²⁹A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa tem como fundamentação teórica as ideias centradas no pensamento e no ensino da Arte pós-moderna, mas permite um diálogo com a conceitualização da dialética, a partir das lentes marxistas uma vez que, de acordo com Barbosa (2019), a Abordagem Triangular não tem sido materializada em sala de aula de forma correta devido à incompreensão do movimento entre o ver, o fazer e a história do que se está estudando, ou seja, já em diálogo com a compreensão marxista da dialética, os professores de Arte não conseguem compreender o movimento dialético entre o ver, o fazer e a historicidade.

Ao trazer o conceito da “contextualização” sob as bases que Barbosa havia sistematizado, Coutinho citada por Cunha (2010), demonstra que, assim como a PHC a Abordagem Triangular deve ser compreendida de forma a refletir o mundo real em toda a sua dimensão dialética. Ter como ponto de partida o mundo real também está na gênese da concepção de “atividade criadora”, embasado teoricamente nos estudos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski (2018). Nessa perspectiva tal conceito se manifesta e é desenvolvido pelo sujeito a partir das referências advindas do mundo exterior, ou seja, a atividade criadora tem suas raízes no mundo social, o que nos permite compreender que para o autor russo a Arte não tem como objetivo tornar um sentimento social, mas sim tornar o mesmo, construído socialmente, em algo sentido pelo indivíduo (Duarte, 2010).

Assim, se a atividade criadora não é conferida um caráter inato, pode e deve ser desenvolvida, o que nos permite retomar a pergunta central dessa pesquisa: A organização didática da aula de Artes Visuais de uma escola pública do DF repercute no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos do ensino fundamental?

A aula é um espaço construído, pensado a fim de cumprir objetivos e intencionalidades da escola e que podem ser de manutenção, proposta da educação capitalista, ou uma educação que promova mudanças sociais. Para que tais fins sejam alcançados, é necessário que haja um planejamento. Para Farias et.all (2011), o planejamento é uma atividade organizada com o objetivo de projetar, organizar, sistematizar ações futuras e perpassa pela capacidade do sujeito que organiza, no caso o professor, questionar-se sobre alguns pontos do que ele pretende com aquela aula. Esse questionamento também está presente em Saviani (2021a), quando o autor expressa a necessidade do professor, diante de sua ação pedagógica e seu planejamento, questionar a si mesmo: o que eu pretendo com essa aula? Que tipo de aluno eu quero formar? Qual sociedade eu quero para o futuro?

Ainda de acordo com Farias et al. (2011), o planejamento das disciplinas e das aulas sofrem interferências do Currículo e do PPP da escola, o que também dialoga com a concepção de aula enquanto um espaço de ação colaborativo com a participação dos alunos, mas também dos professores e seus pares. O que nos permite concluir que o planejamento não é uma atividade neutra e cabe ao professor, como aquele que organiza o trabalho educativo, a compreensão sobre a sua importância. Infelizmente, devido muitas vezes ao acúmulo de atividades e às precárias condições materiais da escola, o professor não consegue perceber o caráter de não neutralidade de sua atividade, como é o caso da professora em questão.

Quando é trazido para o planejamento da aula questões técnicas do fazer artístico, é preciso ter em mente, enquanto professor, que o domínio dos códigos artísticos, tais como:

domínio e relação entre as cores, composições das obras, ponto de fuga, claro e escuro, entre outros, permitirá que o aluno, de posse desses conceitos possa transitar, por exemplo, por espaços museológicos com plena compreensão do que está sendo exposto. A partir disso compreenderão de forma mais completa algumas concepções artísticas fundamentais para o entendimento das materializações plásticas. Para além disso, de posse de tais conceitos e conseguindo “ler” as obras de arte, o aluno conseguirá de forma mais clara se aprofundar nas significações da mesma, alcançando de forma mais fácil a “catarse” proporcionada pelas linguagens artísticas.

Vigotski (2003) elabora teoricamente a necessidade da compreensão técnica para o entendimento da linguagem artística quando diz:

O ensino profissional da técnica desta ou daquela arte deve ser abordado do mesmo ponto de vista. O valor formativo dessas técnicas é imenso, assim como o de toda atividade laboral e complexa. Em particular, ele aumenta ainda mais por ser uma ferramenta para educação e apreensão das obras de arte nas crianças, porque é possível penetrar até o fundo em uma produção artística quando se é totalmente alheio à técnica de sua linguagem. Por isso, uma mínima familiarização técnica com a estrutura de qualquer arte deve sem falta, ser incorporada ao sistema educativo (Vigotski, 2003, p. 238).

É necessário que os professores tenham visões ampliadas dos objetivos que são colocados no currículo e, mais do que isso, tenham em mente de que forma eles dialogam com o conceito de escola que se quer construir. Essa compreensão perpassa por todos os campos da escola e se materializa, muitas vezes, nos projetos coletivos propostos pelas coordenações escolares. Tais projetos são criados de forma a traçarem um trabalho coletivo entre os professores e os alunos. Isso é perceptível quando a professora da Escola Aquarela apresenta, em seu planejamento anual, alguns projetos pertencentes à escola, tal qual o projeto “Parada Literária”.

De acordo com relatos da professora, o projeto trata todos os anos de alguns temas relevantes para a sociedade e a comunidade escolar. No ano de 2024 o tema é “Trabalho e consumo” e cada professor tem que trabalhá-lo com as turmas em que são conselheiros³⁰. Ao final, os trabalhos são apresentados para a escola em data escolhida e posteriormente expostos nas dependências da escola. Na ocasião, a professora, em uma das aulas observadas, tirou o dia

³⁰O professor conselheiro de turma é uma prática comum em escolas do Distrito Federal. No início do ano letivo é realizado um sorteio do professor para cada turma que o terá como um conselheiro durante o ano. Essa “responsabilidade” inclui algumas ações como: o professor entrega os boletins nas reuniões de pais, se algum professor tiver algum problema comportamental com a turma, o professor medeia, entre outras ações.

da aula para explicar o trabalho que seria realizado pelos alunos, tendo como base o tema do projeto e as relações deste com a disciplina, Artes Visuais.

Em outro momento, a coordenadora pedagógica da escola pediu que os professores fossem flexíveis com seus horários, pois a escola iria receber um projeto da Secretaria de Educação de visitação ao Planetário. As turmas que fariam a visitação perderiam horas/aula para se deslocarem, o que exigiria uma reorganização do plano de aulas dos professores, ou seja, uma flexibilização que é uma das características do planejamento. A flexibilidade difere-se do imprevisto, ou seja, o ato de planejar deve ser realizado de forma conjunta com todos os atores presentes na escola de forma a sistematizar o conhecimento satisfatoriamente e não como forma de “tapar buracos” advindos da falta de organização. Esse caráter coletivo de construção do planejamento, é em si, uma das suas características do planejamento, assim como a coerência, a objetividade e a ousadia (Farias, et. al, 2011).

Desta forma, e com o objetivo de responder quais as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a aula de Artes Visuais no Ensino Fundamental em uma escola pública do DF, é possível compreender que são aquelas perspectivas pautadas pelo Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), uma vez que este é o documento oficial que deve mediar as ações dentro da escola, ao mesmo tempo em que concorrem, no fazer docente, com outras perspectivas, tais como a tradicional, observada na ação da professora em sala de aula. Essa relação entre as perspectivas, reforça o caráter contraditório que se materializa entre os documentos oficiais e o fazer docente. Tais contradições dialogam com Saviani citado por Libâneo (1982), quando o autor relata as divergências entre o que está materializado nos documentos, o que o professor pensa e como constrói o seu fazer docente nas ações dentro de sala de aula:

[...] o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; [...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor” (Saviani citado por Libâneo, 1982, p. 1).

Compreendemos que as contradições presentes na sala de aula e no fazer docente refletem e corroboram com o entendimento da realidade como um todo articulado, constituído a partir das contradições da sociedade. A aula de Arte, como produto dessas contradições, contribui em diversos momentos — apesar de certas limitações — para o desenvolvimento da atividade criadora dos estudantes do ensino fundamental.

Os momentos de troca de vivências entre professores e alunos que os enriquecem pelo conhecimento e também pela interação entre eles, possibilitando a aprendizagem das

referências e dos conteúdos, e o desenvolvimento da atividade criativa. Nesse sentido, dando continuidade às discussões propostas na pesquisa, a seguir discutiremos as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a relação entre a Aula de Artes e o desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos discentes.

5.2. Organização didática da aula de Artes Visuais: entre a alienação estética e o desenvolvimento do ato criador

“A arte não consiste mais em um objeto para você olhar, achar bonito, mas para uma preparação para a vida.”

Lygia Clark

A fim de apresentar caminhos possíveis que possam responder a um dos objetivos da pesquisa de compreender em que medida as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Artes repercutem no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos, partimos da epígrafe da artista brasileira Lygia Clark³¹.

Quando Lygia Clark apresenta a Arte como algo que transcende a aparência, como um “objeto do estritamente belo”, ferramenta para a compreensão da vida, a artista nos provoca a refletir sobre o verdadeiro papel da Arte na sociedade e, por conseguinte, o papel da educação em Arte. Para além disso, quando realizamos o diálogo entre a epígrafe e os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica (Saviani, 2021a), é possível relacioná-los à perspectiva da artista como um possível caminho para uma educação que prime pela valorização dos conteúdos/conhecimentos como ferramenta de desenvolvimento individual e social, que prepare os sujeitos para a vida e sua transformação.

Questionada sobre a necessidade do ensino de Arte nas escolas, a professora respondeu que: “Serve para desenvolver a inteligência, raciocínio, criatividade, imaginação, memória, etc. de forma lúdica, além de trabalhar a história de sociedades diversas a partir dos objetivos de Arte produzidos”. Nessa perspectiva é possível apreender alguns conflitos em torno de alguns conceitos importantes a respeito da necessidade do ensino de Arte na escola, tais como: a Arte vista como necessária enquanto espaço de construção de algumas habilidades para o sujeito;

³¹ Artista brasileira signatária do movimento Neoconcreto no Brasil. Foi aluna de Roberto Burle Marx e de Fernand Léger além de fazer parte do Grupo Frente com Ivan Serpa, Aluísio Carvão, Abraham Palatnik, Lygia Pape e Hélio Oiticica, entre outros artistas. Conhecida como uma das artistas brasileiras mais famosas do século XX, suas obras de maior destaque são suas esculturas denominadas “bichos”. “Disponível em: <<https://mam.rio/artistas/lygia-clark/>>”. Acesso em: 24 de jun. de 2024.

compreendida como ferramenta para o desenvolvimento da memória, da imaginação e da criatividade ou tendo sua importância reconhecida apenas quando o seu ensino está centrado na técnica artística, do manejo das habilidades plásticas.

Como mencionado anteriormente, nesse trabalho a compreensão da necessidade do ensino da Arte é pautada através das construções teóricas da Pedagogia Histórico Crítica materializada no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), das discussões de Duarte (2021) e da Estética lukatiana (Lukács, 2023). Nesse sentido reconhecemos a Arte como importante ferramenta de aproximação entre o homem e as produções materiais e históricas. Encontramos essa visão refletida no excerto a seguir, quando a professora ressalta a importância que a história da Arte possui no ensino da própria Arte:

“eu sei que os meninos não gostam quando as aulas são de história da Arte, mas eu acho importante. Quando era novinha os meus professores não falavam da história da Arte e eu via as novelas e pensava, eu quero aprender isso aí, eu quero aprender a história dessas roupas e da forma como as pessoas se vestem, agora como professora eu coloco nas minhas aulas” (Professora de Artes Visuais, 2024).

Em relação a essa assertiva, foi possível observar, em uma aula com os alunos dos 9º anos, a respeito do Impressionismo, que após organizar os *slides* e entregar um texto introdutório sobre o contexto histórico do surgimento do movimento impressionista, a professora manifestou: “Eu sei que aula de história é chata, mas eu preciso passar isso para vocês”.

Ao mesmo tempo em que ela reconhece a importância da contextualização, da história, dentro do conteúdo que deve ser ministrado, ao frisar que os alunos “acham chata”, a professora acaba por, de certa forma, reforçar a representação em torno de aspecto relevante para o entendimento da Arte, como foi possível apreender das falas dos estudantes com respeito ao que consideram uma aula desinteressante.

De acordo com os alunos dos oitavos anos, uma aula é:

Marina: É passar muita atividade no quadro.

Yayoi: O professor não ser alegre.

Cildo: O professor só passar dever, dever e explicar mau.

Marina: Quando copia muito no quadro e passa muita coisa para ler e copiar, cartaz...

Para os alunos dos nonos anos:

Rosina: Não deixa a gente livre e também não passa muitas atividades práticas.

Hélio: Passar textos e conteúdos sobre... passar o conteúdo não de uma forma divertida, passar de uma forma muito rápida e muito chata...

Tarsila: Passar coisa só para a gente copiar, entendeu?

Hélio: Elaborar questões de uma forma muito estranha...

Tarsila: Passar as coisas sempre do mesmo jeito...

