

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
CURSO DE ARTES VISUAIS**

MARIA LUIZA GOMES SCARPATI

REFLEXÕES EM TORNO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CRICIÚMA

2025

MARIA LUIZA GOMES SCARPATI

REFLEXÕES EM TORNO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado para obtenção do grau de
Licenciatura no curso de Artes Visuais da
Universidade do Extremo Sul Catarinense,
UNESC.

Orientador(a): Prof.^a Ma. Silemar Maria de
Medeiros da Silva

CRICIÚMA

2025

MARIA LUIZA GOMES SCARPATI

REFLEXÕES EM TORNO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciatura, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação e Arte.

Criciúma, 25 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Silemar Maria de Medeiros da Silva - Mestre - (UNESC) - Orientadora

Prof. Mikael Miziescki - Mestre - (UNIVILLE)

Prof. Juliana Pereira Guimarães - Mestre - (UNESC)

Dedico este trabalho a todos que acreditam na potência da Arte como forma de transformar o olhar e o mundo. À minha família, pelo apoio constante, e aos amigos e mestres que me inspiraram a seguir com coragem.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força, pela saúde que me sustentaram em cada etapa dessa caminhada. E principalmente pela coragem para não desistir diante das dificuldades e jamais desistir dos meus sonhos.

Agradeço profundamente aos meus pais que me apoiaram financeiramente e emocionalmente em todo esse percurso. Pelo apoio incondicional, pela paciência nos momentos de cansaço, pelas palavras de incentivo e pela confiança depositada em mim.

Estendo minha gratidão aos amigos e familiares, que estiveram presentes nessa trajetória. Cada gesto de carinho ou simples escuta fez diferença e tornou essa jornada mais leve e significativa.

Não poderia deixar de agradecer, com todo o carinho e respeito, a minha orientadora, professora Silemar. Sua paciência e dedicação constantes foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Sua orientação e incentivo me ajudaram a crescer não apenas como acadêmica, mas também como pessoa e foi um privilégio contar com sua parceria nesse processo.

Gratifico sinceramente aos professores que compuseram a banca examinadora pela disponibilidade, atenção e dedicação em avaliar este trabalho. Suas observações, críticas e sugestões contribuíram significativamente para o meu crescimento acadêmico e para o aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço sinceramente a todos os entrevistados que gentilmente disponibilizaram seu tempo e compartilharam suas experiências, conhecimentos e opiniões. A contribuição de cada um foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e para a construção dos resultados aqui apresentados.

Deixo também meu sincero agradecimento a todos os professores do curso, que foram essenciais nessa jornada. Cada disciplina, cada troca e cada ensinamento contribuíram para ampliar meu olhar, despertar reflexões e consolidar os conhecimentos que hoje carrego comigo. A sabedoria e o comprometimento de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção dessa etapa da minha vida.

“Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.”

Larrosa

RESUMO

Esta pesquisa se caracteriza como um Trabalho de Conclusão de Curso, investiga as relações entre o repertório de experiências com a Arte na formação do professor de Artes e suas práticas pedagógicas. O estudo parte do seguinte problema de pesquisa: Quais as possíveis relações que podemos estabelecer entre o repertório de experiências com a Arte na formação do professor de Artes e suas práticas pedagógicas? O objetivo geral é compreender de que modo as experiências formativas em Arte contribuem para a construção do repertório cultural e estético do docente e como esse repertório se manifesta nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares. Situada na linha de Educação e Arte, esta investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza narrativa e bibliográfica, visando compreender os sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências formativas e práticas de ensino. O diálogo teórico estabelece-se com autores como Cunha (2012; 2015), Loponte (2009; 2018; 2023), Miziescki (2019), Fusari e Ferraz (2009) e Tardif (2007), que refletem sobre a formação docente como processo múltiplo, sensível e construído pela experiência. A discussão sobre repertório e experiência estética fundamenta-se em Larrosa (2002), Cunha (2021) e Ferraz e Fusari (2009), que compreendem a Arte como experiência formadora e transformadora. Em diálogo com Hernández (2005), Leite e Ostetto (2004) e Ana Mae Barbosa (2024), o ensino de Arte é entendido como prática crítica e integradora, articulando o fazer, o apreciar e o contextualizar. O conceito de professor artista, central nesta pesquisa, emerge das reflexões contemporâneas sobre a identidade do docente em Arte. Inspirado em Basbaum (2005) e Lampert (2017), o termo deriva da noção de “artista-etc” de Basbaum, que ultrapassa fronteiras disciplinares e propõe atuações híbridas como artista-curador, artista-teórico e artista-professor. Os relatos analisados evidenciam que o fazer artístico e o fazer docente são dimensões integradas na constituição do “professor artista”, cuja prática reflete o repertório estético e cultural construído ao longo de sua trajetória formativa.

Palavras-chave: Arte; Ensino da Arte; Formação de Professor – artista; Experiência.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Bisão, c. 15000-10000 a.C. Pintura em caverna. Altamira, Espanha.....	16
Figura 2 - Ictino O Partenon. Acrópole, Atenas, 447-433 a.C.....	17
Figura 3 - Catedral de Notre-Dame de Paris, 1163-1250.....	18
Figura 4 - Leonardo da Vinci, Mona Lisa, c.1502. Óleo sobre madeira, 77 x 53 cm; Louvre, Paris.....	19
Figura 5 - Caravaggio Tomé, o Incrédulo, c. 1602-3. Óleo sobre tela, 107 x 146 cm; Stiftung Schlösser und Gärten, Sanssouci, Potsdam.....	20
Figura 6 - Francisco Goya, O gigante, c. 1818. Aquatinta, 28,5 x 21 cm.....	21
Figura 7 - Vincent van Gogh, O quarto do artista em Arles, 1889. Óleo sobre tela, 57,5 x 74 cm. Musée d'Orsay, Paris.....	22
Figura 8 - Obsessão por Pontos - Amor Transformado em Pontos, 2017. Instalado em Washington. Sem registros de dimensão.	23
Figura 9 - Frasco produzido durante a aula na disciplina Laboratório da Linguagem Visual, 2022. Técnica Mista 13,5 cm x 5,5 cm.....	31
Figura 10 - Da série Inventário para terras, objeto múltiplo: vidros de coletas de terras, 5 ml, 2019.....	32
Figura 11 - 4ª Edição do projeto Morro Grande em Arte.....	37

SUMÁRIO

1	PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	10
1.1	CAPÍTULO POR CAPÍTULO.....	12
1.2	METODOLOGIA	13
2	HISTÓRIA DA ARTE NO SEU DIÁLOGO COM A AÇÃO DOCENTE - MEMÓRIAS DE QUEM ESCREVE.....	16
2.1	A ARTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	24
2.2	ARTE CONTEMPORÂNEA E SEU PAPEL	26
3	FORMAÇÃO DE PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM A ARTE.....	29
3.1	ENTRE O PROFESSOR DE ARTE E O PROFESSOR ARTISTA.....	30
3.2	QUAL ENSINO DA ARTE TEMOS E QUAL QUEREMOS?.....	33
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	35
4.1	EXPERIÊNCIAS MARCANTES NA FORMAÇÃO INICIAL	35
4.2	A IDENTIDADE COMO PROFESSOR ARTISTA	36
4.3	REPERTÓRIO ARTÍSTICO E CURRÍCULO ESCOLAR.....	38
4.4	RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	39
4.5	EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	40
5	A SALA EDI BALOD COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SENSÍVEL: O PROFESSOR ARTISTA EM DIÁLOGO COM A PRÁTICA DOCENTE	43
5.1	EMENTA	43
5.2	CARGA HORÁRIA.....	43
5.3	PÚBLICO-ALVO.....	43
5.4	NÚMERO DE VAGAS.....	43
5.5	OBJETIVOS.....	43
5.5.1	Geral.....	43
5.5.2	Específicos	43
5.6	JUSTIFICATIVA	44
5.7	METODOLOGIA	45
5.8	INFRAESTRUTURA E MATERIAIS NECESSÁRIOS.....	46
5.9	REFERÊNCIAS.....	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48

REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES.....	54
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A PESQUISA.....	55
APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A PESQUISA.....	57

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Ao ingressar no universo acadêmico, como graduanda do Curso de Artes Visuais - Licenciatura, fui especialmente tocada pelas disciplinas de ateliê, aquelas que me colocaram em contato direto com os materiais, as técnicas e os processos de produzir Arte. Tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas em cerâmica, serigrafia, gravura, fotografia, desenho contemporâneo, pintura, performance, entre outras linguagens. Nesses momentos, compreendi que a Arte vai muito além do produto final, ela se revela, especialmente, no processo, na experimentação, na descoberta.