Percebemos, a partir das falas dos alunos, assim como das observações, que aulas com foco nos conteúdos, com apresentações orais da professora que possuíam como base a contextualização histórica ou questões mais teóricas a respeito da disciplina, eram compreendidas como “*chatas*”, “*não interessantes*” e caminhavam no sentido expresso pela professora quando esta diz que: “*(...) eu sei que é chato, mas preciso passar para vocês*”. É relevante pesar em que medida a professora acaba por reforçar algumas concepções de aula quando verbaliza tais crenças.

Essa questão da verbalização da professora e da construção de crenças nos alunos a partir de tais falas, está presente também em outro aspecto da aula de Artes Visuais. Nessa situação outra fala da professora nos leva a considerar a relação entre o ensino de Arte e a ludicidade³². Esse fator aparece na afirmação da professora, de que a Arte tem um papel importante no desenvolvimento do ato criador, desde que seja trabalhada de forma lúdica, e aparece nas significações dos estudantes dos oitavos anos quando questionados sobre o que consideravam ser uma boa aula de Arte:

Marina: Aula mais prática que a gente pinte e expresse o que sente, que o professor não fique dizendo o que temos que fazer.

Lygia: Jogos, brincadeiras, apresentação ...

³²De acordo com Sant’Anna e Nascimento (2011) o lúdico é o brincar e sempre esteve atrelado ao ato educativo. De acordo com os autores, a ludicidade esteve presente nos escritos de vários autores que se debruçaram sobre a educação e as melhores formas de se ensinar, entre eles Rabelais, Dewey, Montessori, Vigotski e Piaget. Para Vigotski os seres aprendem a partir da interferência do outro, ou seja, a mediação desse “outro” é uma importante ferramenta para a aprendizagem e o jogo, considerado enquanto instrumento de mediação criaria nos alunos: “*(...) uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proporcionando desafios e estímulos para a busca de conquistas mais avançadas, ensinando também a separar objetos e significados*” (Sant’Anna, Nascimento, 2011, p. 21).

Para além disso, salientamos que o brincar, para Vigotski (2019) também é capaz de desenvolver a imaginação e por conseguinte o ato criador uma vez que, para o autor, a imaginação é a base de toda atividade criadora.

Não pretendemos com a crítica, presente no texto dissertativo, condenar os professores que utilizam os jogos, tendo em vista que o mesmo tem a capacidade de desenvolver não só as aprendizagens, mas também a atividade criadora, mas pretendemos alertar para a necessidade de que tais jogos sejam desenvolvidos com vistas a aprendizagem, ou seja, que tragam em suas estruturas conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos alunos e não o brincar por si mesmo sem qualquer propósito pedagógico.

Yayoi: Aulas ao ar livre...

Anita: Ah, em arte nunca teve aula ao ar livre, mas em outras aulas sim.

Yayoi: O professor de português do ano passado levava para ler na área verde, era legal.

Lygia: Filme ...

Anita: Fazer uma roda, seria legal fazer uma roda e o professor explicando no meio.

Lygia: Para não ficar sempre sem graça, sabe?

Para os alunos, uma boa aula de Artes é pautada no fazer artístico em detrimento da compreensão social e histórica por traz das obras de Arte. A eles interessam o caráter lúdico, o brincar, o jogo. Portanto, há a necessidade de que os professores de Arte questionem em que momento do processo o ensino de Arte e a ludicidade tornaram-se sinônimos de falta de compreensão histórica ou social. De forma mais específica, trata-se de refletir se nas Artes teoria e prática tomaram caminhos opostos, o que configuraria um traço errôneo da compreensão sobre o movimento do real.

É possível que haja, por parte da professora, a compreensão da necessidade da teoria, da história da Arte no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Entretanto, questionamos em qual momento sua compreensão não culminou para um trabalho mais voltado para a prática do que para a teoria, ou mesmo, em que medida os sentidos atribuídos pelos docentes a respeito de tal tema não interfere nos sentidos dos estudantes.

Nas observações em sala de aula, foi possível acompanhar um trabalho docente prático com algumas interações teóricas e não uma relação dialética entre ambas. De acordo com Vasquéz (2007), a atividade prática caracteriza-se como ação realizada pelo sujeito sobre a matéria, ou seja, ela é uma atividade real, enquanto que a atividade teórica é o conjunto de conhecimentos capazes de modificar a realidade assim como de antecipar, no campo ideal, transformações futuras. Para o autor a unidade entre teoria e prática se configura a partir da compreensão de que sem um mínimo de caráter teórico a ação prática sobre o mundo material não consegue ser realizada, ao mesmo tempo em que, sem o seu caráter prático a teoria é esvaziada de todo e qualquer sentido, o que permite a conclusão de que: “(...) A unidade da teoria e da prática pressupõe, portanto, sua mútua dependência” (Vasquéz, 2007, p. 261).

Assim, ao separar a teoria da prática, a professora acaba por tornar menos potente as ações dos alunos e o desenvolvimento da atividade criadora, uma vez que a mesma se realiza a partir do contato com referências, que podem ser concretizadas a partir do conhecimento teórico.

Quando alunos de treze e quatorze anos reproduzem o mesmo entendimento da professora acerca da relação entre teoria e prática, entre conteúdo e exercícios práticos, é preciso que pensemos que tipo de educação em Arte está sendo promovida. Uma vez que eles tendem a se apropriar daquilo que aprenderam em sala de aula. Isso demonstra que, o trabalho pedagógico concebido na teoria e prática contribui para que a prática seja vista como “legal”, “interessante”, “divertida” e a teoria “chata”, “entediante” e “enfadonha”. Portanto, são concepções que se reproduzem em sala de aula e que fazem com que se tornem verdades absolutas, a ponto de os alunos as assimilarem.

Nesse sentido, recuperando a Pedagogia Histórico-Crítica, o zelo pelo conteúdo³³, no caso das aulas de Arte, o conteúdo histórico converte-se em uma premissa que justifica o trabalho pedagógico, uma vez que sem esses conteúdos, não qualquer conteúdo, mas aqueles que expressam as potencialidades da humanidade e, portanto, podem elevar a consciência do aluno, a forma de pensar, a prática pedagógica pode se tornar uma farsa (Galvão *et al.*,2019).

Diante da afirmação da importância dos conteúdos, alguns questionamentos surgem acerca do papel da Arte para os seres sociais e seu ensino nas escolas. Lukács (2023), na primeira parte da sua obra intitulada, “Estética: a peculiaridade do estético - Volume I”, apresenta a sua construção teórica sobre o mundo material ser dividido em duas esferas: a “Esfera cotidiana” e a “Esfera não cotidiana”. O cotidiano é o mundo em que vivemos, socialmente organizado a partir do sistema capitalista onde tudo se reveste em capital, em que aquele que não é o dono dos meios de produção está alocado na classe proletária e por isso vive a partir da venda de sua força de trabalho e pauta suas horas diárias nas suas obrigações demandadas por esse trabalho alienado.

Há, no entanto, outra esfera, a “Esfera não cotidiana” caracterizada por ser formada por todas as criações humanas capazes de elevar as concepções do ser social, retirando-o, mesmo que temporariamente, dessa “rotina maçante e depreciativa”, desse mundo cotidiano que aliena o sujeito, passando a aproximá-lo das potencialidades construídas pelo homem enquanto gênero. Nessa esfera estão a filosofia, a política e a própria Arte sendo que, dentre todas essas, a Arte se caracteriza, de acordo com o autor, como a esfera que consegue elevar a consciência

³³No livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (2021a)”, Dermeval Saviani aborda a questão da ‘dita’ dicotomia entre saber erudito e saber popular que alguns comentadores da pedagogia levantam em seus estudos. De acordo com o autor, tal dicotomia é falsa, pois o saber dito “erudito” não é completamente construído pela camada diminuta da burguesa e nem mesmo o saber popular é totalmente popular. Para ele quando uma população tem acesso a um saber, com a apropriação do mesmo transforma-se em popular (p.68).

do homem para esse “patamar de subjetivação” de forma mais completa e mais rápida, pois ela adentra no campo das emoções (Lukács, 2023).

Essa característica da Arte, é capaz de promover no sujeito uma compreensão histórica, social e cultural que nenhuma outra relação criada pela humanidade é capaz de fazer. Para Lukács (2023) ao entrar em relação com uma manifestação artística, o sujeito é capaz de vivenciar as experiências como elas aconteceram no momento em que a obra de Arte foi criada. É possível compreender então que a obra de Arte não oferece ao sujeito uma mediação entre ele e o que estava acontecendo social e historicamente no período retratado pela obra de Arte, mas sim como uma porta que oferta ao expectador as experiências em si (Lukács, 2023).

Muito mais do que uma descrição documental, para o autor em uma pesquisa científica a Arte confere àqueles que se expõem a ela a capacidade de experienciar o vivido, no período em que tal obra foi criada. Isso se dá porque, de acordo com o autor, no momento em que nos deparamos com uma manifestação artística, o sujeito tem suspensas as necessidades imediatas do presente, do aqui e agora, dando lugar as concepções e vivências em torno daquela obra a que se está exposto. O que confere à arte o papel social de desfeticizar a realidade social a que o sujeito está inserido, conferindo a ele o poder de questionar-se a respeito da mesma (Duarte, 2010). Para Saccomani (2016), Lukács compreende a essência da atividade criadora artística como sendo uma das formas mais desenvolvidas da criatividade humana objetivada pelo sujeito. Nesse sentido, reafirmamos o ensino de Artes na escola básica como uma possibilidade de transformação das consciências dos sujeitos históricos e de desfeticizar suas realidades individuais e sociais.

Em Vigotski (2003) a arte é tida, também, como uma experiência capaz de modificar o comportamento dos sujeitos a ela expostos. Essa perspectiva está presente quando o autor trata do “feito cognoscitivo da arte”:

Uma obra de arte vivenciada realmente pode ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômeno, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos. Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior (Vigotski, 2003, p. 234).

De acordo com Duarte (2021), o autor russo trata da modificação realizada pela Arte em um campo muito mais racional e o seu uso pela sociedade, para transformação da subjetividade dos sujeitos. Assim, é possível perceber que tanto para Lukács (2023) quanto para Vigotski (2003), a Arte tem papel fundamental na modificação e conseqüente elevação dos sujeitos, o que reforça a necessidade de formação inicial e continuada com conteúdos que possibilitem aos professores de Arte compreenderem que ensinar Arte é um ato de resistência ao instituído, à

alienação dos sujeitos das produções culturais e artísticas como fruto da atividade humana. Uma formação que amplie a capacidade de leitura da realidade e de superação.

Novamente estabelecendo um diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021a) e a Estética lukacsiana (Lukács, 2023) como uma ferramenta para o ensino de Arte, é possível avançar dialeticamente na relação teoria e a prática, a partir de algumas premissas:

- o trabalho com a pedagogia Histórico-Crítica não prevê nenhuma organização entre as disciplinas, de forma que a umas sejam ofertadas maior atenção do que para outras, ou seja, todas as áreas de conhecimento são vistas como necessárias para a construção dos sujeitos, inclusive a Arte (Saviani, 2021a);
- na pedagogia Histórico-Crítica, a escola é apresentada como o espaço onde devem ser ofertados aos estudantes aquilo que de melhor foi construído pela humanidade – a socialização do conhecimento (Saviani, 2021a);
- a estética lukacsiana concebe o mundo em uma perspectiva dialética (Lukács, 2023);
- a Arte é compreendida em Lukács (2023) como um campo do conhecimento capaz de elevar os sujeitos - desfetichização;

A Figura 3 ilustra a possibilidade da estética lukacsiana, articulada à pedagogia Histórico-Crítica, tornar concreto um trabalho em Arte dentro de sala de aula com vistas à concepção de Arte presente no próprio Currículo em Movimento da educação básica, entendida como linguagem capaz de contribuir para a formação do sujeito a partir da dialética existente entre as percepções individuais e a cultura, em suas diversas manifestações (Distrito Federal, 2018).

Figura 3. Pedagogia Histórico-Crítica, estética lukacsiana e o ensino de artes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Para que a Arte seja entendida como linguagem capaz de contribuir para a formação do sujeito, a partir da dialética existente entre as percepções individuais e a cultura, em suas diversas manifestações, uma das possibilidades apresentadas por Galvão et.al (2011), é a organização de uma didática que caminhe em conjunto com a Pedagogia Histórico-Crítica, o que torna necessária uma didática Histórico-Crítica. Nesse sentido os autores apresentam cinco fundamentos de uma didática pensada e materializada a partir dessa ideia.

Os fundamentos seriam: 1º- a didática Histórico-Crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; 2º- uma didática Histórico-Crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; 3º- a didática Histórico-Crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; 4º- a didática Histórico-Crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino, pautada na lógica dialética; 5º- a didática Histórico-Crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percurso lógico-metodológicos contrários e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.

Tratando-se do ensino de Artes, o segundo fundamento a saber a materialização de uma didática Histórico-Crítica deve ser pontuado, uma vez que é comum, em espaços educacionais, que a aula de Arte seja entendida de algumas formas.