As experiências vivenciadas ao longo do percurso formativo me instigaram a repensar a importância da experiência com o fazer artístico na formação do professor e a reconhecer como essas vivências impactam diretamente o desenvolvimento da ação docente. Através dessas práticas, torna-se possível vislumbrar novas possibilidades de atuação em sala de aula, orientadas por um ensino da Arte¹ mais sensível, lúdica e significativa. Reconhecendo a ampliação de repertório artístico cultural enquanto uma nutrição estética indispensável no alimento dessa produção.

A presença nesses espaços de criação e fruição artística, principalmente, a socialização das experiências neles vividas, amplia nossa percepção sobre a potência que reside nas possibilidades do fazer, no manuseio de materiais, nos processos criativos e até mesmo nos sentimentos e conhecimentos que emergem dessas interações. Essas experiências nos provocam a imaginar a imensidão de propostas educativas que podem ser mobilizadas a partir de uma relação mais intensa com a Arte.

Diante dessas reflexões, algumas inquietações vieram à tona, dando origem ao problema de pesquisa que norteia este trabalho de Conclusão de Curso: Quais as possíveis relações que podemos estabelecer entre o repertório de experiências com a Arte na formação do professor de Artes e suas práticas pedagógicas?

¹ Para a disciplina escolar usarei a denominação Artes, conforme a resolução nº 1 de 31 de janeiro de 2006 do Conselho Nacional de Educação. O termo arte indicará a área de conhecimento.

Outras questões norteiam este desafio: Como o docente pode, a partir de sua bagagem formativa, contribuir para a ampliação do repertório estético dos estudantes? Quais desafios emergem na tentativa de articular as experiências formativas do professor com as realidades e demandas da escola contemporânea?

São experiências que demonstram que, como afirma Juliana Pereira Guimarães, “[...] é possível constatar que os espaços afetam e podem ser afetados por quem os ocupa e que, oportunizar essa experiência, abre novas possibilidades de ensinar e aprender” (2018, p.17). Nesse sentido, a formação em Arte se configura pela relevância de um espaço potente, em que o professor em formação é afetado por experiências estéticas e, ao mesmo tempo, contribui para ressignificá-las.

O repertório artístico do professor, composto por vivências com diferentes linguagens, obras, artistas e processos criativos, influencia diretamente em sua prática pedagógica. Um docente que teve contato com uma formação múltipla e diversa tende a desenvolver propostas mais sensíveis, experimentais e abertas ao diálogo com seus estudantes, promovendo experiências que valorizam a diversidade cultural e os múltiplos modos de expressão.

Muitas vezes, os professores podem enfrentar dificuldades para vivenciar plenamente esses processos experimentais. Soma-se a isso a realidade escolar marcada pela escassez de recursos materiais, que limita a diversidade das práticas artísticas, em detrimento de outras possibilidades no diálogo direto com a Arte Contemporânea nas suas infinitas formas de criação. Seria o recurso material a limitação de uma produção artística significativa na escola?

A escola contemporânea, em um contexto de constantes transformações sociais e culturais, deve ser um espaço que valoriza a diversidade, a criatividade e o pensamento crítico. O professor costura suas parcerias com seus pares, funcionários, pais, equipe diretiva e alunos. Diante desse contexto, a contribuição que desejo evidenciar com essa pesquisa é valorizar e reafirmar a importância do ensino da Arte, ao integrar práticas e experiências artísticas no percurso formativo do professor de Artes, contribuindo de maneira fundamental para a formação de indivíduos sensíveis, reflexivos e preparados para dialogar com as complexidades contemporâneas. Com isso, pretendo fortalecer a compreensão de que a Arte na escola não é apenas um meio de expressão, mas uma área de conhecimento ampla, de desenvolvimento de um repertório cultural rico e de estímulo à vivência criativa.

Com o objetivo de investigar as relações entre o repertório de experiências com a Arte na formação do professor, e sua influência na prática pedagógica de Artes na escola, proponho analisar como as experiências formativas em Arte contribuem na construção do repertório cultural e estético das aulas do professor de Artes. Assim como, identificar de que forma esse repertório se manifesta nas práticas pedagógicas realizadas em contextos escolares.

Proponho ainda, nesse sentido, compreender as possibilidades dos professores de Artes articularem suas experiências formativas com as realidades e demandas da escola, no sentido de refletir sobre a importância das práticas artísticas experimentais na formação de professores de Artes. A relevância desta investigação percorre na direção de evidenciar estratégias e caminhos que possam ampliar e fortalecer o repertório estético dos professores durante a formação inicial e continuada. Para tanto, apresento a metodologia.

1.1 CAPÍTULO POR CAPÍTULO

O capítulo 1- “Para início de conversa”, apresento meu percurso formativo no curso de Artes Visuais - Licenciatura, destacando as disciplinas de ateliê como fundamentais para compreender a Arte como processo, experimentação e descoberta. A partir dessas vivências, surge o interesse em investigar as relações entre o repertório de experiências com a Arte na formação do professor, e sua influência na prática pedagógica de Artes na escola, propondo analisar como as experiências formativas em Arte contribuem na construção do repertório cultural e estético das aulas do professor de Artes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, narrativa e bibliográfica, analisa como as experiências formativas contribuem para a construção do repertório estético e cultural docente, apoiando-se em autores como, Clandinin e Connelly (2011), Honorato (2018) e Sahagoff (2015). Defende-se que a formação docente em Artes deve integrar o ser artista e o ser professor, valorizando práticas sensíveis e criativas.

O capítulo 2- “A História da Arte no seu diálogo com a ação docente” – memórias de quem escreve, percorre a história da Arte, das pinturas rupestres à contemporaneidade, relacionando os diferentes períodos artísticos às práticas pedagógicas. Mostra como o repertório histórico do professor influencia sua forma

de ensinar, conforme Fusari e Ferraz (2009). Inspirada em Cunha (2021), evidencio o direito dos alunos de conhecerem a Arte de seu tempo, propondo um diálogo entre passado e presente. Com base em Larrosa (2002) e Ferraz e Fusari (2009), a Arte é vista como experiência formadora que transforma o sujeito. A Arte Contemporânea, segundo Cauquelin (2005) e Favaretto (1999), amplia o papel do professor, que passa a ser proponente de experiências e mediador da sensibilidade e da criação.

A formação de professor e suas relações com a Arte, é evidenciada no capítulo 3, momento em que discuto sobre a formação docente como processo contínuo, marcado por experiências e reflexões que moldam a identidade do professor de Artes. Com apoio em Tardif (2007), Nóvoa (2009) e Larrosa (2002), defendo que o saber docente é múltiplo e sensível, resultante da vivência e da experimentação artística. Inspirada em Basbaum (2005) e Lampert (2017), apresento o conceito de professor artista, que une Arte e docência como práticas criativas e transformadoras. O capítulo critica o ensino tradicional e propõe, com base em Hernández (2005), Leite e Ostetto (2004), e Ana Mae Barbosa (2024), um ensino de Arte crítico e integrado ao fazer, apreciar e contextualizar.

No capítulo 4 encontramos a apresentação e análise dos dados, contempla os resultados das entrevistas com cinco professores-artistas formados pelo curso de Artes Visuais Licenciatura da Unesc. As falas revelam que teoria e prática se entrelaçam na formação e que o ensino da Arte nasce do fazer artístico. O professor artista é descrito como um mediador criativo, capaz de adaptar o currículo à realidade dos alunos e transformar experiências pessoais em práticas significativas. Os depoimentos evidenciam que a formação estética influencia diretamente à docência, fortalecendo o olhar sensível, o pensamento crítico e a criação. O capítulo conclui que unir Arte, vida e ensino é essencial para um fazer pedagógico inventivo e transformador.

1.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa, situada na linha de Educação e Arte, trata da formação inicial de professores, com foco na relação entre repertório estético e pedagógico. Considera a Arte como um campo de conhecimento sensível, crítico e formativo, em diálogo com outras linguagens artísticas e com os estudos sobre

estética e cultura. Parte do princípio de que as experiências artísticas vividas em constante formação impactam diretamente a ação docente na escola (Sahagoff, 2015).

Com uma abordagem metodológica qualitativa, a presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa narrativa e bibliográfica e caminha no intuito de buscar compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências formativas em Arte, seus percursos e suas articulações com a produção e a apropriação artística. Um percurso que permite um olhar atento às narrativas, às subjetividades e aos processos formativos singulares. A especificação de hipóteses, não se aplica de forma rígida à pesquisa narrativa, uma vez que, ao longo do processo investigativo, os questionamentos iniciais tendem a ser reformulados e os propósitos podem se transformar conforme a narrativa se desenvolve, valorizando a escuta e a construção compartilhada do conhecimento (Sahagoff, 2015).

A pesquisa é narrativa e deve ser compreendida como uma maneira de entender a vivência humana. Trata-se de uma investigação sobre histórias experienciadas e narradas. Clandinin e Connelly destacam que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (2011, p.18).