Uma primeira visão compreende a aula de Artes ora como um espaço ocioso, de descanso das outras disciplinas, ou, quando é conferido algum tipo de sistematização mediatizada por conteúdos, os professores tendem, baseados em algumas teorias modernas, tais

como a Pedagogia Nova, conceber a aula de Arte como um espaço regulador das emoções, não cabendo aos professores interferirem nas produções plásticas dos alunos.

Há ainda segunda compreensão materializada em sala de aula, mais rara. Nela o professor reconhece a importância dos conteúdos teóricos e com isso acaba por realizar a sua sistematização, com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do ensino da Arte.

As ações da professora participante da pesquisa deixaram aparentes que a questão da teoria era compreendida por ela como importante, mas, como já mencionado, a prática tinha em seu discurso e ações maior apelo. Tal ação era presente, por exemplo, nas vezes em que ela corrigia, por exemplo, problemas específicos dos fundamentos da linguagem visual, tais como ponto de fuga, proporção e problemas de ordem linguística, como erros ortográficos, de concordância e outros presentes nas atividades dos alunos. Foi possível perceber em particular com a professora, que os alunos se sentiam mais acolhidos e mais receptivos a não só ouvirem as críticas, mas a argumentarem com ela, estabelecendo-se assim o diálogo que promove o aprendizado.

A compreensão da professora sobre a importância de seu papel no processo de ensino e aprendizagem foi objeto de destaque em todo o processo de observação, o que denota o comprometimento que alguns professores têm com o seu trabalho e com a aprendizagem dos alunos, algo que deve ser destacado. São professores comprometidos que conseguem compreender suas falhas e procuram melhorar o seu trabalho, pois sabem que é a partir dele que se constroem caminhos para a formação de sujeitos capazes de mudarem os parâmetros sociais a que estamos expostos nos dias de hoje. Essa compreensão de seus papéis é, também, para Galvão et al. (2011) um ponto importante para a concretização de uma didática Histórico-Crítica.

Para o ensino de Arte, refletir sobre as concepções e proposições da PHC enriqueceria a forma como a disciplina é construída dentro de sala de aula, o que torna premente pensar em como materializá-la, tendo em vista a dificuldade dos professores da disciplina em trabalhar com tal perspectiva.

A fim de continuar com as discussões junto da temática da pesquisa, importa contemplar a grande questão sobre como a atividade criadora é concebida e como os professores organizam suas aulas a partir de tal concepção. Assim, durante a pesquisa foi possível compreender que para a professora a atividade criadora é uma habilidade humana a ser desenvolvida em sala de aula, uma vez que: *“é a liberdade de desenvolver e aprimorar suas habilidades a partir das diversas técnicas que a Arte dispõe”* (Professora de Artes Visuais, 2024).

A professora apresenta dois preceitos fundantes para a compreensão de atividade criadora. O primeiro diz respeito à compreensão de que a atividade criadora não é inata, ou seja, o sujeito não nasce “criativo”, sobre isso Vigotski (2018) assevera que a atividade criadora é produto da imaginação, que por sua vez é subordinada a experiência enquanto momento de relação entre o sujeito e o mundo exterior. De acordo com Saccomani:

A gênese da criatividade é cultura e, desse modo, é inteiramente dependente da apropriação da cultura existente. Nesse sentido, a criatividade não é um fenômeno orgânico nem um potencial individual inato ou que se desenvolve como fruto de interações espontâneas com o ambiente cultural. Caso assim fosse, a educação escolar promoveria pouco ou nada o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Saccomani, 2016, p. 55-56).

O segundo conceito, atrelado ao primeiro e em estrita relação com o trecho em destaque, é se a atividade criadora não é inata, se não nasce como fruto do indivíduo ela pode ser desenvolvida, mas tal processo também não se dá de forma espontânea, pois exige uma organização com vistas a fomentar tal processo. Assim é possível conceber que o professor, enquanto organizador dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, pode inserir o desenvolvimento da atividade criadora como um objetivo a ser alcançado em seus planejamentos didáticos, conforme especificado no Currículo em Movimento da Educação Básica, anos finais (Distrito Federal, 2018).

Nesse sentido caminhamos para a compreensão de que, por meio da educação escolar se reproduz nos alunos a atividade criadora, que foi desenvolvida pela humanidade, fazendo da escola um dos locais para apropriação da cultura pelas gerações vindouras, já que precisam do passado para desenvolver criativamente o seu futuro (Saccomani, 2016).

As discussões acerca das aulas em que a professora realizou a dinâmica sobre “o que é Arte”, assim como as atividades propostas de produção de desenhos descritas anteriormente, demonstram que uma aula organizada de forma criativa é capaz de desenvolver a atividade criadora nos alunos. Como já relatado, a partir da experiência com o jogo, os alunos foram capazes de compreender a presença da Arte muito além do que apenas em suas manifestações tradicionais, pinturas ou esculturas, mencionando que, por exemplo, o *trap* ou os *designs* de jogos e carros também são manifestações da mesma.

A aula como espaço onde o aluno tem contato com o conhecimento é outra concepção presente no discurso da professora. Para ela a sua aula ajuda no desenvolvimento da atividade criadora, ou seja, de forma coerente com Vigotski (2018) e até mesmo com Lukács (2023), quando este diz da necessidade da apropriação da cultura como forma de aspiração a maiores

patamares objetivos. A professora percebe que é no contato com os conteúdos escolares que os alunos se apropriam dos conhecimentos e os transformam, isto é, reproduzem a partir da apropriação para posteriormente criarem. De acordo com Saccomani (2016), reprodução e criação são processos dialéticos uma vez que:

A apropriação também é reprodução, na medida em que reproduz, no indivíduo, as objetivações humanas historicamente acumuladas. E, por conseguinte, essas apropriações criam, no indivíduo, novas necessidades e a possibilidade de criação. A criatividade nunca parte do nada. É preciso compreender o movimento dialético da criação [...] qualquer criação surge a partir do já existente, é sempre transformação (Saccomani, 2016, p. 61).

É curioso que, apesar de conceber a aula como um conjunto de ações didático-pedagógicas que podem estar a serviço do desenvolvimento da atividade criadora, foi possível apreender que, por parte da professora, não há a compreensão de que esse desenvolvimento possa ser materializado como um dos objetivos da aula, em si. Apesar de estar no Currículo (2018) como um dos objetivos para o ensino de arte, ele não aparece como objetivo nos planos de aula da professora.

Quando questionada sobre “quais são os principais objetivos que busca alcançar ao organizar a aula de Artes”, a resposta desenvolveu-se com base em objetivos mais ligados aos conteúdos curriculares, não havendo um entendimento da atividade criadora como algo a ser construído e desenvolvido com os alunos:

Para cada plano há um determinado objetivo, ou conceitual, atitudinal ou comportamental a ser alcançado. Quando os objetivos estabelecidos para cada aula são alcançados, como compreensão, assimilação, entendimento, capacidade de análise, identificação, ou crítica, coordenação motora fina, observação, apreciação, fruição, etc, enfim, depende do que vai ser trabalhado (Professora de Artes Visuais, 2024).

Conforme o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), o desenvolvimento da atividade criadora se dá a partir de uma maior diversidade de objetivos. Acontece que o discurso da professora sugere que quando listados no currículo, os diferentes objetivos a serem alcançados com cada conteúdo específico da disciplina de Artes, perdem-se do campo de ação dos professores, ou seja, perdem-se os conteúdos que devem estar presentes em todos os planejamentos, por exemplo, a atividade criadora. Assim, quando se define que o objetivo de uma determinada aula é apresentar os conceitos centrais, por exemplo, do que foi o Impressionismo, perdemos o foco na compreensão de que, de porte das concepções sociais e históricas daquele conteúdo, o aluno deverá ser capaz de construir artisticamente, algo que diga respeito aos sentidos por ele constituídos acerca do tema.

A compreensão de que as produções tidas como criativas são na verdade produto de um acúmulo de referências, construídas no decorrer da vida social do sujeito, permite dizer que aqueles sujeitos tidos como “não criativos” não tiveram problemas no processo de ensino, mas sim, que não tiveram oportunidades sociais de construir um arcabouço de referências para, a partir delas, promover o desenvolvimento de suas produções, ou seja, o problema deve ser colocado na sociedade e no processo de ensino e aprendizagem e não no sujeito (Saccomani, 2016). Essa ideia de que “ser criativo” ou “não criativo” é intrínseco ao indivíduo ainda permeia as compreensões dos sujeitos sobre o tema. Questionada sobre como incentivava os alunos a explorarem diferentes técnicas das Artes Visuais durante as aulas e se ela acreditava que esse incentivo poderia auxiliar no desenvolvimento criador dos sujeitos, obtivemos como resposta: *“Despertando a conscientização e o cuidado para desenvolver suas atividades com criatividade, valorizando o esforço, orientando e identificando onde podem melhorar”* (Professora de Artes Visuais, 2024).

A partir desse entendimento, reafirmamos que em sala de aula não havia questionamentos aos alunos se as produções eram “inovadoras” ou não, muito pelo contrário, as observações da professora vinham de encontro com a compreensão de que as habilidades práticas podem ser desenvolvidas e não que são inatas.

Em outro momento, questionada a respeito da forma como lidava com os alunos quando os mesmos reclamavam por não terem ideias para realização das atividades, a professora manifestou: *“Sempre incentivo os alunos, faço questionamentos, oriento, até que consigam superar os seus limites e perceberem que são capazes de produzir maravilhas”* (Professora de Artes Visuais, 2024).

Esses entendimentos da professora se coadunam com suas práticas em sala de aula. Nas atividades práticas, onde os alunos deveriam desenhar situações das aulas de Artes de anos anteriores que haviam lhes marcado, ou quando foram propostas atividades para os alunos dos nonos anos em que deveriam desenhar suas férias, a professora, no momento da avaliação os apoiava, individualmente, na correção de perspectivas, traços e até mesmo dando ideias para aqueles que questionavam a ausência de criatividade para realizar a atividade.

De porte desses dados, é possível uma maior aproximação da realidade da aula de Artes Visuais e de como se dá o trabalho da professora como mediadora. É possível, portanto, que aquele professor ao reconhecer as determinações sobre a arte e sobre o seu fazer artístico, assim como, sobre o seu papel de auxiliar o aluno a compreender cada obra de arte como um reflexo histórico, determinado do mundo e o artista como o sujeito que materializa as crenças e vivências de sua época, e não como um ser genial e difícil de ser encontrado, o aluno passa a

se reconhecer como sujeito com potencial criador tornando-se capaz de se perceber como um artista. Portanto, elimina-se o pensamento dos “gênios” e da “criatividade como algo inato”.

Outra forma de desenvolvermos a atividade criadora, para além do fazer, se dá pelo consumo de Arte, nesse sentido Barbosa (2023) apresenta o conceito de M. Csikszentmihalyi de “Criatividade coletiva”, que a compreende como resultado da relação entre o pensamento do sujeito e o contexto social e histórico em que ele está inserido, ou seja, a atividade criadora surge no momento em que o sujeito se encontra em relação com a experiência artística. Outra possibilidade de pensarmos sobre o ato criador é compreendê-lo também como fruto do raciocínio crítico da cultura, o que contribui para a concepção de que a capacidade criadora emerge da coletividade (Barbosa, 2023).

A participação do coletivo e do social reflete-se nas referências e determinações que os alunos trazem para a sala de aula, manifestadas durante sua participação nas atividades. Compreender essa participação como um elemento essencial no planejamento e na organização das aulas é crucial para que os alunos se sintam mais conectados com suas capacidades de aprendizagem. No entanto, é importante que esse momento não se limite apenas a perguntas e respostas. É necessário que os professores reconheçam e valorizem as potencialidades de seus alunos, integrando-as ao processo educativo de maneira significativa.

Quando a professora afirma que as perguntas são realizadas utilizando “*vocabulário simples e direto*”, na verdade é preciso pensar sobre quão significativo seria a escola propiciar aos alunos o contato com um vocabulário mais rico e complexo, para que possam aprendê-lo e, de posse dele, possam desenvolvê-lo. Esse é o papel da escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, apresentar aos estudantes o que de melhor foi construído pela humanidade para que possam utilizá-los, a fim de se modificarem, bem como o espaço em que vivem. É relevante apresentar um novo conceito de aluno a partir do qual ele se perceba como um ser com passado, um ser social que necessita dos conhecimentos na escola aprendidos para se fazer um sujeito capaz de dominar e modificar a sociedade em que vive.

Para isso é preciso deixar de enxergar o aluno como um ser empírico e passar a compreendê-lo como ser social. De acordo com Saviani (2011), esse é o movimento proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, pois deixamos de pensar no aluno como um ser sem passado, um ser “não social” que está ali na sala de aula como uma folha em branco, e passamos a compreendê-lo como um resultante de processos históricos e sociais, uma pessoa que possui um passado e que está, enquanto aluno, realizando um de seus muitos papéis sociais, ou seja, o aluno concreto.

Tais compreensões permitem ver a aula como um evento situado socialmente, que recebe influências das múltiplas determinações do contexto sócio-histórico. Essa compreensão nos ajuda a avançar na superação do conceito de aula da escola capitalista, focada na transmissão de conhecimentos para manutenção do *status quo* (Freitas, 1995).