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa envolvem a realização de entrevistas informais com professores de Artes. A investigação contempla a análise das narrativas formativas desses docentes, com foco especial nas experiências estéticas e experimentais vividas ao longo da formação inicial, tais como disciplinas práticas, estágios supervisionados, oficinas, grupos de estudos, exposições e demais atividades que contribuíram para a construção de seu repertório cultural e pedagógico.

Foram entrevistados cinco professores artistas². A seleção desses professores aconteceu a partir de três critérios: Ser professor de Artes de educação

² O conceito de professor artista ou artista-professor não possui uma origem única, mas surge das discussões sobre o papel do docente na área das artes, especialmente na contemporaneidade. Representa uma tentativa de conciliar as identidades de artista e educador, que historicamente estiveram separadas. Essa noção dialoga com Basbaum (2005) e sua ideia do “artista-etc”, figura que ultrapassa as fronteiras da arte institucional e transita por territórios híbridos e múltiplos.

básica, desenvolver atividades relacionadas a Arte Contemporânea e estar em formação ou ter concluído o curso de Artes no qual participo, qual seja: curso de Artes Visuais de Licenciatura da Unesc. Algumas entrevistas foram realizadas por meio de documentos enviados via WhatsApp, outras de forma virtual, através do Google Meet, e uma presencialmente, no Museu da Terra e da Cultura de Morro Grande. As conversas tiveram duração média de aproximadamente meia hora, e duas delas foram transcritas para análise. A colaboração e a disponibilidade de cada participante foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para a construção dos resultados apresentados.

A leitura e interpretação dos dados coletados tem como aportes teóricos: autores como Cunha (2012; 2015); Loponte (2009; 2018; 2023); Miziescki (2019); Basbaum (2005); Lampert, (2018); Fusari e Ferraz (2009) e Tardif (2007), de modo a compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às suas vivências e práticas docentes.

A pesquisa foi conduzida com base nos princípios éticos estabelecidos para estudos com seres humanos, respeitando a confidencialidade, a escuta sensível, o consentimento livre e esclarecido e a valorização da autonomia dos participantes. Os professores artistas foram convidados a assinarem um documento que autoriza o uso de suas falas, escritas e imagens para fins dessa pesquisa. A escolha por uma metodologia sensível e dialógica visa construir um saber comprometido com a formação de professores mais conscientes de seu papel cultural, artístico e educativo na contemporaneidade (Honorato, 2018).

2 HISTÓRIA DA ARTE NO SEU DIÁLOGO COM A AÇÃO DOCENTE - MEMÓRIAS DE QUEM ESCREVE

A história da Arte pode estar presente na própria trajetória do ser humano, manifestando formas de pensar, sentir e se relacionar com o mundo em distintas épocas. As primeiras formas de expressão surgem na Pré-História, quando o homem registrava nas cavernas cenas de caça, fertilidade, rituais e animais, conhecida como pintura rupestre.

Figura 1 - Bisão, c. 15000-10000 a.C. Pintura em caverna. Altamira, Espanha.



Fonte: Arte na Pré História, Bisão da caverna de Altamira, c.15000-12000 a.C.

Gombrich, ao escrever sobre Arte e artistas faz uma alusão a este homem das cavernas e diz que “uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas” (1999, p. 15). Essa observação ressalta que no início não havia uma concepção de Arte, mas diferentes modos de criar e expressar.

Na antiguidade, os povos desenvolveram estilos artísticos de caráter próprio. No Egito, a Arte estava ligada com pirâmides, templos, esculturas de faraós e de outros deuses, ressaltando bastante a religiosidade. Nesse sentido, Gombrich observa que “alguma forma de Arte existe em todas as partes do globo, mas a história da Arte como um esforço contínuo [...] liga a arte do nosso tempo à arte do

vale do Nilo de cerca de cinco mil anos atrás” (1999, p. 55). Isso evidencia a importância do Egito como referência para tradições posteriores.

Figura 3 - Catedral de Notre-Dame de Paris, 1163-1250.



Fonte: El Partenón de Atenas, el templo griego por excelencia

Na Grécia passou a se idealizar a beleza ideal visível nas esculturas e templos como o Partenon. Sobre isso, o autor explica que os gregos “não pretendiam imitar uma face real, com todas as suas imperfeições, mas modelavam a partir de seu conhecimento da forma humana” (Gombrich, 1999, p. 89), o que ajuda a entender o conceito de idealização e perfeição formal que marcou a estética clássica. Fazer referência a esta história é rememorar as heranças que o próprio ensino da Arte traz, considerando as concepções pedagógicas que dialogam diretamente com esta estética clássica. Fusari e Ferraz (2009) evidenciam a pedagogia tradicional como algo ainda presente em muitas ações pedagógicas.

Na Idade Média, a Arte se torna fortemente religiosa, expressando a espiritualidade cristã. Esse caráter começou a se intensificar no século IV, quando “no ano de 311 d.C., o Imperador Constantino estabeleceu a Igreja Cristã como um poder no Estado” (Gombrich, 1999, p. 133). A partir de então, os antigos templos pagãos deixaram de servir como modelo, e as igrejas passaram a adotar a estrutura das basílicas, vastos salões capazes de reunir a congregação para o culto cristão.

Com o tempo, discutiu-se também o papel das imagens na nova religião. Como Gombrich observa a partir do dizer do Gregório Magno, “a pintura pode fazer pelos analfabetos o que a escrita faz para os que sabem ler” (Gombrich, 1999, p.

135), legitimando o uso de mosaicos e afrescos como recurso pedagógico e espiritual. A presença da imagem na sala de aula, não foi algo que sempre aconteceu, muitas vezes evitava-se a influência da imagem nas aulas de Artes, o que ela acaba voltando quando a compreensão de que a ampliação do repertório artístico cultural dos alunos era um direito.

Pensando nesses períodos da Arte e no papel do professor de Artes na elaboração de suas propostas pedagógicas, fico imaginando suas escolhas. Como constrói seu currículo? Partindo da ideia de que currículo é uma relação de poder (Tomaz Tadeu da Silva, 1999). Retomando a ideia de que a concepção de Arte do professor está diretamente ligada a concepção de ensino da Arte (Fusari e Ferraz, 2009).

Remeto-me ainda ao estilo românico, com construções robustas e arcos arredondados, enquanto o gótico apresentou catedrais com arcos ogivais e vitrais repletos de cores, como a Notre-Dame. Nas igrejas bizantinas, por sua vez, os mosaicos adquiriram caráter solene, representando Cristo, a Virgem e os santos como reflexos do mundo sagrado, o que “transformou as simples ilustrações da arte cristã primitiva em grandes ciclos de imagens solenes que dominam o interior das igrejas” (Gombrich, 1999, p. 138).

Figura 3 - Catedral de Notre-Dame de Paris, 1163-1250.



Fonte: [Notre Dame Cathedral in Paris - Picturesque Landmark on the Île de la Cité - Go Guides](#)

Essas e outras questões vão rememorando o meu percurso no curso de Artes, a importância de compreendermos que há um processo de uma história que vai construindo nossa visão de Arte. Ao mesmo tempo em que, parafraseando Susana Rangel, quando ela coloca no próprio título de seu livro: Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando, um dizer que um mar de histórias, afetos, escolhas, olhares e defesas que dialogam diretamente com as produções do seu tempo. A criança, na visão da autora, tem o direito de conhecer a Arte de seu tempo (Cunha, 2021).

No Renascimento, entre os séculos XV e XVI, a Arte retoma com seus ideais de Antiguidade Clássica, mas com inovações, como a utilização de perspectiva e a apreciação do ser humano. Renomados artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael produziram obras que ainda hoje são ícones, como a Mona Lisa e os afrescos da Capela Sistina. A palavra Renascença significa nascer novamente ou ressurgir, e essa ideia começou a ganhar força na Itália já no tempo de Giotto. “Quando as pessoas desse período queriam elogiar um poeta ou um artista, diziam que sua obra era tão boa quanto a dos antigos” (Gombrich, 1999, p. 223). Esse sentimento de renascimento estava ligado também à memória da glória de Roma, vista como algo a ser revivido.

Figura 4 - Leonardo da Vinci, Mona Lisa, c.1502. Óleo sobre madeira, 77 x 53 cm; Louvre, Paris.