De forma que importa discutir desafios e possibilidades do ensino de Artes Visuais, e se ela é capaz de fomentar o processo criador e o fazer artístico dos alunos, do que nos ocuparemos na próxima seção.

5.3. Desafios e possibilidades da aula de Artes Visuais no Ensino Fundamental

Figura 4 Classroom Portraits (2004-2012), sala de aula em Belo Horizonte, aula de matemática, 6ª série.



Figura 5 Classroom Portraits (2004-2012), alunos do Kuramo Junior College, em Victoria Island, Lagos, Nigéria



Fonte: Julian Germain³⁴, 2012.

Para iniciar a última sessão de análise dos dados e com o objetivo de compreender como a aula de Artes Visuais é desenvolvida e se fomenta o desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos, são apresentadas duas fotografias da série intitulada “*Classroom Portraits*”³⁵, do artista britânico Julian Germain. Nas fotos estão presentes dois grupos de alunos em duas salas de aula, localizadas em países diferentes, uma no Brasil e outra nos Estados Unidos.

De acordo com o artista, o objetivo da série é retratar como algumas construções sociais realizadas ao longo do tempo podem ser identificadas em qualquer lugar do mundo, no caso a educação como detentora de elementos comuns, não importando em que parte do mundo esteja. Apesar das similaridades entre as duas classes: um grande número de adolescentes, todos sentados em suas cadeiras com seus uniformes, destacamos uma questão: a condição material em que esses alunos se encontram e como tal condição é capaz de interferir no processo de ensino e de aprendizagem.

³⁴Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/fotografo-mostra-em-livro-estudantes-em-salas-de-aula-ao-redor-do-mundo.html>. Acesso em: 25 de jun. de 2024.

³⁵Julian Germain, artista britânico que durante o período de 2004 a 2012 percorreu 19 países para fotografar salas de aulas e seus alunos. O resultado do projeto culminou com 84 fotografias publicadas no livro intitulado “Classroom portraits 2004-2012”. Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/fotografo-mostra-em-livro-estudantes-em-salas-de-aula-ao-redor-do-mundo.html>. Acesso em: 25 de jun. de 2024.

Em que medida o acesso ou não a materiais, ferramentas, interferem tanto na construção da aula quanto na forma como o aluno aprende ou não, e mais especificamente com relação ao tema da pesquisa, em que medida as condições materiais interferem na construção da aula e na construção de possibilidades para o desenvolvimento da atividade criadora dos alunos. Essa questão esteve presente na fala da professora, para ela:

O ambiente influencia diretamente no desenvolvimento educacional do aluno, especialmente quando se refere ao lado criativo. Quando há um local adequado, recursos, materiais as habilidades podem ser exploradas não havendo limites para as possibilidades de desenvolvimento, infelizmente a realidade da escola pública é outra (Professora de Artes Visuais, 2024).

De acordo com a professora, o espaço em que a aula acontece, os materiais disponíveis, além do apoio e estrutura ajudam no desenvolvimento da aula e conseqüentemente na aprendizagem do aluno. Ela afirma a importância do espaço físico e expressa o seu descontentamento com relação à realidade da instituição, descrita por ela da seguinte forma:

Os materiais que serão utilizados, são solicitados para os alunos, possuo 15 turmas, cada uma com cerca de 35 alunos, com um total de mais de 500 alunos, é inviável disponibilizar material para todos. Sempre tenho alguns de apoio, conforme a atividade que será realizada. Se for desenho simples, sempre tem folha branca ou folha de rascunho e lápis de cor, régua, se for colagem, cola, tesoura, etc (Professora de Artes Visuais, 2024).

A pouca quantidade de material disponível para todos os alunos entra em relação direta com a quantidade de alunos dentro de uma mesma turma, ou mesmo com o número de turmas com que um mesmo professor precisa trabalhar. A Lei 5.499/2015 (Distrito Federal, 2015) não estabelece número máximo de alunos em uma mesma turma no ensino fundamental/anos finais, mas acontece com frequência que sejam noticiadas, nas mídias do Distrito Federal, situações em que escolas são flagradas contendo turmas com mais de trinta e cinco alunos, o que inviabiliza o trabalho do professor e o processo de aprendizagem dos alunos voltado ao desenvolvimento criador. Outra questão referente à super lotação está intimamente ligada com a estrutura das salas de aulas.

Na Escola Aquarela, a sala de aula dos oitavos anos é de tamanho mediano, possuindo mais de trinta alunos matriculados, já a turma do nono ano, mesmo com uma quantidade menor de alunos, estava alocada em um espaço menor, com janelas menos amplas, o que dava a sensação de falta de ventilação. Apesar de menos cheia, a sensação era de pouco espaço também pelo porte físico dos alunos, moças e rapazes muito altos que ocupavam maior espaço, o que requeria que as fileiras possuíssem maior afastamento entre as carteiras, o que não acontecia devido ao tamanho da sala. Portanto, a estrutura da escola não comporta os alunos em suas

especificidades, uma vez que os mesmos requeriam uma sala mais ampla e com menos alunos para que o processo de ensino de aprendizagem fosse realizado de forma confortável.

A precarização das escolas é um fator que interfere na ação docente dos professores e pode ser observada em grande parte das escolas públicas. De acordo com Almeida e Canda (2020), a pouca estrutura física assim como as superlotações também prejudicam o trabalho docente do professor de Arte. Uma vez que a disciplina requer condições específicas para sua materialização, tais como materiais de desenho e pintura ou aparatos para manifestações de outras linguagens artísticas, espaços para higienização dos alunos após a aula, etc. Diante de tais dificuldades, os professores de Artes acabam por realizar a organização da aula de forma aquém ao esperado ou ao desejado por eles (Almeida; Canda, 2020).

Compreender a organização didática da aula, também consiste em inserir no planejamento e na organização didática o espaço da sala de aula, e com isso, selecionar aquelas que são ou não são possíveis de serem realizadas, assim como, a presença ou não de materiais de uso dos alunos. Em Artes, para além dos materiais tradicionais como cadernos, lápis e canetas, é necessário que o aluno tenha à disposição outros materiais, uma vez que o caráter prático da disciplina segue tendo maior apelo dos próprios alunos, isto é, as atividades que incluem tintas e outros materiais que não os usados no cotidiano são vistos por eles como sendo os que contribuem para tornar as aulas mais interessantes. No grupo de discussão com os alunos dos nonos anos foram revelados aspectos que despertam a atividade criadora, a partir de suas perspectivas:

Djanira: Não deixa a gente livre e também não passar muitas atividades práticas.

Hélio: Passar textos e conteúdos sobre... passar o conteúdo não de uma forma divertida, passar de uma forma muito rápida e muita chata...

Djanira: Passar coisa só para a gente copiar, entendeu?

Tarsila: Elaborar questões de uma forma muito estranha...

Hélio: Passar as coisas sempre do mesmo jeito.

Assim é possível compreender que, para os alunos, a maior variação de materiais e atividades dentro de sala de aula é o que torna a mesma interessante e potencializa o desenvolvimento da atividade criadora, pois é na relação com o outro, com o novo que os alunos passam a desenvolver suas habilidades para criação. Tal concepção entra em diálogo com o conceito de atividade criadora de Vigotski (2018) e já desenvolvida nesse trabalho. Para o autor russo, a atividade criadora precisa ser desenvolvida, pois trata-se de uma habilidade humana, criada a partir de referências obtidas em contato com o outro, com a sociedade (Vigotski, 2018).

Assim, se o sujeito não entrar em relação com a sociedade, se não angariar referências outras para construir, de forma teleológica, suas próprias formulações, embotará a sua capacidade criadora. Na escola esse outro pode ser considerado desde sujeitos, conceitos até novas ferramentas.

A escola, apesar de não ser o único, como afirma Saviani (2011), em uma perspectiva histórico crítica, é o espaço das referências e caracteriza-se como o espaço em que o sujeito irá, em relação com o conhecimento (não qualquer conhecimento, mas aqueles que representam o que de melhor foi construído pela humanidade enquanto coletivo), ter contato com experiências que serão postas em diálogo, resultando em criações outras.

Quando compreendemos a escola como local de “apresentação” de “entrar em relações”, não queremos dizer, com isso, que cabe a ela apenas “mostrar” as produções culturais, históricas, sociais criadas pela humanidade. Colocar esse aluno em relação com essas criações, ofertando-lhe a experiência do trato com esses conhecimentos, no caso das Artes, também está imbricado o trato com os diversos materiais que compõem as produções artísticas das Artes visuais³⁶. Assim uma segunda questão que paira sobre o desenvolvimento da atividade criadora, é a dominação dos mecanismos. De acordo com Saccomani (2016), para se tornar um ser criativo é necessário que esse sujeito domine as habilidades, as técnicas que compõem uma aprendizagem específica, pois é a automatização da técnica, a naturalidade com que se faz uma atividade que confere ao sujeito a capacidade criadora.

Dessa forma, é somente quando aprendermos algo de forma tão profunda, transformando a atividade em uma atividade mecânica, que seremos capazes de desenvolvê-la sem medo e abrindo espaço para a criação (Saviani, 2021a).

No início a atenção está completamente voltada para os processos que, acionados, fazem o carro andar, com a prática o medo, a atenção focalizada naquele processo abre espaço para outras percepções, nessa etapa o ato de dirigir já é automático.

Transpondo para o ensino de Arte e em diálogo com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2019), é possível afirmar que ao professor cabe ofertar aos seus alunos o conhecimento aliado à prática artística, o que nas Artes visuais significa dizer que o aluno precisa “fazer arte”, produzir suas próprias criações. Para isso, são necessárias condições objetivas materiais para a concretização do ato educativo em sala de aula, que oportunizem o

³⁶No Distrito Federal a disciplina Arte pode ser ministrada por professores das três linguagens principais: Artes visuais, Artes cênicas e música. A professora que participou da pesquisa é formada em Artes visuais.

trabalho didático-pedagógico, que favoreça o contato dos estudantes com as diferentes manifestações das Artes.

Quando a professora diz: “*Sempre tenho alguns de apoio, conforme a atividade que será realizada. Se for desenho simples, sempre tem folha branca ou folha de rascunho e lápis de cor, régua, se for colagem, cola, tesoura, etc*” (Professora de Artes Visuais, 2024), a professora não expõe que, na realidade, esses materiais de apoio foram comprados por ela para realizar o seu trabalho, oferecendo aos alunos a oportunidade de experienciar as atividades práticas em sala de aula. A fala do professor expressa como a Rede Pública do Distrito Federal, a despeito do baixo investimento na educação em todos os âmbitos, só consegue realizar o trabalho educacional graças aos excelentes professores que a integram.

Em conversa na sala dos professores, a professora relatou a necessidade de renovar tais materiais a cada seis meses, pois as turmas são grandes e os mesmos não conseguem cuidar dos materiais mantendo-os para as turmas dos anos subsequentes. Quando a atividade requer outros tipos de materiais, de acordo com a professora, é comum que ela peça que os educandos os tragam de casa, mas de acordo com ela, nessa situação ela sabe da necessidade de ter alguns materiais de reserva, pois sempre têm aqueles que não levam.

Questionada sobre se, nesse último caso, são alunos com famílias de poder aquisitivo mais baixo, a professora disse que raramente, a escola não possui tantos alunos nessa situação, o que predomina é a falta de diálogo com os pais ou mesmo a desvalorização da disciplina, motivo para não quererem “gastar dinheiro” com ela. Essa última questão levanta a necessidade de estrutura para o ensino também como um potencializador para despertar o interesse pela disciplina e para a própria organização didática da aula.

Questionada sobre quais as técnicas artísticas que mais utilizava em sala de aula para o desenvolvimento da atividade criadora nos alunos, a professora respondeu:

Infelizmente a realidade da escola pública limita os recursos e conseqüentemente as possibilidades de desenvolvimento das técnicas. Ao longo do ano são utilizadas várias, desenho, pintura, escultura, colagem, pontilhismo etc. A mais utilizada é a do desenho (Professora de Artes Visuais, 2024).

De fato, desenvolver algumas atividades práticas sem materiais é um desafio para os professores, de forma que acabam ofertando aos alunos atividades possíveis de serem realizadas com o que se tem, quando muito com o que os alunos aceitam, ou podem contribuir. Sem a estrutura necessária, o trabalho do professor de Arte se assemelharia a um professor de educação física, que tenta explicar o que é o jogo de futebol tendo como materiais apenas uma imagem, em preto e branco de uma bola. Os alunos não aprenderiam o esporte apenas com a

descrição do professor e com essa imagem precária da realidade e do objeto do conhecimento, o que compromete o interesse pelo conteúdo que está sendo trabalhado. Para além disso, eles não se interessariam pelo jogo. É necessário que o aluno seja compreendido não como matéria prima do processo educativo, ou seja, a educação, de acordo com Freitas (1995), não pode ser vista como uma ferramenta para mudar quem o aluno é, mas a sua relação com o mundo em que vive, pois ele é síntese de múltiplas determinações históricas. Acontece que muitos dos alunos que estão hoje em sala de aula na rede pública do Distrito Federal, nunca adentraram a um museu, nunca foram a um teatro, dificultando o despertar do interesse pela Arte e o reconhecimento do seu valor.