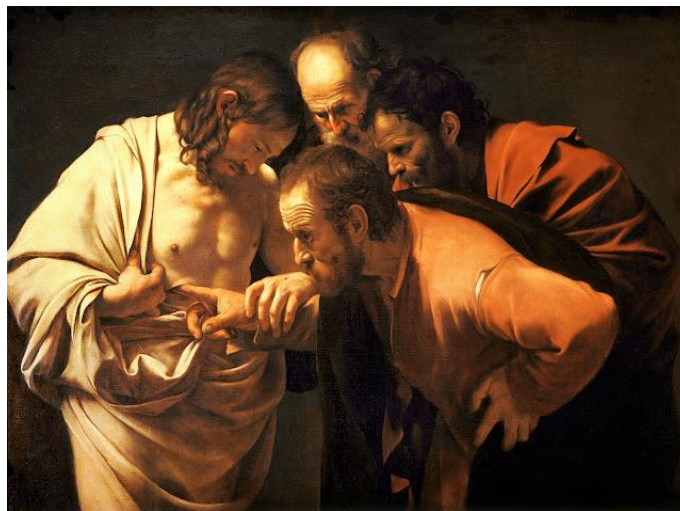


Fonte: [The Mona Lisa, history and mysteries - Musée du Louvre Paris - pariscityvision](#)

Quantas vezes vamos ver esses artistas renascentistas nas aulas de Artes? Seriam esses os repertórios de nossos professores de Artes?

O século XVII foi marcado pelo estilo Barroco, carregado de dramaticidade e contraste de luz e sombra. Essa Arte dialogava excessivamente com a fé religiosa e o poder dos palácios, como nas obras de Caravaggio e Rembrandt.

Figura 5 - Caravaggio Tomé, o Incrédulo, c. 1602-3. Óleo sobre tela, 107 x 146 cm; Stiftung Schlösser und Gärten, Sanssouci, Potsdam.



Fonte: "A Incredulidade de São Tomé" (1602), Caravaggio

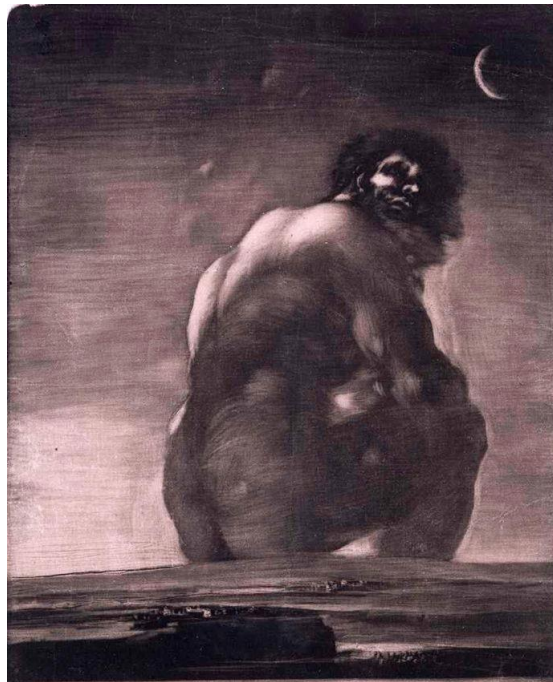
No Brasil, o barroco se expressou fortemente na Arte sacra de Aleijadinho. Aqui, o Aleijadinho era privilegiado por professores que defendiam a Arte brasileira na sala de aula, quando esses professores tinham esse repertório, acredito. Segundo Gombrich (1999, p. 387), "a palavra 'barroco' foi um termo empregado pelos críticos de um período ulterior que queriam expor as tendências seiscentistas ao ridículo. Barroco significa realmente absurdo ou grotesco". No entanto, apesar da crítica, esse estilo revolucionou a arquitetura e a pintura, unindo espiritualidade, teatralidade e impacto visual.

Já no século XVIII surge o Neoclassicismo, que buscava inspiração na racionalidade greco-romana, em oposição ao exagero barroco. Como observa o autor, "é natural que, dentro de um tão longo período, os gostos e modas em

construção tenham variado consideravelmente, e é conveniente ter rótulos distintos pelos quais possamos diferenciar essas variações estilísticas” (Gombrich, 1999, p. 387). De que forma essas referências poderiam dialogar com o que diz Susana Rangel, a respeito da relação com a Arte Contemporânea? O ser humano é capaz de estabelecer relações, o que vai acontecer se tivermos com o que relacionar, não é mesmo?

Pouco depois, o Romantismo valorizaria a emoção e a subjetividade, trazendo sentimentos profundos, como vemos em Delacroix e Goya. Nesse sentido, Gombrich (1999, p. 506) explica que “tudo o que o pintor quis foi fazer-nos compartilhar de um momento intensamente excitante e de sua alegria no movimento e romantismo da cena”, rompendo com a rigidez acadêmica e exaltando a liberdade criativa.

Figura 6 - Francisco Goya, O gigante, c. 1818. Aquatinta, 28,5 x 21 cm.



Fonte: [Cuáles son las técnicas de grabado y estampación](#)

No final do século XIX e início do XX, a Arte moderna rompeu com as tradições. Surgiram movimentos revolucionários, como o Impressionismo de Monet, o Expressionismo de Van Gogh, o Cubismo de Picasso, o Surrealismo de Dalí e o Dadaísmo de Duchamp.

Figura 7 - Vincent van Gogh, O quarto do artista em Arles, 1889. Óleo sobre tela, 57,5 x 74 cm. Musée d'Orsay, Paris.



Fonte: [Arte & Vida: Van Gogh](#)

Como observa Gombrich:

Superficialmente, o fim do século XIX foi um período de grande prosperidade e até complacência. Mas os artistas e escritores que se sentiam marginalizados estavam cada vez mais descontentes com as finalidades e os métodos da arte que agradavam o público (Gombrich 1999, p. 535).

Remeto-me ao meu tempo de aluna, na Educação Básica, como esses períodos apareciam nas aulas de Artes, eram as tais das releituras com os clássicos dos Ismos. Mas não é disso que vamos falar. Precisamos escrever sobre a relação do professor com a Arte Contemporânea - considerando seu repertório de experiências com a Arte - e de que forma esse repertório influencia ou instiga suas práticas pedagógicas?

A Arte Contemporânea surge a partir da segunda metade do século XX, sendo o estilo que predomina no contexto atual. Ela reflete sobre os valores e questões da sociedade moderna a fim de incentivar a reflexão subjetiva e a experimentação. Caracterizada pela diversidade de estilos, técnicas e abordagens, incorpora instalações, performances, fotografias e obras interativas. Assim, a história da Arte revela-se mais do que uma sucessão de estilos e técnicas: ela pode ser

entendida como um reflexo da humanidade, expressando tanto seus avanços quanto suas crises (Gombrich, 1999).

Cada período artístico dialoga com o que veio antes e, ao mesmo tempo, rompe com tradições, abrindo espaço para novas formas de ver e sentir o mundo. Essa multiplicidade pode ser observada também nas diversas linguagens artísticas. No cinema, o filme "Agonia e Êxtase" (Carol Reed, 1965) dramatiza a relação entre o artista e sua obra. Na música, Sociedade Alternativa (1974), de Raul Seixas, traduz em som e letra a rebeldia e a busca de liberdade. Na dança, o Bumba meu boi manifesta a força das tradições populares brasileiras. Na poesia, Drummond eterniza a vida cotidiana em "No Meio do Caminho" (1928). E nas Artes Visuais, a pintura contemporânea encontra novas formas de imersão e subjetividade em *Infinity Mirror Room – Phalli 's Field* (1965), de Yayoi Kusama (1929). Juntas, essas linguagens demonstram que a Arte é um território plural, em que cada manifestação amplia nosso olhar sobre a condição humana e o desejo de expressão (Cauquelin, 2005).

Figura 8 - Obsessão por Pontos – Amor Transformado em Pontos, 2017. Instalação em Washington. Sem registros de dimensão.



Fonte: <https://kusama.site.seattleartmuseum.org/>

A artista Yayoi Kusama, a qual revolucionou sua produção em 1965 com *Infinity Mirror Room — Phalli's Field*, transformando a repetição de suas pinturas em experiências imersivas com espelhos. Desde então, criou mais de vinte Salas de "Espelhos Infinitos", que exploram temas como repetição, infinitude e dissolução do

eu. Entre elas, “Obsessão por Pontos — Amor Transformado em Pontos” (2007, instalado em 2017) propõe uma vivência sensorial e participativa por meio de balões de vinil e salas espelhadas que envolvem o visitante em escalas contrastantes.

Essas obras dialogam fortemente com a Arte Contemporânea, ao deslocar o foco do objeto artístico para a experiência do espectador. Kusama cria ambientes imersivos que questionam as fronteiras entre arte e vida, individual e coletivo, interior e exterior, aspectos centrais da produção artística atual. Sua poética da repetição e do infinito aproxima-se das práticas contemporâneas que valorizam o corpo, a percepção e a subjetividade como campos de criação e reflexão.

Memórias que a história nos ajuda a contar, mas de que forma esse contato com a Arte nos auxilia enquanto sujeitos em formação?

2.1 A ARTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A formação do sujeito acontece primeiro no seu lar, no ambiente familiar ou em orfanatos como é a situação de várias crianças. A escola também se torna um desses espaços de afetividade, pois é preciso de certa forma, se conectar com os alunos para contribuir com sua formação, Saltini (1999), também fala que a relação estabelecida entre o professor e o aluno é indispensável, uma vez que essa ligação é um componente essencial para a facilidade no aprendizado.

Nesse processo a Arte assume um papel significativo, pois está presente na vida das pessoas desde a infância, da cultura dos pais e familiares, da própria região que está inserida e das experiências vividas. Quando as crianças começam a frequentar a escola passam a ter a disciplina de Artes, momento em que auxilia na ampliação de sua visão de si, do outro e do mundo. Começam a descobrir que as revistas, imagens de mídia, filmes, música, teatro e entre outros são terminologias que dialogam com a Arte. Portanto, toda criança já pode ter um convívio com Arte, com cultura e com o ambiente. Ferraz e Fusari, defendem que:

Desde a infância, tanto as crianças como nós, professores, interagimos com as manifestações culturais de nossa ambiência e vamos aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais nos comunicamos na vida cotidiana (por meios de conversas, livros ilustrados, feiras,

exposições, rádio, televisão, discos, vídeos, revistas, cartazes, vitrines, ruas, etc.) (Ferraz e Fusari, 1999, p. 16).

A escola deve ser o espaço onde o aluno se sinta inserido, contribua para uma sociedade melhor, forme um indivíduo crítico e consciente que saiba se defender e repensar a sociedade na qual está inserido. Larrosa (2002), comenta que a educação deve ser pensada a partir do par experiência/sentido, pois a experiência é algo que nos acontece, que nos afeta e que transforma a vida de cada pessoa. O saber da experiência não é universal como o conhecimento científico, mas pessoal, subjetivo e ligado à vida concreta.

Portanto, o desafio se torna maior quando falamos em contextualizar o ensino da Arte na Contemporaneidade. Pois hoje há acesso de diferentes mídias, cinema, internet e as demais tecnologias. Larrosa faz referência a Benjamin que já denunciava a “pobreza da experiência” em uma sociedade dominada pelo jornalismo, informação e opinião, afirmando que: “[...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação” (Benjamin, apud Larrosa, 2002, p. 21).

A Arte desempenha um papel essencial na formação do sujeito, pois acompanha o indivíduo desde suas primeiras experiências no convívio familiar até o espaço escolar.

No entanto, Arte é uma forma de pensar, mais que um instrumento. No sentido amplo, não se refere apenas a objetos ‘sacralizados ou adorados’ (que chamamos obras de Arte), não se trata de negar a fantasia, mágica ou a capacidade de maravilhar-se com o que é produzido, mas há de enfatizar a capacidade de instaurar um pensamento visual com mais propriedade racional (mesmo percebido como subjetivo) (Lampert, 2018, p. 77).

Esse pensamento visual, essa capacidade de se reinventar é o que possibilita o sujeito a fazer de outro modo, de se permitir experimentar. Seria este o papel do professor propositor? Mais do que um conteúdo disciplinar, a Arte se revela como linguagem de expressão, reflexão e transformação, que possibilita compreender a si mesmo, ao outro e ao mundo. Assim, ao estimular a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico, a Arte contribui para a construção de sujeitos mais conscientes, éticos e capazes de ressignificar suas experiências, reconhecendo na educação não apenas a transmissão de saberes, mas um caminho para viver e atribuir sentidos à própria existência.

2.2 ARTE CONTEMPORÂNEA E SEU PAPEL

A Arte Contemporânea surgiu como uma nova forma de apreciar, experimentar e fazer Arte. O novo estilo rompeu com a época moderna e trouxe novos significados ao dirigir-se à Arte do cotidiano, à Arte urbana e ao vasto mundo da tecnologia. Além disso, a estética da obra acabou não sendo mais o ápice, mas sim todo o processo que o artista levou ao chegar no objeto final. Cauquelin (2005) destaca que, na Arte Contemporânea, o valor não está mais na aparência da obra, mas no conceito, na intenção e nas relações que ela estabelece com o público e com o contexto em que se insere. A Arte passa a ser compreendida como uma rede de conexões, onde cada elemento (artista, obra, espectador, instituição e mídia) participa da construção do sentido.

A Arte Contemporânea trouxe novas reflexões, como por exemplo: o que pode ser considerado Arte? Loponte (2014, p. 644) afirma que: “A Arte Contemporânea traça novos mapas estéticos e desconcerta as nossas provisórias certezas sobre o que é ou pode ser considerado arte [...]”. Para Cauquelin (2005), essa pergunta é essencial, pois na contemporaneidade, qualquer coisa pode se tornar Arte desde que seja reconhecida pelo sistema da Arte, formado por críticos, curadores, museus e pelo próprio público. Assim, não é a obra em si que define a Arte, mas o contexto e o discurso que a sustentam.

Favaretto (1999), ao discutir a Arte Contemporânea, destaca que o intuito não é obter respostas, mas buscar outras perguntas. Ele finaliza dizendo: “em outras épocas poderiam se construir histórias, aqui nada se diz.” Cauquelin (2005), também observa que, nesse cenário, a Arte deixa de oferecer verdades ou narrativas fixas e passa a propor experiências abertas e transitórias, nas quais o espectador é convidado a participar. A Arte só se completa quando é experienciada pelo espectador. Afinal, qual o objetivo de um objeto artístico se não for despertar o interesse e a participação do público?

Favaretto, em 1999, já dizia que “a arte vai fazer com que o artista seja o propositor de situações em que os espectadores participem e ambos juntos vão configurar o que se chama obra.” Essa ideia de artista propositor pode ser abordada também na prática pedagógica, pensando no professor. Assim como o artista propõe

situações que convidam o espectador a experienciar as obras, o professor também propõem momentos de “trocas” de conhecimentos levando momentos de aprendizado nas quais o aluno se torna participante do processo criativo. O professor provoca questionamentos, desperta curiosidade e estimula os alunos na construção de sentidos. Portanto, o estudante ao experimentar, refletir e produzir de forma autônoma, se assemelha como o artista faz com sua obra. Nessa perspectiva, o papel do professor se aproxima do que Cauquelin (2005) descreve como o novo papel do artista contemporâneo, não mais o criador isolado, mas um mediador que produz situações de experiência e reflexão, abrindo espaço para múltiplos sentidos e interpretações.

Além de refletirmos de modo mais subjetivo, nesse novo estilo surgiram uma diversidade de linguagens artísticas, com a inclusão de dança, música, moda, fotografia, pintura, teatro, escultura, literatura, performances, happenings, instalações, videoarte, entre outras. Os artistas contemporâneos possuem mais liberdade para se expressarem, ampliando as técnicas, os conceitos e a junção de estilos artísticos, abandonando os padrões habituais. Para Cauquelin (2005), essa diversidade expressiva é consequência da diluição das fronteiras entre Arte e vida, característica marcante da contemporaneidade. O uso de materiais diferentes também instiga o espectador a refletir.

Mas, será que os professores estão preparados para abordar essa metodologia e estes conteúdos? Ou ainda estão focados em ensinar as técnicas, reproduções de ideias, produções nas datas comemorativas ou releitura dos artistas “renomados”? E os alunos, será que estão dispostos a deixar seus conceitos pré-definidos sobre Arte?

A arte no campo da educação (aqui pensando em artes visuais, teatro, dança e música), é uma área de saber que ainda é de certa forma marginalizada na hierarquia curricular escolar ou considerada como uma atividade extra-curricular, acessória ou alentadora da seriedade das disciplinas mais ‘importantes’. Muitas vezes a arte que entra na escola é uma ‘arte’ consoladora, confortável, edulcorada, descafeinada, presente em decorações de datas comemorativas, recurso para outras disciplinas, pecinhas e musiquinhas para mostrar aos pais e mães, cópias de girassóis de Van Gogh pelas paredes e tudo o mais que a criatividade ‘pedagógica’ permitir (Loponte 2014, p. 644).

Cauquelin (2005) reforça que compreender a Arte Contemporânea exige deslocar o olhar, pois ela não se encaixa em moldes tradicionais nem pode ser ensinada apenas por meio de técnicas. É preciso educar para a sensibilidade, a reflexão e a experiência, assim como o espectador é convidado a participar e construir sentido nas obras contemporâneas inserindo-se no cotidiano e nas relações humanas como um modo de estar no mundo. Educar com a Arte Contemporânea, portanto, é formar olhares atentos, mentes críticas e sujeitos criativos, capazes de transformar suas próprias experiências em produções significativas, tanto na vida quanto na escola.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM A ARTE

Costumo dizer que o professor se constitui professor sendo professor, seja a partir de múltiplas fontes como a prática cotidiana, a formação acadêmica e as experiências que ampliam seu repertório. Além disso, Nóvoa (2009, p. 3) diz que, “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos.” E esse entrelaçamento faz com que o professor seja convidado a refletir sobre si, suas vivências, suas experiências e seus modos de estar no mundo. É certo que essas questões se relacionam com a formação do professor de Artes?