Não pretendemos com isso questionar a presença da Arte popular no cotidiano do aluno, o que cogitamos discutir é a necessidade de que todos possam ter contato com obras de Artes em seus diversos espaços. Não devemos “esconder” a necessidade da acessibilidade de todos irem a museus e galerias de Arte com o diálogo de que as classes mais pobres têm “sua própria Arte”. Saviani (2011) deixa claro o tamanho do equívoco ao colocar em choque o “saber erudito” e o “saber popular”, já que nem todo saber popular é completamente popular e nem mesmo o saber erudito o é totalmente erudito.

No entanto, levar os alunos para os museus e galerias disponíveis pela cidade, requer investimentos que viabilizem o acesso a esses bens culturais, garantindo que os alunos possam ter contato com a Arte e suas manifestações para que possam angariar referências para o seu ato criador.

As escolas também não dispõem de espaços preparados para “aulas ao ar livre”, uma das possibilidades apresentadas pelos alunos no grupo de discussão. Essas são questões que também permeiam as apreensões dos professores de Artes e precisam estar em seus planejamentos, mas, para além de estarem no planejamento como problemas a serem contornados, eles precisam estar como problemas já superados. Para isso, são necessárias políticas públicas e financiamento da educação.

É necessário que a criatividade também se faça presente na atividade dos professores, em seu planejamento, mas não uma criatividade com vistas a “tapar buracos” de uma educação que não tem verba pública para ser fortalecida. De acordo com Martinez (2014), a criatividade deve pautar a aula, sua organização e funcionamento, assim como as ações de seus atores, alunos e professores. Como sujeitos a quem o processo de ensino e aprendizagem é direcionado, os alunos sabem o que desejam e o que os despertam para a ação criadora. Nesse sentido os alunos dos nonos anos responderam que:

Hélio: Eu passaria para eles fazerem é... não só desenho, mas algum artesanato ou algo do tipo... algo que eles gostem de fazer... de arte, ou algum desenho, algo que expresse o que eles sentem.

Tarsila: Eu acho que é tipo, quase a mesma coisa. Eu passaria tipo, matéria, de alguma coisa de Arte. Aí eu falaria, pra ele fazer um trabalho do jeito dele, entendeu? Mas explicando a matéria, ou no desenho, ou no slide, ou em uma cartolina... em outros materiais, acho que faria isso. Deixar mais livre.

Djanira: É, eu acho que é isso. Fazer uma atividade prática também.

A necessidade da prática, de atividades que fujam ao tradicional contrasta, ao mesmo tempo, com a necessidade de estrutura para que os professores possam construir tais atividades, ou seja, não basta o esforço do professor dentro de sala de aula, para que os alunos desenvolvam suas habilidades, sendo a criadora ou a criatividade uma delas. É necessário que as condições materiais sejam dadas aos professores para que, em posse de uma estrutura e boas condições de trabalho isso se reflita na aula.

De acordo com Veiga (2014), são essas situações mais difíceis que precisam ser pensadas de forma mais aprofundada pelos profissionais da educação, pois são elas que requerem que o professor reflita o fazer pedagógico e didático para solucioná-la. Nessa medida, pensar a aula enquanto um projeto colaborativo de ação imediata seria uma possibilidade, uma vez que: “é mais dinâmico, pois nos remete para a reflexão da aula em sua totalidade, no bojo da relação processo-produto” (Veiga, 2014, formato kindle), além de evitar que o professor realize atividades sem planejamentos, de forma improvisada.

A partir das falas dos alunos e da professora, é possível compreender a necessidade de maior investimento em educação por parte do governo para que a atividade em sala de aula possa ser enriquecida, não apenas no ensino de arte, objeto desta pesquisa, mas na escola como um todo. Para além disso, e agora focando exclusivamente na Arte em si, é necessário que ela não esteja presente apenas na escola, é preciso que os alunos, enquanto seres sociais possam acessá-la em suas diversas manifestações, para que munidos de maior arcabouço referencial possam construir suas aproximações e desenvolver sua atividade criadora.

Outro desafio para o ensino das Artes Visuais em sala de aula é a crença de que a Arte é, apenas, um espaço para expressar emoções, presente nas falas dos alunos, no grupo de discussão e mesmo em sala de aula, percebida nas observações em sala. Retomando a questão sobre a qual seria, na opinião deles, uma aula que ajudaria o desenvolvimento da atividade criadora, algumas falas caminham para essa concepção unicamente “expressionista” da aula de Arte e o seu motivo de estar presente na escola:

Djanira (9º ano): Primeiro eu falaria para eles desenharem algo de algum sonho deles e pintar e entregar depois... ia ser alguma coisa prática.

Hélio (9º ano): Eu passaria para eles fazerem não só desenho, mas algum artesanato ou algo do tipo... algo que eles gostem de fazer...de Arte, ou algum desenho, algo que expresse o que eles sentem.

A Arte como expressão dos sentimentos elimina qualquer compreensão do ensino de Arte como um instrumento para o enriquecimento das subjetividades dos sujeitos, ou seja, não insere o ensino de Arte como possibilidade de elevação das consciências. Duarte (2021) reforça que a Arte, ao levar para os indivíduos as riquezas produzidas pela humanidade, torna possível que o sujeito as vivencie de forma muito complexa do que a partir de outras possibilidades. Assim, reduzir a Arte e a aula de Arte em si, a apenas um espaço de expressão das emoções é, como diz Vigotski (2018), reduzi-la a mais do mesmo assim como o milagre da multiplicação dos pães e dos peixes.

O autor russo apresentou tal metáfora para falar da Arte, mas aqui a utilizaremos para falar do ensino de Arte, tendo em vista a necessidade de que os professores e a sociedade possam compreendê-la como um espaço de apresentação, transformação e mudança de sujeitos. É necessário que o professor, assim como na parábola do festim de bodas, onde Jesus recebe cântaros de água e os transforma em vinho, entregue para a sociedade alunos transformados, capazes de, a partir daí, também transformarem a sociedade em que vivem. O que complementa Duarte em uma de suas palestras proferidas no ano de 2023, quando diz que a Arte sozinha não consegue transformar o mundo, mas é capaz de transformar os sujeitos, esses sim, atores da transformação mundial.

Todas essas questões levantadas nos permitem compreender que a aula de Artes Visuais é desenvolvida com vistas a não apenas cumprir os objetivos dos documentos oficiais, já mencionados em sessões anteriores, mas também a despeito dos desafios apresentados aos professores e alunos. Esses de ordem material que interferem nas significações dos alunos e, em certa medida, também nas significações dos professores acerca das Artes.

Na atual conjuntura do ensino público, onde os alunos e professores precisam lidar com uma série de ausências estruturais, o trabalho em sala de aula acaba por sofrer grandes perdas e os professores precisam construir seus planejamentos tendo uma série de problemas como premissas para o trabalho pedagógico.

Por fim, é preciso que o professor compreenda seu papel social de mediar as relações entre a Arte e os alunos, para que sejam enriquecidos e capazes de transformar a sociedade em que vivem, mas, para além disso, é necessário que aos professores sejam ofertadas condições materiais, estruturais para que o processo de planejamento e execução da aula possam caminhar

no sentido de construção de relações entre aluno e conteúdo e não como forma de minimizar os danos causados pelas ausências materiais, comum nas escolas públicas brasileiras.

Ou seja, uma aula de Arte com vistas a mediar as relações entre o aluno e a Arte e com isso desenvolver, no aluno, o seu ato criador, só será plenamente possível quando o professor não mais se preocupar em quantos lápis de cor terá que comprar com seu próprio dinheiro, mas sim em que momento ele deve entregar as autorizações para que os pais fiquem cientes da visita já agendada ao museu.

Diante de tais desafios, apresentamos algumas possibilidades para que o ensino de Artes Visuais possa ser realizado, tendo em vista o desenvolvimento da atividade criadora. De forma geral e mais importante, é preciso que haja maior investimento financeiro nas instituições públicas de ensino. A importância das condições materiais para o desenvolvimento da atividade criadora é uma questão levantada por Vigotski (2018), para ele:

Nenhuma invenção e descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (Vigotski, 2018, p. 44).

Com estrutura material e melhores espaços físicos dentro das escolas, os professores poderão organizar didaticamente suas aulas de forma a alcançar objetivos que, até então não podem ser alcançados devido à falta de estrutura.

Maior investimento em políticas públicas de acesso da população a espaços culturais seria outra possibilidade que complementaria o ensino de Artes nas escolas. Não é suficiente que galerias e museus tenham entrada gratuita, se alunos das cidades periféricas de Brasília não conseguem acessar tais espaços.

Em conjunto com as políticas de acesso a espaços culturais, é necessário que haja investimentos culturais locais, isto é, que nas cidades do Distrito Federal a população possa ter acesso à cultura produzida no local. Falando de Samambaia, é necessário que a cultura local encontre possibilidades de se desenvolver e ser acessível. Sem visibilidade as produções locais, acabam por se perder e não serem conhecidas pelos próprios membros da comunidade que a compõe.

As possibilidades são inúmeras, aqui foram apresentadas algumas para que o trabalho realizado pelos professores de Artes Visuais possa, em conjunto com a sociedade, desenvolver a atividade criadora nos estudantes e com isso construir sujeitos socialmente e culturalmente mais potentes.

6. CONCLUIR PARA RECOMEÇAR

“Eis uma desvantagem contra a qual nada posso fazer, a não ser prevenir e premunir os leitores ávidos pela verdade. Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas, têm chance de atingir seus cumes luminosos” (Marx, 2017, p.93).

Em concordância com Marx que no prefácio da edição francesa de “*O capital*” do ano de 1872, a respeito da dificuldade dos começos em qualquer ciência é curioso como não há, na conclusão dessa pesquisa, a ideia de um ponto final, mas sim a compreensão de que se abrem, nesse momento, caminhos para que surjam novos começos, novas investigações, ou, de acordo com a frase de Marx (2017) algumas trilhas foram vencidas, mas materializam-se novos caminhos pela frente.

Com base do Materialismo Histórico Dialético a pesquisa teve como base a conceituação de trabalho e seu caráter teleológico como atividade que diferencia o homem dos outros animais. Enquanto categoria central para a concepção de homem, o trabalho em Marx (2004) é compreendido como atividade que conserva e transforma a realidade, uma vez que é no trabalho que o homem mantém sua característica enquanto homem ao mesmo tempo em que promove não apenas em sua essência, mas também nas gerações futuras novas formas de se relacionar com a natureza.

O caráter teleológico do trabalho pode ser compreendido a partir de uma estreita relação com o conceito de atividade criadora, permitindo que a mesma seja também concebida como categoria ontológica. Quando o homem realiza o seu trabalho, ele primeiro o concebe na mente onde constrói um “planejamento”, prevendo o que deseja com a ação empreendida e como alcançar tal intento. Acontece que a atividade criadora, de acordo com Vigotski (2018), caracteriza-se como atividade onde o homem constrói algo novo a partir das referências que possui, ou seja, ao realizar, na mente, o processo que culminará em atos materiais, o sujeito faz uso do ato criador (Saccomani, 2016).

Diante disso, a atividade criadora também se inicia de forma teleológica e faz uso das criações já materializadas para existir. É o que diz Vigotski (2018) ao deixar claro que a atividade criadora precisa de condições materiais para o seu desenvolvimento, ou seja, ela não surge no inatismo, os homens não são criativos em sua essência, eles precisam das construções já realizadas para que possam combiná-las e construir algo novo.

Uma questão que perpassou por toda a pesquisa foi a diferença entre atividade criadora e o termo criatividade. De acordo com Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2018), logo no início do livro *Imaginação e criação na infância* da editora Expressão Popular e utilizado nessa pesquisa, o termo criatividade tem forte ligação com uma percepção individual, uma característica inata, algo que foge as concepções de Vigotski (2018) a respeito da atividade criadora, compreendida como algo que pode ser desenvolvida a partir do contato com referências externas, com o social, o que expressa a dialética entre a criação de algo novo sujeita a reprodução do que já existe (Saccomani, 2016).

Assim, a atividade criadora não deve ser compreendida como algo que nasce da consciência do sujeito de forma espontânea, mas como dependente de processos educativos que tenham como objetivo o seu desenvolvimento. O fato de poder ser desenvolvido pela educação é compreendido pela professora participante da pesquisa.

Quando falamos de atividade criadora, é de concepção geral que estamos evidenciando, de um campo que deve ser levado em consideração pelo campo da Arte. Nesse sentido, a pesquisa foi delineada a partir da concepção lukacsiana da arte como construção humana, capaz de aproximar o homem de toda a sua potencialidade, colocando-o em relação dialética entre a sua vivência individual e o que foi construído pelo homem no seu percurso histórico. Para o filósofo húngaro, a arte tem uma forma única de objetivar o sujeito quando o mesmo se encontra em relação com qualquer de suas manifestações.