Compreendo que a formação do professor de Artes é um processo que vai além de conteúdos teóricos; ela envolve a experimentação nos espaços formais e informais, o contato com diferentes linguagens e a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Essa formação precisa ser estendida constantemente em que o professor amplie seus saberes e sua capacidade na prática pedagógica.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários (Tardif, 2000, p.7).

A Arte pode ser experienciada na escola, mas isso não significa que devemos nos limitar somente a ela - a escola. Existem outros lugares que podemos aprender sobre a Arte como em outras instituições, museus, teatros, igrejas entre outros. Além disso, as vivências dos estudantes praticadas fora da escola, como a música, dança, desenhos, filmes e audiovisuais, também são referências. Mas, como afirma Leite e Ostetto (2004, p.18) “[...] não bastava apenas fazer, experimentar, conhecer materiais: era essencial ver, contemplar, estar diante da obra, fluir!”

Essa perspectiva se materializa nas memórias de Fischer (2011), que, ao refletir sobre o percurso que a constituiu professora, afirma que foi a própria vida que a tornou educadora. Ao revisitar suas lembranças, a autora revela como a Arte esteve presente em diferentes momentos de sua trajetória, como nas aulas de desenho e pintura, no som do piano, no planejamento de atividades no Museu de

Arte Moderna, nas canções entoadas e nas práticas manuais como costurar, bordar e fazer crochê. Essas experiências estéticas e afetivas mostram que a formação docente se constrói também nas vivências cotidianas e nas sensibilidades cultivadas ao longo da vida.

Nesse sentido, é indispensável compreender a Arte como experiência, no sentido mais profundo do termo. Como nos convida Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]. O autor ressalta ainda a importância de “falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2002, p. 24). Assim, o que Fischer (2011) compartilha em suas lembranças é justamente a expressão dessa experiência formadora: uma vida atravessada por práticas artísticas, afetos e tempos de escuta e criação. Desse modo, a Arte na formação docente revela-se como linguagem e experiência plural, que expressa o ser humano em suas múltiplas dimensões.

3.1 ENTRE O PROFESSOR DE ARTE E O PROFESSOR ARTISTA

Para pensar o ensino da Arte na Contemporaneidade, é preciso reconhecer que o professor de Artes atua como mediador, indo além de conteúdos com uma concepção tradicional. O professor se faz como alguém que instiga, experimenta, cria e se transforma junto com seus alunos. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível a fim de dialogar com seus alunos e as múltiplas linguagens que compõem o fazer artístico. Leite e Ostetto (2004) afirma que sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirão, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural.

Devemos ampliar nosso olhar sobre o papel e a identidade do professor de Artes, a presente pesquisa se propõe refletir sobre o “reflexões em torno do ensino da arte na educação básica” Essa concepção dialoga com a ideia de que o professor artista é um sujeito em permanente movimento, alguém que aprende e cria junto com o outro. É nesse ponto que Basbaum (2005) oferece uma contribuição importante ao propor a figura do “artista-etc”. Para o autor, o artista-etc é aquele que ultrapassa as fronteiras da Arte institucional e atua em campos híbridos e múltiplos, como artista-curador, artista-teórico, artista-ativista ou, significativamente, artista-

professor. Esse sujeito integra Arte e vida, transitando entre diferentes papéis e saberes, construindo sentidos em meio ao movimento e à mistura. O professor artista citado por Lampert (2017), é o artista-professor citado por Basbaum (2005). Lampert (2017) ao dizer que entender o pensamento do professor artista:

[...] é um processo conceitual de ampliar um modo artístico e estético de pensar o ensino de Arte. Cabe ressaltar que, todo o objeto artístico poderá ser passível de dinâmicas pedagógicas, políticas e discursivas e que desta forma, situa-se o professor artista, não como um 'artista legitimado, inserido em um sistema ou circuito de produção artística', mas sim ou também, situa-se o artista professor, no contexto universitário, da produção do conhecimento em articulação com a produção artística e suas experiências estéticas (Lampert, 2013, p. 01).

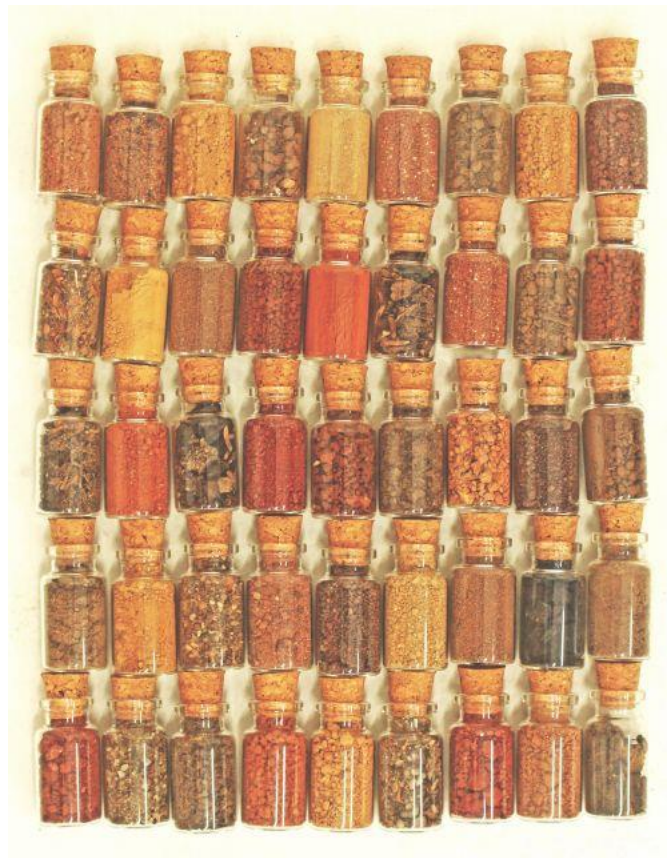
Ao adentrar nas minhas experiências acadêmicas me recordo de uma das disciplinas que mais gostava, intitulada "Laboratório da Linguagem Visual". Minha professora era a querida artista Odete Calderan (in memoriam), que trazia muito da sua poética para as aulas ao falar sobre as terras e as plantas. Odete trouxe uma atividade a qual teríamos que colocar em um pote de vidro materiais que lembrássemos de quem somos e ao mesmo tempo trabalhar com as texturas, cores, formas e etc.

Figura 9 - Frasco produzido durante a aula na disciplina Laboratório da Linguagem Visual, 2022. Técnica Mista 13,5 cm x 5,5 cm.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 10 - Da série Inventário para terras, objeto múltiplo: vidros de coletas de terras, 5 ml, 2019.



Fonte: <https://www.unesc.net/portal/capa/index/789/12884>

Lampert (2017) nos revela duas linhas que orientam o tema do professor artista. A primeira sustenta que é necessário produzir obras, obter reconhecimento, receber críticas, participar de curadorias e ser legitimado pelo circuito institucional da Arte. A segunda, privilegia a percepção do professor artista a partir de eixos mais subjetivos e processuais. Nesse sentido, o foco está no ato criativo como espaço para conceber planejamento e metodologias para as aulas, valorizar processos singulares e experimentações, bem como na troca com outros artistas, na reflexão sobre textos e na observação de diferentes processos.

O professor artista, segundo Basbaum (2005), integra Arte e pensamento, a Arte e comunidade, Arte e cotidiano. Ele reconhece o valor estético nos gestos, nas conversas e nos processos. Ensinar Arte torna-se, então, um ato poético e

político, capaz de transformar tanto quem ensina quanto quem aprende. Ao afirmar “amo os artistas-etc”, Basbaum expressa um afeto pelo movimento e pela mistura, características que igualmente definem o fazer docente em Artes. O professor artista, nesse mesmo gesto, faz da docência sua Arte e da Arte sua docência, compreendendo o ensino como um processo vivo, arriscado e profundamente humano.

3.2 QUAL ENSINO DA ARTE TEMOS E QUAL QUEREMOS?

O ensino da Arte que temos, na maioria das escolas brasileiras, ainda carrega traços de uma prática cheia de estereótipos, muitas vezes restrita à produção de painéis em datas comemorativas, à releitura de obras consagradas da Arte moderna, como Abaporu, aos rostos pintados no “dia do índio” e à crença de que o professor de Artes precisa necessariamente saber desenhar. A Arte, muitas vezes, é percebida apenas como um momento de descontração, desvinculada das outras disciplinas, da reflexão crítica, da contextualização cultural e das experiências estéticas significativas. O que se completa no que diz (Loponte, 2014, p. 778):

Arte e estética na escola são percebidas com certo estranhamento por aqueles que não são os chamados “especialistas” em arte. Olha-se com desconfiança para um conhecimento que parece pertencer somente a alguns e que não é tão importante quanto áreas disciplinares mais “nobres” do currículo escolar, ou consideradas mais sérias.

Nesse sentido, é fundamental repensar o papel do professor de Artes e sua própria formação. Como propõe Hernández (2005, p. 24-25), é preciso “colocar ênfase na construção da identidade docente como eixo da proposta de formação, desenvolver uma atividade constante de reflexão crítica com base na ressignificação do próprio processo de formação [...] e potencializar uma identidade profissional nos termos do docente reflexivo e crítico.”

O ensino da Arte que queremos, portanto, é aquele que reconhece a Arte como campo de conhecimento, de sensibilidade e de pensamento crítico. Queremos um ensino de Arte que vá além da técnica e do produto final, voltado para a experiência estética e o processo que se dá na criação. Ana Mae Barbosa (2024), na chamada Abordagem Triangular, defende um ensino de Arte que valorize o fazer

artístico, a apreciação e a contextualização, integrando diferentes dimensões do conhecimento e das experiências culturais.

A escola, como espaço de ensino e aprendizagem, é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre seus conhecimentos sociais e culturais e ampliá-los. Hernández (2005, p. 37) reforça essa ideia ao afirmar que a formação docente é “um itinerário em que revisam e reflexionam sobre suas trajetórias como estudantes, na escola e na universidade, e como estas experiências repercutem em seu processo de construção de uma identidade como docentes.” Para Tardif “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc” (2007, p.64).

Assim como na docência, também na Arte o “outro” ocupa um papel fundamental. Falar do “outro” na Arte é reconhecer que toda criação artística nasce de uma relação; seja com o mundo, com a cultura, com o olhar alheio ou com as múltiplas vozes que habitam o sujeito criador. A Arte não existe de forma isolada; ela se constitui na troca, no encontro e na escuta do outro. É nesse espaço relacional que surgem novas formas de perceber, sentir e compreender o mundo. Como destaca Leite e Ostetto (2004, p.16), “[...] o conhecimento não se constrói apenas com textos e livros, mas, também, só ganha sentido quando compartilhado com o outro, alcançando sua esfera e significação.” Nessa concepção, Ferraz e Fusari, destacam:

Se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a aprender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também nas diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural (Ferraz e Fusari, 2009, p.31).

Portanto, reconhecer o outro na Arte é também reconhecer o professor como sujeito em constante formação, alguém que se transforma ao se abrir ao diálogo, à diferença e à escuta sensível. A Arte, então, torna-se não apenas conteúdo, mas experiência formadora, capaz de ampliar horizontes e criar espaços de encontro, criação e humanização.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados coletados nas entrevistas com os professores-artistas, busco compreender como os conceitos de Arte, ensino e experiência estética aparecem nas suas práticas. Este capítulo apresenta um diálogo entre as falas dos professores e as reflexões teóricas dos autores citados, aproximando prática e pensamento.

As entrevistas foram realizadas com cinco professores-artistas: Angélica, Hilda, Izabel, Leandro e Mikael. Todos atuam como docentes de Artes na educação básica, têm práticas ligadas à Arte Contemporânea e foram alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNESC. As conversas ocorreram por diferentes meios, como WhatsApp, Google Meet e presencialmente no Museu da Terra e da Cultura de Morro Grande com duração média de trinta minutos.

Foram elaboradas cinco perguntas principais, que abordam a formação inicial, a identidade como artista e professor, a relação com o currículo, as influências da formação na prática e as experiências estéticas consideradas fundamentais na formação docente.

4.1 EXPERIÊNCIAS MARCANTES NA FORMAÇÃO INICIAL

As falas dos professores revelam como teoria e prática se entrelaçam na formação do docente de Artes. Izabel destaca que sua trajetória foi marcada por esse equilíbrio, onde o fazer artístico e o pensar sobre Arte se complementam, formando um olhar crítico e contextualizado. Hilda também reforça o valor das aulas práticas, que, segundo ela, são momentos de experimentação, criação e troca, afirmando que “é preciso sentir para aprender”. Essas reflexões se aproximam da fala de Cunha que entende que o ensino da Arte é atravessado por experiências culturais, políticas e ideológicas:

Desde a infância e até hoje, trânsito entre diferentes produções culturais e nesses entrecruzamentos de vivências, fui atravessada por posicionamentos políticos, teóricos que foram constituindo as lentes por onde entendo, vejo e me relaciono com a arte e seus modos de ensiná-la. Entendo que o ensino de arte, assim como qualquer outro campo do

conhecimento, não se sustenta apenas com conteúdos, mas com nossos posicionamentos políticos e ideológicos (Cunha, 2012, p.179).

Nesse mesmo movimento, Angélica valoriza as vivências coletivas na graduação, como a participação em exposições e a convivência com colegas, que inspiraram seu desejo de proporcionar experiências semelhantes aos alunos. Leandro menciona as aulas de cerâmica e pintura como momentos decisivos para consolidar sua identidade de professor artista. Essa relação entre vivência e ensino é reforçada por Loponte:

É nessa abrangência, integrando a relação entre 'artistas-obras-público-modos de comunicação', bem como a interação na sociedade (no passado e no presente), que a arte deve compor os conteúdos de estudos nos cursos de Arte no currículo escolar e mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes (Loponte, 2009, p.23).

Essa compreensão também aparece no relato de Mikael, que destaca o estágio na educação infantil como um momento de descoberta, no qual percebeu o potencial expressivo das crianças e passou a basear sua prática em autores como Susana Rangel e Ana Mae Barbosa. Essa visão é complementada por Cunha:

Atividades livres são necessárias, as crianças precisam de momentos para realizar suas pesquisas materiais, formais, sensoriais, porém livre não é simplesmente "deixar fazer", mas possibilitar, incentivar, propor descobertas com o incentivo da educadora. Atividades livres deveriam ser atividades exploratórias, aquelas nas quais a educadora deveria incentivar a exploração de materiais e do imaginário em todas as suas potencialidades, como disponibilizar diferentes papéis (suportes) e diferentes materiais que marcam a superfície, explorar as diferentes combinações suporte/coisas, levantar, junto com as crianças, o que foi descoberto nas experiências exploratórias e, posteriormente, recuperar essas experiências em um contexto expressivo (Cunha, 2015, p. 9).

No próximo capítulo, iremos refletir como essas vivências formativas, constitui a identidade do professor artista e como ela se atravessa na prática docente.

4.2 A IDENTIDADE COMO PROFESSOR ARTISTA

Ao refletirem sobre sua identidade, os professores destacam que o ato de ensinar está profundamente entrelaçado ao ato de criar. Izabel compreende o ensino da Arte como uma experiência sensível e compartilhada, em que o conhecimento se constrói no encontro e na troca. Mikael, por sua vez, amplia essa visão ao propor a figura do “professor-curador”, aquele que assume a função de mediador e condutor de processos coletivos, deslocando o foco do ensino tradicional para uma prática colaborativa e estética. Como ele afirma: “Gosto do termo professor curador. O professor curador assume uma função de mediação e condução coletiva. A equipe curatorial da minha aula são os alunos, Sendo assim, mediar é caminhar junto, ouvir e adaptar.

Essa concepção encontra eco em Miziescki (2019), que destaca o projeto *Morro Grande em Arte* e sua defesa da visibilidade da produção estudantil. Essa concepção dialoga com Basbaum (2005), ao reconhecer que o professor artista atua como propositor e articulador de experiências que unem criação e reflexão. *Morro Grande em Arte* (2014–2017) materializa essa perspectiva ao transformar as aulas de Artes na EMEF Prefeito Dário Crepaldi (SC) em um espaço de experimentação e visibilidade para a produção estudantil. Por meio de exposições que ocupavam diferentes lugares da cidade e atraíam centenas de visitantes, o projeto buscava desconstruir estereótipos sobre o fazer artístico e valorizar a criação como forma de pensamento crítico e sensível.

Figura 11 - 4ª Edição do projeto Morro Grande em Arte.



Fonte: <https://www.camaramg.sc.gov.br/imprensa/noticias/0/24/2021/62>

Segundo Miziescki (2019, p.192), o objetivo do projeto é:

Desconstruir estereótipos na escola e na comunidade e também oportunizar aos participantes vivências relacionadas às diferentes linguagens artísticas, valorizando a cultura local, contemplando a história da arte enquanto referencial teórico prático, enaltecendo o processo criativo dos alunos na busca do refletir os múltiplos conhecimentos em arte e sobre arte.