Para além disso, a arte em Lukács (2023) é capaz de fazer com que o sujeito empreenda a genericidade para si, ou seja, pela Arte o sujeito torna-se consciente da sua formação histórica e social, vindo a ser consciente de quem é e do potencial de mudança que precisa empreender para construção de uma sociedade melhor. Portanto a Arte não tem como função social ser apenas objetos de contemplação, mas sim de desenvolvimento do sujeito a partir da aproximação que realiza entre ele e o conjunto de objetivações construídas e desenvolvidas pelo gênero humano em sua historicidade (Saccomani, 2016).

Em diálogo com Marx (2004), ao deixar claro que o homem não nasce homem, ele aprende a sê-lo de forma social e cultural podemos empreender um diálogo com a materialidade do trabalho educativo.

Visto como ferramenta para que o homem possa manter as suas características, a sociedade acaba por criar mecanismos para que os sujeitos se apropriem da humanidade que tem sido construída historicamente. Para Saviani (2007) é aqui que se materializa o papel da educação enquanto espaço para que as novas gerações possam apreender as conquistas da

humanidade, conseguidas a partir de seus desenvolvimentos sociais, históricos e culturais. É a partir da apropriação realizada pela escola que a criatividade é desenvolvida (Saccomani, 2016).

Nesse sentido, a pesquisa foi desenhada tendo como objetivo central analisar a organização didática da aula de Artes Visuais e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, situada na Região Administrativa de Samambaia. Além desse objetivo geral, foram empreendidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam o ensino de Artes Visuais na rede pública de ensino do Distrito Federal.
- Refletir sobre as significações constituídas por docentes e alunos do Ensino Fundamental sobre a Aula de Artes e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico.
- Compreender como a aula de Artes Visuais é concebida e desenvolvida e se fomenta o desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos.

Em consonância com o MHD, no que diz respeito ao movimento de retorno da pesquisa, o concreto pensado, ou seja, o resultado das múltiplas determinações, síntese do real, daquilo que foi construído a partir da investigação do objeto de pesquisa apontamos que a organização didática da aula de Artes Visuais não tem se configurado como um tema com número robusto de pesquisas. Isso ficou claro durante o processo de construção do referencial teórico e materializado no presente trabalho.

Foi a partir dessa realidade que optamos por enveredar para essa temática compreendendo a necessidade de que pesquisas com essa natureza sejam realizadas. Nesse sentido o referencial teórico contribuiu para a compreensão da importância da Aula e da sua organização didática, compreendendo a mesma como uma das células mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se figura como o palco para que tal processo se realize.

Na produção dos dados, referencial teórico e a realidade se complementaram contribuindo para que o objeto de estudo fosse, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, desnudando-se, o que possibilitou a compreensão de que a aula de Artes pode ser um espaço de desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos mesmo que tal espaço seja permeado por fortes contradições tais como:

- A formação dos professores de Arte quando da compreensão do currículo e o quanto tal documento influencia no seu fazer docente, inclusive nas escolhas de decisão dentro de sala de aula;
- A parca compreensão dos docentes a respeito dos objetivos e finalidades do ensino de Arte dentro do Ensino Fundamental, nos seus anos finais;
- O pouco investimento material nas escolas e por consequência seu reflexo dentro da sala de aula de Artes Visuais, o que permite um diálogo com o referencial teórico, em específico o texto de Almeida e Canda (2020);
- A relação entre a valorização da Arte na sociedade e consequentemente a importância dada a mesma como disciplina dentro da escola;
- A pouca clareza dos professores de Artes Visuais, quanto a importância do seu trabalho e da sua área para a formação dos sujeitos e consequente transformação da sociedade.
- A pesquisa também possibilitou apreender que as contradições presentes na sala de aula e no fazer docente refletem e corroboram a compreensão da realidade como um todo articulado, constituído a partir das contradições da sociedade. Assim, a aula de Arte, como produto dessas contradições, contribui em diversos momentos — apesar de certas limitações — para o desenvolvimento da atividade criadora dos estudantes do ensino fundamental.

Ao final da pesquisa, é possível compreender que o planejamento das disciplinas e das aulas da professora, participante da pesquisa, sofrem interferências do Currículo e do PPP da escola, o que também dialoga com a concepção de aula enquanto um espaço de ação colaborativo com a participação dos alunos, mas também dos professores e seus pares. O que nos permite concluir que o planejamento não é uma atividade neutra e cabe ao professor, como aquele que organiza o trabalho educativo, a compreensão sobre a sua importância.

Em contrapartida, devido muitas vezes ao acúmulo de atividades e às precárias condições materiais da escola, o professor não consegue perceber o caráter de não neutralidade de sua atividade, como é o caso da professora em questão.

Nesse sentido, fica claro que as significações constituídas pelos professores contribuem para construir as concepções dos alunos sobre a Arte e a sua necessidade dentro de sala de aula. Para além disso, a respeito da aula de Arte, tais significações repercutem de forma clara no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos, uma vez que as crenças no porquê e para que a Arte é necessária para a sociedade são o motor, tanto para que o professor

organize didaticamente a sua aula quanto para a forma como os alunos irão encarar a aula de Arte e, em última instância, a arte em si.

Em face desses elementos conclusivos, compreendemos que alguns princípios fundamentam uma aula de Artes Visuais como ferramenta para o desenvolvimento do ato criador nos alunos: a) ela é planejada e intencional; b) é participativa e dialógica; c) é contextualizada e problematizadora.

As possibilidades que a aula de Artes Visuais pesquisada oferece para a construção do ato criador são: a) espaço de socialização do saber e de experiência para os alunos; b) ambiente para que os sujeitos adquiram referências com vistas ao desenvolvimento do ato criador; c) espaço de enriquecimento cultural e social dos sujeitos; d) local promotor de mudanças individuais e coletivas.

O principal desafio para a constituição da aula de Artes Visuais, como espaço de construção do ato criador, é precarização da estrutura material da escola e pouco investimento em formação continuada para os professores.

Dando seguimento às conclusões da pesquisa, uma das perguntas que a fundamentaram - quais as perspectivas teórico metodológicas que fundamentam a aula de Artes Visuais no Ensino Fundamental em uma escola pública do DF, a partir dos dados, foi possível compreender que são aquelas perspectivas pautadas pelo Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) e aquelas materializadas no fazer docente, tais como a tradicional, o que reforça o caráter contraditório entre os documentos oficiais e a ação dos professores em sala de aula.

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa caminha para uma nova perspectiva, a de empreender novos estudos com o objetivo de aliar as concepções a respeito da educação e da própria Arte presentes na Pedagogia Histórico-Crítica com a Estética lukacsiana, no sentido de possibilitar que professores de Artes visuais possam compreender o seu papel, tanto dentro da escola como para com a sociedade, no empreendimento de construção de sujeitos que, munidos de suas potencialidades possam construir uma sociedade mais justa, tendo em vista que: “a criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente” (Vigotski, 2018, p.122).

Tal questão se justifica uma vez que, diante das observações, foi possível apreender que muitas vezes o professor de Artes não consegue definir de forma clara a sua importância dentro da escola e na sociedade. Munido das potencialidades conceituais empreendidas pela Estética de Lukács (2023), é possível que em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica, os professores conseguiriam realizar o seu trabalho de forma a garantir que a Arte possa realizar todas as suas potencialidades quando em relação com os sujeitos? Essa perspectiva nos abre como um novo

começo, demandando novos empreendimentos acadêmicos com vistas a enriquecer o ensino e pesquisa da Arte.

A presente pesquisa apresenta como sua maior contribuição a compreensão de que ao organizar didaticamente a aula de Artes Visuais, objetivando o processo de desenvolvimento da atividade criadora, o professor consegue alcançar os seus objetivos. Para além disso, tal desenvolvimento materializa-se como possível mesmo que, atualmente, as condições materiais dentro das escolas públicas do Distrito Federal ainda necessitem de atenção especial. Outra contribuição que essa pesquisa pretende realizar é materializar, aos professores de Artes Visuais e de Artes de forma geral, que a Arte contribui para formação do sujeito, para além do que se espera dentro de uma lógica de mercado, mas como sujeitos críticos, que em relação com a Arte podem reverter as lógicas alienantes da sociedade atual e construir um espaço mais justo com vistas a tornar os sujeitos mais potentes.

7. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: Uma proposta metodológica em constante movimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico, **CDOF- MG**, 2009. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 20/06/2020
- ALMEIDA, D. V; CANDA, C. N. Ensino de artes em escolas municipais de Salvador - BA: retratos da precarização do trabalho docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 389-411, 2020. DOI: 10.22481/praxis.edu.v16i41.6432. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6432>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- ALVES, M.S. de A. Uma experiência com as linguagens pictórica e fotográfica no ensino das Artes Visuais. 2020. 63 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Rede – Prof.- Artes em Rede Nacional/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
- ANACHE, A. A.; FERNANDES, V. L. P.; Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 49–57, jan. 2015.
- ARAÚJO, J. C. S. Ser professor: da divisão do trabalho à organização do trabalho pedagógico e do trabalho didático. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, 8(1): 137-156, 2009.
- ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. Edição kindle.

ARAÚJO, I.R.L de; VIEIRA, A. da S; CAVALCANTE, M.A. da S. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. Revista: **Debates em educação**. Universidade Federal de Alagoas, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos e PORTELLA, Adriana. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2016.

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. Editora Perspectiva, 9º edição, 2019.

BARBOSA, A.M. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva, 7º edição, 2019.

BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. **Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI**.- 1º ed. – São Paulo: Perspectiva, 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

BRASED, Thesaurus Brasileiro da Educação. Disponível em: <https://vocabularyserver.com/brased/>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

BRISOLLA, L. S.; DE ASSIS, R. M. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 956–966, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45583. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/45583>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CAVALLO, D. et al. Inovação e criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 24, nº 2, p. 143, 2016. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/6504>. Acesso em: abr.2023

CIAVATTA, M. Trabalho-Educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v.17, n.32, p.132-148, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 20 de set. 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989.

DAMIS, O. T. **Didática e ensino: relações e pressupostos** in: Veiga, I. P. A. Repensando a didática. Papyrus Editora. 2008.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: **Pressupostos Teóricos– Anos Iniciais- Anos Finais**, SEEDF, 2º edição:2018.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal. **História, Brasília a cidade sonho**, 2015. Disponível em: <https://www.df.gov.br/historia/>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>> Acesso em: 29 de mai. de 2024.

DUARTE, N. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: NEWTON D.; SOARES, S. D. F. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2º edição, 2021.

FARIAS, I. M. S. de et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3.ed. Brasília: Liberlivro, 2011.

FERRAZ, M. H. C. de T. FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte**: fundamentos e proposições. 3 ed. Sao Paulo: Cortez, 2018.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, jul./set., p. 722–737, 2017. DOI: 10.5007/2175-795X.2017v35n3p722. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 20 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Papyrus Editora, 1995.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. Contrapontos. Itajaí, v.3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

HISSETT, M. L. S. Desenho nos anos finais do ensino fundamental. 2018. 133f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

HUNGARO, E.M. Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. 2008. **Tese** (Doutorado)- Pós- Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C.; VIEIRA, J. de S.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (pp 15-78).

LEITÃO, J.O. A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica / **Dissertação** (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas [2º. ed.] São Paulo: EPU, 2018.

LUKÁCS, G. **Estética: a peculiaridade do estético**. Volume 1. Tradução de Nélio Schneider. - 1ed.- São Paulo: Boitempo, 2023.

LYRA, R. L; CUSTÓDIO, J.F. O professor formador e suas crenças didático pedagógicas. In: RIS: **Revista Insignare Scientia**, Vol. 2, n. 4. Set./Dez.2019.

MANIÇOBA, R.S. Criação de regiões administrativas no Distrito Federal e o histórico da definição de seus limites geográficos. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, V.10, N.2. 2019.

MARTÍNEZ, A.M. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2014. Edição kindle.

MARX, K. Introdução [à Crítica da economia política] In: **Para a crítica a economia política** [e outros escritos]. São Paulo: Abril Cultural, 1982a. (Os economistas).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** [1844]. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. **A Ideologia Alemã – I Feuerbach**, São Paulo, Boitempo, 2007.

MATTOS, N. C. S. B. Arte afrobrasileira: contornos dinâmicos de um conceito. **Da Pesquisa**, Florianópolis, v. 9, n. 11, p. 119-133, 2014. DOI: 10.5965/1808312909112014119. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8175>. Acesso em: 15 set. 2023

MOLINA, A. M. R.; MOLINA, R. R. O ensino de artes e a busca pela autonomia de estudantes em processo de criação em sala de aula. **Horizontes - Revista de Educação** ISSN 2318-1540, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 317–329, 2020. DOI: 10.30612/hre.v8i15.10065. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10065>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MOROSINI, M.; SANTOS, K. P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021

MOTTA, R. D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade. São Paulo: **Parábola**, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **Karl Marx: uma biografia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

PEREIRA, R. L.; SILVA, F. E. Avaliação educacional como instrumento pedagógico: O uso dos resultados das avaliações externas por uma escola pública do Recife no Ensino Fundamental. In: GONÇALVES, M. C. da S.; JESUS, B. G. (orgs.). **Educação Contemporânea: Avaliação Metodologias**. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2021.

REICHERT, M. C.; ANDRÉ, C. M. Considerações sobre a aula de arte: repensando saberes e fazeres. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021354. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/19641>. Acesso em: 5 jun. 2023.

RIOS, A. T. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2014. Edição kindle.

ROMANOVSKI, J.P; MARTINS, P.L. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2014. Edição do Kindle.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Ed. Autores Associados, Campinas – SP, 2016.

SANT’ANNA, A.; NASCIMENTO, P. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, v.06, n.2, p.19-36, 2011.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa, Campinas: Autores Associados, 2021b.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª edição- São Paulo: Cortez, 2016.

SHAH, J. P.; SILVA, M. C. F. da. **O ato criador como objeto concreto complexo da arte**. In: Anais XXX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VIII Congresso Internacional de Arte/Educadores. Pelotas (RS) UFPel, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/XXXCONFAEB/432931-O-ATO-CRIADOR--COMO-OBJETO-CONCRETO-COMPLEXO-DA-ARTE>>. Acesso em: 23 de junho, 2023.

SILVA, A. R. da. Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural. 2018. 217 f. **Tese** (Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2018.

SILVA, E. M. O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica. 2017. 115 f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

SILVA, E.F. Docência universitária: a aula em questão. 2009. 293 f. **Tese** (Doutorado em Educação) -Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2009.

SILVA, E.F. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. Edição kindle.

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, p. 25-38, 2017.

SILVA da. M.A; SILVA F. E. Para onde vai o direito a educação em tempos de pandemia? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 188-206, 2020.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I.P.A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) Curitiba: Champagnat, 2004.

VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas** (Magistério: Formação e trabalho pedagógico) (Portuguese Edition). Papyrus Editora. Edição do Kindle, 2008.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. in: Veiga, I. P. A. **Repensando a didática**. Papyrus Editora. 2008.

VEIGA, I.P.A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. Edição kindle.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling- Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: expressão popular, 2018.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241–260, 2006.

ZAGO, L. H.; FERREIRA, A. A.; SILVA, N. S. da. A imaginação como atividade criadora. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 18, n. 1, p.20–31, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3764>. Acesso em: 6 jun. 2023.

ZUBEN, N.A. “Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade”. In: MORAIS, R.M, de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Papyrus Editora. 1940.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa PROFESSORES



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-

Mestrado em Educação

Mestranda: Renata Esteves Lobato

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) a participar dos testes iniciais para a organização da pesquisa intitulada “Aula de artes visuais no ensino fundamental II de uma escola pública do distrito federal: significações constituídas pelos estudantes”, realizada no âmbito da Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Edileuza Fernandes Silva.

Este questionário tem como objetivo: compreender as significações sobre a atividade criadora constituídas pelos estudantes a partir da organização didática da aula.

- Tempo médio de resposta ao questionário: em torno de 10 minutos;
- Riscos: não há nenhum risco associado ao estudo;
- Custos: não há nenhum custo para o participante e sua participação é totalmente livre e voluntaria.;
- Direitos dos participantes: você pode se recusar a responder a qualquer uma das questões sem a necessidade de justificativas nem penalização para sua participação que se dará de forma completamente anônima. Ninguém fora os pesquisadores identificados terão acesso a seus dados ou associará a você às suas respostas.

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo _____
2. Componente curricular em que atua _____
3. Gênero: () Masculino () Feminino () Outro: _____

4. Idade: _____

5. Naturalidade: _____

6. Nacionalidade: _____

7. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas () Outro: _____

8. Vínculo empregatício: () Contrato temporário () Efetivo

9. Tempo de exercício total no magistério: _____

10. Escola pública: _____

11. Tempo na escola atual: _____

II. FORMAÇÃO

1. Formação acadêmica e atuação profissional

Graduação: () pública () privada () Outro: _____

a) Curso: _____

b) Ano de conclusão: _____

c) Cidade/UF: _____

Pós-graduação

Titulação Curso/Tema Nome da IES: _____

Caráter Ano de conclusão:

Especialização: () Pública () Privada

Mestrado: () Pública () Privada

Doutorado: () Pública () Privada

Pós-doutorado: () Pública () Privada

2. Você atua em outra instituição de ensino?

() Não () Sim. Qual (ais)? _____

Carga horária semanal: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores de artes visuais



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-

Mestrado em Educação

Título da pesquisa:

Pesquisador (a):

Data: ____/____/____

Horário de início:

Horário de término:

Autoriza a gravação: () Sim () Não

EIXOS	QUESTÕES
<p>Perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a aula de Artes Visuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para você organizar didaticamente a aula é algo que tem relevância para se alcançar os objetivos propostos pela aula? • Em qual perspectiva teórica-metodológica você organiza as suas aulas? • Quais técnicas didáticas você utiliza com mais frequência nas suas aulas? • Quais ferramentas você utiliza em suas aulas?
<p>Concepção e execução da aula de artes e desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para você a criatividade é algo importante nas aulas de artes? Por que? • Quais procedimentos e técnicas você utiliza ou utilizou em sala de aula que, na sua opinião, despertaram a criatividade dos seus alunos?

	<ul style="list-style-type: none">• Para você é possível despertar a criatividade dos alunos a partir da organização didática da aula? Você pode descrever exemplos em que isso já tenha acontecido?
--	--

APÊNDICE C – Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa-ALUNO



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-

Mestrado em Educação

Mestranda: Renata Esteves Lobato

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edileuza Fernandes Silva

Caro(a) estudante,

O questionário que você tem em mãos tem por objetivo recolher alguns de seus dados pessoais para que eu possa utiliza-los na construção dos dados que serão levantados por meio do Grupo de Discussão. Informo que seus dados serão preservados. Peço-lhe que responda com atenção e solicite auxílio no caso de qualquer dúvida.

Data: ____/____/____

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Cidade em que mora: _____

4. Ano em que estuda: _____

Muito obrigada por sua participação e colaboração com a pesquisa

APÊNDICE D – Roteiro para a atividade de grupo de discussão com estudantes



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-

Mestrado em Educação

Título da pesquisa: Aula de artes visuais no ensino fundamental II de uma escola pública do distrito federal: significações constituídas pelos estudantes

Pesquisador (a): Renata Esteves Lobato

I. Esclarecimentos iniciais sobre a pesquisa

Caro (a) estudante.

Esta etapa em que estamos nesse momento, é mais uma parte do processo de construção dos dados para a pesquisa desenvolvida no curso Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Brasília. Tal pesquisa tem por objetivo geral analisar a organização didática da aula de Artes Visuais e suas repercussões no desenvolvimento do processo criador e do fazer artístico dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, situada na região administrativa de Samambaia.

Como você deve ter percebido na informação acima, conhecer como vocês percebem a forma como o professor organiza as aulas de artes e se, para vocês, ela os ajuda na atividade criadora é o foco da pesquisa, o que pede que eu, enquanto pesquisadora, ouça diretamente a fala de vocês. Para isso organizei um debate que será organizado a partir das perguntas abaixo. Espero que vocês se sintam confortáveis com a atividade, abertos para expressarem as suas ideias e impressões. Lembrem-se que nessa atividade não há respostas corretas ou erradas o que importa é que vocês sejam sinceros nas respostas. Reitero que tudo o que for conversado nesse debate será mantido em completo sigilo.

II. Questões para o debate

2.1. Para vocês como o professor de artes visuais prepara uma aula? É necessário preparar a aula com antecedência? Por que?

2.3. Para vocês o que é organização didática da aula?

2.4. Vocês conseguem explicar o que é atividade criadora ou criatividade?

III. Leia a pequena narrativa abaixo e em seguida comente:

Artemísia é aluna do nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Brasília. Um dia, na aula de artes visuais, a professora explicou sobre a história do movimento impressionista, para isso ela utilizou de diversas ferramentas, tais como o trecho de um documentário, slides com imagens e para finalizar um jogo de perguntas e respostas com os alunos. Após a aula a professora propôs que os alunos realizassem um trabalho artístico apresentando a biografia de um artista impressionista, a escolha dos próprios alunos. Tendo como base o que tinha sido abordado em sala sobre o tema Artemísia, influenciada pelo trecho do filme passado pela professora, decidiu fazer um pequeno curta metragem onde ela se apresentava como Mary Cassatt, artista impressionista francesa, e relatava “sua própria” biografia.

3.1. Percebe-se no trecho, que a aula despertou em Artemísia a vontade de fazer algo diferente para apresentar o trabalho proposto pela professora. Essa situação já aconteceu com você? Você pode relata-la para o grupo?

3.2. Como você realizaria uma aula de artes tendo como objetivo que os seus alunos tivessem ideias criativas na produção de trabalhos?

3.3. Quais técnicas e métodos os professores de artes visuais usam que, para vocês alunos, faz com que se sintam mais criativos?

3.4. Como vocês alunos definem uma aula que ajude vocês a serem mais criativos?

3.5. Quais técnicas e métodos os professores de artes visuais usam que, para vocês alunos, não torna a aula possível de ajudá-los a terem ideias criativas?

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-Mestrado em Educação

Eu, _____, RG n.º _____, tendo sido convidado(a) a participar da pesquisa sobre (especificar), que tem como objetivo geral (objetivo geral) e objetivos específicos (objetivos específicos), concordo em conceder uma entrevista mediada pela plataforma de videoconferências (especificar: Google Meet / Zoom Meetings / Microsoft Teams / Skype), com duração aproximada de (especificar n.º de horas e/ou de perguntas), onde as informações que permitam identificar-me serão omitidas, resguardando minha confidencialidade.

Também participo voluntariamente ciente de que a divulgação dos resultados da pesquisa, por meio digital e/ou presencial, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico

Brasília-DF, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a)s pesquisador(a)

Assinatura do (a)s participante (s)

APÊNDICE F: autorização do responsável para participação de menor de 18 anos (lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)



Universidade de Brasília - UnB Faculdade de Educação - FE Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Mestrado em Educação

Eu, _____ (nome completo do pai/mãe), portador(a) do RG nº _____, órgão expedidor _____, e inscrito(a) no CPF nº _____ autorizo o(a) adolescente/filho(a) _____, com _____ anos de idade, conforme documento de identidade que porta, de quem sou _____ (relação de parentesco) a participar da pesquisa intitulada: “AULA DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELOS ESTUDANTES”. Declaro ainda ter ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometem a privacidade do respondente e que sua desistência poderá ocorrer a qualquer tempo. Também declaro que autorizo a gravação de áudio, desde que a identidade do respondente permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição. Por ser verdade, firmo, assinando o presente instrumento em (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do e-mail renatalobato93@gmail.com. Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Brasília, _____ de _____ de 2024.

Responsável pelo estudante

Pesquisador (a)

APÊNDICE G- Informações produzidas no grupo de discussão realizado com os alunos

Organização dos dados

Questão do grupo de discussão	Pré- Indicadores 8º anos	Pré indicadores 9º anos	Indicadores
<p>Para vocês como o professor de Artes Visuais prepara uma aula? É necessário preparar a aula com antecedência? Por que?</p>	<p>Alunos: Sim Aluno: Para ter um preparo. Aluno: Sim, porque precisa passar o conteúdo... estudar também...</p>	<p>Aluna: Sim, porque eles precisam avisar para a gente também com antecedência para a gente se preparar. Aluna: A organizar antes... Aluno: Deixar tudo no devido lugar pra facilitar as coisas. Aluno: Deixar tudo no devido lugar... Pra mim é tipo organizar o que ela vai passar.</p>	<p>Didática como sinônimo de planejamento prévio e estudo por parte do professor</p>
<p>Para vocês o que é organização didática da aula?</p>	<p>Aluno: É um planejamento Aluno: Organizar a aula. Aluno: É quando ele aprende antes para dar aula para os alunos depois. Aluno: Eu acho que ele prepara aula antes de ir para a escola e é isso. Aluno: Sim, um dia antes. Aluno: Para mim não é necessário ser um dia não. Pode ser dois, uma semana.</p>	<p>Aluna: A organizar antes... Aluno: A minha mãe falou que a organização da escola passa o conteúdo que eles têm que ensinar, e aí eles estudam sobre o conteúdo para passar para a gente, eles organizam e estudam sobre. Aluno: Pegar esse conteúdo e falam: “professor, você tem que passar esse conteúdo”... Aluno: Más no jeito do professor. Aluna: Eles avisam primeiro a gente para a gente teoricamente ficar preparado, igual a prova, que ela avisou... Aluna: Tipo quando tem alguma coisa pra fazer de... montar ela, avisa também, para trazer os materiais. Aluno: Ele também precisa estudar pra passar pra gente.</p>	

		<p>Aluno: Eles se organizam estudando.</p> <p>Alunos: Sim.</p> <p>Aluno: Ele se organiza vendo o que vai passar para a gente</p> <p>Aluno: Ele estuda preparando cada atividade, exercício que a gente vai fazer para aprender sobre o conteúdo que ela vai passar.</p>	
Vocês conseguem explicar o que é atividade criadora ou criatividade?	<p>Aluno: É ter uma mente criativa</p> <p>Aluno: Criatividade é uma forma de você ver uma coisa diferente de outra pessoa ver.</p> <p>Aluno: Ela tem uma mente aberta, consegue imaginar e fazer coisas que outras pessoas não fazem.</p>	<p>Aluno: Criatividade que você faz...pensar... e sei lá desenha em um papel.</p> <p>Aluno: Para mim é um pensamento que te ajuda a criar algo inovador. Ou criar algo abstrato. Algo novo, mas utilizando algo recente. Ou algo inventivo.</p> <p>Alunos: Eu acho.... que uma pessoa criativa é uma pessoa que sabe se expressar e....</p> <p>Aluno: Que sabe se expressar através das suas artes?</p> <p>Aluno: É, algo assim. Pode ser qualquer coisa.</p> <p>Aluno: É tipo, uma pessoa que cria algo do jeito dela, entendeu?</p> <p>Aluno: Mas não precisa ser só nas artes, pode ser em qualquer coisa.</p>	<p>Criatividade como algo novo, inédito, inato.</p>
Percebe-se no trecho, que a aula despertou em Artemísia a vontade de fazer algo diferente para apresentar o trabalho proposto pela professora. Essa situação já aconteceu com	<p>Aluno: Já aconteceu. Quando eu era pequeno, na aula de artes também...o professor fez tipo uma disputa que era...você...você desenhar e aí o desenho melhor sairia ganhando. Isso aí me despertou um negócio que até hoje eu gosto de desenhar por causa disso.</p>	<p>Aluno: Já, já aconteceu.</p> <p>Aluno: Foi na semana... lá na semana antiga, na aula de PD de Portugueses, o professor, a gente fala pra gente criar um texto dando a Volta ao Mundo em oitenta dias envolvendo balão, isso me deu ideia muito grande só</p>	<p>A criatividade também deve estar presente no trabalho do professor para que ele possa despertar a</p>

<p>você? Você pode relata-la para o grupo?</p>	<p>Aluna: Quando eu era criança, no 614, uma moça me chamou pra fazer o quadro. E aí veio um interesse, fiz o quadro. Eu gostei de desenhar, eu não sei, de começar a desenhar.</p> <p>Aluno: Não, só a professora de ciências, ano passado que passou um filme para nós assistir...Eu não tenho uma criatividade assim, então...</p>	<p>que não deu pra criar muito bem mas...</p> <p>Aluna: Eu acho que talvez ano passado a professora de inglês ela passou de trabalho que era fazer assim, era para criar um vídeo, regravar o vídeo, fazer o seu próprio clipe de uma música em inglês, entendeu? Aí eu fiz um vídeo que era da música Back to Black da Amy Winehouse, aí eu fiz o meu próprio vídeo, tudo meu jeito assim.</p> <p>Aluna: Acho que eu não tenho nada. Deve ter tido mas eu não lembro.</p>	<p>atividade criada do aluno</p>
<p>Como você realizaria uma aula de artes tendo como objetivo que os seus alunos tivessem ideias criativas na produção de trabalhos?</p>	<p>Aluno: Eu acho que eu faria uma brincadeira algum, algum jogo porque parece que os alunos eles bagunçam muito, né? Eles se interessam mais por coisa que entretém mais...</p> <p>Aluno: Então acho que eles prestariam mais atenção na aula e ia conseguir se envolver mais, porque eles iam lembrar do jogo. Igual da última aula da professora.</p> <p>Aluna: Primeiro, eu acho que eu armaria outro jeito para fazer aula, de um jeito mais divertido. No caso dos alunos, não se interessa por coisa meio formal, porque o povo fica bem bagunçando, não gostam de coisa, tipo....</p> <p>Aluna: Sem graça...</p> <p>Aluna: É, sem graça. Aí eu começo a fazer coisas divertidas e tal, aí por aí se fosse fazer alguma coisa de arte, eu falava, se tem um negócio livre, arte livre, quer dizer. Aí eu lembro a nova aula.</p> <p>Aluna: Eu acho que...igual o XXXX falou, criar uma</p>	<p>Aluna: Primeiro eu falaria para eles desenharem algo de algum sonho deles e pintar e entregar depois...ia ser alguma coisa prática.</p> <p>Aluno: Eu passaria para eles fazerem é não só desenho mas algum artesanato ou algo do tipo...algo que eles gostem de fazer...de arte, ou algum desenho, algo que expresse o que eles sentem.</p> <p>Aluna: Eu acho que é tipo, quase a mesma coisa. Eu passaria a tipo, matéria, de alguma coisa de arte. Aí eu falaria, tipo, pra ele fazer um trabalho do jeito dele, entendeu? Mas explicando a matéria, tipo, ou no desenho, ou no slide, ou em uma cartolina...em outros materiais, acho que faria isso. Deixar mais livre.</p>	

	<p>disputa, acho que despertaria um espírito de competição para competir e isso faria com que os alunos fossem mais criativos, se interessassem mais pela aula, eles ficariam mais entretidos na aula.</p> <p>Aluna: A mesma dela. De fazer jogos, competições para deixar o pessoal mais animado e mais criativo.</p>	<p>Aluno: É, eu acho que é isso. Fazer uma atividade prática também.</p>	
<p>Quais técnicas e métodos os professores de Artes Visuais usam que, para que vocês alunos, faz com que se sintam mais criativos?</p>	<p>Aluna: Jogos, brincadeiras, apresentação ...</p> <p>Aluna: Aulas ao ar livre...</p> <p>Aluna: Ah, em arte nunca teve aula ao ar livre, mas em outras sim</p> <p>Aluna: O professor português do ano passado levava a nos para ler lá na área verde, era legal.</p> <p>Aluno: Filme</p> <p>Aluna: Fazer uma roda, seria legal fazer uma roda e o professor explicando no meio.</p> <p>Aluna: Para não ficar sempre sem graça, sabe?</p>	<p>Aluno: Aula mais prática...</p> <p>Aluno: Que a gente pinte e expresse o que sente....</p> <p>Aluno: Que o professor não fique dizendo o que tem que fazer, tipo....</p> <p>Aluno: É....que o professor não fique falando que tem que ser desse jeito ou desse, que a gente faça do nosso jeito, sobre a gente....</p>	
<p>Quais técnicas e métodos os professores de Artes Visuais usam que, para vocês alunos, não torna a aula possível de ajuda-los a terem ideias criativas?</p>	<p>Aluna: É passar muita atividade no quadro.</p> <p>Aluna: O professor não ser alegre.</p> <p>Aluna: O professor só passar dever, dever e explicar mau.</p> <p>Aluna: Quando copia muito no quadro e passa muita coisa para ler e copiar, cartaz ...</p>	<p>Aluno: Não deixa a gente livre e também não passar muitas atividades práticas.</p> <p>Aluno: Passar textos e conteúdos sobre....passar o conteúdo não de uma forma divertida, passar de uma forma muito rápida e muita chata...</p> <p>Aluno: Passar coisa só para a gente copiar, entendeu?</p> <p>Aluno: Elaborar questões de uma forma muito estranha...</p> <p>Aluna: Passar as coisas sempre do mesmo jeito..</p>	<p>Falta de diversidade de técnicas e ferramentas didáticas interferem no potencial criador dos alunos e na aprendizagem</p>

<p>Vocês alunos aprendem com provas?</p>	<p>Aluna: Não. Alunos: Não. Aluna: Não aprendo... a gente tem que decorar um pouco. A gente tem que estudar. Decorar. Aluna: Mas decorar não seria estudar. Não seria aprender. Você decora naquele momento, mas depois você não lembra mais nada. Aluna: Porque a prova é que você tem que resgatar na sua cabeça o que você já estudou é tipo um... lembrar eu vou com a sorte vai que Deus quiser.</p>	<p>Alunos: Não. Aluno: Depende da forma como ele explica também... Aluno: Não Aluno: Sem prova a gente não lembra do conteúdo. Aluno: Verdade</p>	<p>Pouca coerência na necessidade e uso das avaliações tradicionais.</p>
--	---	---	--

Fonte: dados da pesquisa, organização autoria própria, 2024.

APÊNDICE H- Núcleos de Significação gerados a partir dos grupos de discussão com os alunos

Núcleos de significação



Autoria própria, 2024.

APÊNDICE I- Dados da entrevista com a professora

Pergunta	Pré-Indicadores	Indicadores
Quais estratégias você utiliza para organizar suas aulas de arte?	Organizo a minha aula a partir do plano anual, do calendário da escola com os projetos, ai vou organizando no meu caderno o que tenho que dar para eles. Vejo nos meus arquivos com as atividades que já tenho e as anotações no meu caderno.	Os objetivos a serem alcançado estão ligados aos conteúdos curriculares, não há uma percepção de um objetivo central para o ensino de arte
Você acredita que a estrutura das suas aulas de arte influencia diretamente a criatividade dos alunos? Se sim, de que maneira?	Sim, pois possibilitou o contato com o conhecimento, sua compreensão, e a partir dele a vivência a experimentação. Praticando a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.	A aula como oportunidade do aluno vivenciar e experimentar conhecimento.
Quais técnicas didáticas você utiliza com mais frequência nas suas aulas?	Infelizmente a realidade da escola pública limita os recursos e consequentemente as possibilidades de desenvolvimento das técnicas. Ao longo do ano são utilizadas várias, desenho, pintura, escultura, colagem, pontilhismo etc. A mais utilizada é a do desenho.	A falta de estrutura na escola influencia no uso das técnicas e métodos didáticos
Quais são os principais objetivos que você busca alcançar ao organizar a aula de artes?	Para cada plano há um determinado objetivo, ou conceitual, atitudinal ou comportamental a ser alcançado. Quando os objetivos estabelecidos para cada aula são alcançados, como compreensão, assimilação, entendimento, capacidade de análise, identificação, ou crítica, coordenação motora fina, observação, apreciação, fruição etc enfim, depende do que vai ser trabalhado.	Os objetivos a serem alcançado estão ligados aos conteúdos curriculares, não há uma percepção de um objetivo central para o ensino de arte
Como você estimula a participação dos alunos durante as aulas de arte?	A partir de questionamentos da realidade e atualidade, de forma clara e vocabulário simples e direto.	O estímulo aos alunos está relacionado a questioná-los de forma clara e direta utilizando-se de palavras de incentivo e de orientação
Como você incentiva os alunos a explorarem diferentes técnicas das Artes Visuais durante as aulas? Você acredita que	Despertando a conscientização e o cuidado para desenvolver suas atividades com criatividade, valorizando o esforço, orientando e identificando onde podem melhorar.	

<p>esse incentivo possa auxiliar no desenvolvimento criador deles? Por que?</p>		
<p>Como você define atividade criadora/criatividade no contexto da educação em artes?</p>	<p>Em relação ao aluno, é a liberdade de desenvolver e aprimorar suas habilidades a partir das diversas técnicas que a Arte dispõe.</p>	
<p>Na sua opinião, qual é a importância do ambiente de aprendizagem para o desenvolvimento da criatividade dos alunos?</p>	<p>O ambiente influencia diretamente no desenvolvimento educacional do aluno, especialmente quanto se refere ao lado criativo. Quando há um local adequado, recursos, materiais as habilidades podem ser exploradas não havendo limites para as possibilidades de desenvolvimento, infelizmente a realidade da escola pública é outra.</p>	
<p>Quais recursos e materiais você disponibiliza para os alunos durante as aulas de arte? E como esses recursos contribuem para o desenvolvimento da criatividade?</p>	<p>Os materiais que serão utilizados, são solicitados para os alunos, possui 15 turmas, cada uma com cerca de 35 alunos, com um total de mais de 500 alunos, é inviável disponibilizar material para todos. Sempre tenho alguns de apoio, conforme a atividade que será realizada. Se for desenho simples, sempre tem folha branca ou folha de rascunho e lápis de cor, régua, se for colagem, cola, tesoura etc.</p>	
<p>Como você lida com possíveis desafios ou bloqueios criativos que os alunos possam enfrentar durante as aulas de arte?</p>	<p>Sempre incentivo os alunos, faço questionamentos, oriento, até que consigam superar os seus limites e perceberem q são capazes de produzir maravilhas.</p>	
<p>Na sua experiência, qual é o papel do feedback na promoção da criatividade dos alunos durante as aulas de arte?</p>	<p>É de extrema importância para o aluno que se esforça, que tem o compromisso com sua educação e seu desenvolvimento, que quer melhorar, superar suas dificuldades.</p>	<p>Responsabilização do aluno pelo o seu aprendizado</p>
<p>Quais são os indicadores que você observa para avaliar o impacto da sua abordagem na criatividade dos</p>	<p>Interesse, atenção, execução das atividades, participação nas discussões etc.</p>	

alunos ao longo do tempo?		
----------------------------------	--	--

Autoria própria, 2024.

APÊNDICE J- Núcleos de Significação a partir da entrevista com a professora e as categorias de análise da pesquisa



Categorias de Análise da pesquisa

CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3
<ul style="list-style-type: none"> A aula como espaço-tempo de vivência e construção coletiva: concepção e planejamento 	<ul style="list-style-type: none"> Organização didática da aula de Artes: entre a alienação estética e o desenvolvimento do ato criador 	<ul style="list-style-type: none"> Desafios e possibilidades da aula de Artes no Ensino Fundamental (aqui entram questões estruturais da sala de aula, da formação docente, da responsabilização individual, da aula transmissiva, da garantida das aprendizagens).