Hilda destaca que seu fazer docente nasce de sua pesquisa artística, equilibrando o currículo com suas expressões pessoais, o que Lampert, também aponta:

O professor artista partilha um mundo de imagens, permanentemente produzidas, lidas, que podem ser decodificadas ou não. Mas verifica-se a busca e atribuições de sentido a tudo, ou seja, procura respostas para formas e questionamentos simbólicos que configuram a multiculturalidade humana, visando uma construção de um modo poético pessoal e singular de tornar visível o olhar sobre o mundo, eis o olhar do artista professor (Lampert, 2018, 7- 8).

Leandro e Angélica reforçam que o professor de Artes deve estar em constante criação. Essa perspectiva dialoga com (Loponte apud Loponte, 2023, p.113):

O modo de ser da docência artista aponta caminhos entreabertos, fissuras e possibilidades para pensarmos a docência não como um modelo ou exemplo a ser seguido, mas como um exercício de criação constante. Nesse exercício de viver esteticamente a docência, experimentamos uma arte de viver, de criarmos e inventarmos a nós mesmos e nossa relação com os outros.

No próximo subtítulo, faço um convite para que possamos refletir sobre o repertório do docente e como os entrevistados articulam no currículo escolar.

4.3 REPERTÓRIO ARTÍSTICO E CURRÍCULO ESCOLAR

A partir da identidade docente marcada pela criação, os entrevistados destacam que o repertório artístico tem papel fundamental na construção do currículo. Na visão de Miziescki (2019), o currículo deve ser adaptado à realidade de cada turma. Ele cita o exemplo do trabalho sobre Arte rupestre, que relaciona às paleotocas locais, tornando o ensino mais significativo.

Uma arte plural, que não seja apenas dita e representada por um tipo de manifestação ou que diga de um único movimento artístico, ao contrário, uma arte que envolva os sujeitos, que pulse, que interaja desde as ações mais singelas, como a relação com os recursos tecnológicos, até as relações mais intensas e subjetivas, como o diálogo e o conhecimento da diversidade entre as crianças e seus pares. São, portanto, convites às crianças e aos educadores para que se misturem, que achem outros pigmentos, que escorram, que busquem no cotidiano as infinitas distorções dos processos criativos, das afetividades, das sensações e do sensível (Cunha, 2015, p. 95).

Leandro destaca a importância do repertório artístico como diferencial na atuação docente, e Hilda complementa dizendo que busca relacionar suas experiências pessoais com os conteúdos trabalhados em aula. Essa ideia se aproxima do pensamento de (Loponte, 2023, p.113):

Práticas pedagógicas implicadas pela arte nos convidam a pensar a possibilidade de uma docência artista, em que se vive a vida como artista, no sentido nietzschiano. Não como portadores de um saber sacralizado da arte, mas como criadores de relações entre arte e vida. Que percebem a arte numa perspectiva ampliada, como forma de pensamento estético ligado à vida, à ética e à política.

Izabel e Angélica também reconhecem que o repertório pessoal e artístico enriquece a prática pedagógica. Como destaca Lampert:

Obviamente, neste sentido, o trabalho do professor (sua docência) perpassa pela condição de pesquisa e produção poética (não com finalidade em adentrar a um circuito ou mercado artístico), mas sim, em um contexto de produzir experiências singulares (Lampert, 2018, p. 2-3).

Desse modo, as falas dos professores-artistas evidenciam uma docência que se constrói na intersecção entre criação, sensibilidade e experiência. O ensino de Arte aparece como um campo vivo, onde o professor de Artes se torna também um criador de mundos possíveis, um mediador entre vida e criação. Como afirmam (Fusari e Ferraz 2009, p. 21), “os autores ou artistas, com suas diferentes origens, histórias e experiências pessoais, procuram imaginar e inventar novas formas, com sensibilidade, para representar e expressar o mundo interior e a sua relação com a natureza e o cotidiano.”

4.4 RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Os professores afirmam que a formação influencia diretamente suas escolhas pedagógicas. Mikael acredita que teoria e prática caminham juntas, e que a formação o ajudou a valorizar o diálogo e a experimentação. Essa visão encontra eco nos dizeres de Cunha:

As proposições das obras contemporâneas, não só no campo das Artes Visuais, se aproximam ao que teoricamente os Estudos da Cultura Visual vêm tensionando, discutindo, propondo como ferramenta analítica para pensarmos a vida contemporânea, a visualidade e a potência das imagens na constituição das formas de saber, poder, conhecer e formular 'realidades' (Cunha, 2012, p. 186).

Leandro e Izabel reforçam que a formação é base fundamental para o desenvolvimento profissional. Tardif (2007, p. 54) contribui com essa reflexão ao afirmar: “[...] o saber docente é, portanto, heterogêneo, formado por múltiplas fontes como a formação acadêmica, a prática cotidiana e os saberes da experiência.”

Hilda e Angélica também relatam que suas experiências na graduação deixaram marcas profundas em suas práticas. Como sintetiza Cunha (2012, p.180-181): “Pessoas, acontecimentos me tatuaram, fizeram inscrições em meus modos de ser, nessas composições me tornei uma professora de arte mestiça de referências e experiências.” Essas marcas se expressam especialmente nas experiências estéticas, aprofundadas a seguir.

4.5 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para Hilda, vivenciar a Arte é essencial antes de ensiná-la. Essa entrega e sensibilidade são fundamentais para o processo educativo. O que se justifica nas colocações de Fusari e Ferraz:

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais por diferentes pessoas classes sociais e períodos históricos e outras produções do campo artístico artesanato objeto design audiovisual etcétera o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende dar sentido a ela desse convívio decorrem portanto conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural mas acima de tudo possibilitam lhes a apropriação crítica da arte aprender a identificar respeitar e valorizar as produções artísticas e compreender que existem uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte tanto eruditas como populares (Fusari e Ferraz, 2009, p.19).

Leandro concorda que experiências estéticas ampliam o olhar do professor e dão mais sentido ao ensino. Angélica e Leandro reconhecem o valor da formação estética, mas alertam para os desafios da modalidade a distância, que pode limitar experiências práticas. Tardif (2007) ressalta que os saberes da experiência são indispensáveis na constituição do saber docente, e alerta que sua ausência pode empobrecer a prática pedagógica.

Mikael amplia essa visão, lembrando que a experiência estética pode acontecer em qualquer lugar, até nas pequenas coisas do cotidiano. O professor curador assume uma função de mediação e condução coletiva. A equipe curatorial da minha aula são os alunos. A mediação é caminhar junto, ouvir, adaptar. O Morro Grande em Arte nasceu dessa ideia: o que os alunos produzem precisa ser visto, sair da escola. Levamos as produções para espaços comunitários.

Loponte (2023 p. 105), também destacam a importância das práticas interdisciplinares:

A questão que queremos evidenciar é a mudança de olhar e de perspectiva que as práticas interdisciplinares nos oferecem e que podem incentivar revisões metodológicas de conteúdo. Assim como outras ciências entre formação acadêmica, cultura(s), educação e arte.

Por fim, Izabel finaliza enfatizando que as experiências estéticas promovem sensibilidade e reflexão crítica. Como afirma Lampert:

[...] Desde o nascimento, o indivíduo vive rodeado em um mundo de histórias e produções culturais, que contribuem para a estruturação do 'senso' estético/ético/crítico: interage-se e aprende-se com manifestações culturais a demonstrar o prazer e gosto por imagens, objetos, músicas, histórias, jogos e informações com as quais ocorre a comunicação cotidianamente (Lampert, 2018, p. 7).

Sendo assim, a Arte Contemporânea não busca um único padrão ou verdade. Ela valoriza a diversidade e convida a ver o mundo por diferentes perspectivas. Ao criar "outros mundos possíveis", a Arte estimula a imaginação e o pensamento crítico, ajudando a desenvolver um olhar sensível e criativo. No ensino, isso significa que o professor pode usar a Arte como caminho para reflexão, diálogo e transformação.

Os dados analisados revelam que a formação inicial, o repertório artístico e as vivências estéticas dos professores artistas se entrelaçam de maneira profunda com suas práticas pedagógicas. As falas dos entrevistados mostram que a docência em Arte não se sustenta apenas em conteúdos, mas na capacidade de transformar experiências em caminhos educativos, de mediar processos coletivos e de aproximar a escola da vida e da cultura. Assim, a identidade do professor artista emerge como um modo singular de existir na docência, articulando teoria, prática e criação.

5 A SALA EDI BALOD COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SENSÍVEL: O PROFESSOR ARTISTA EM DIÁLOGO COM A PRÁTICA DOCENTE

5.1 EMENTA

O espaço expositivo Edi Balod como campo de formação estética e pedagógica. O espaço da Arte como potencializador artístico e pedagógico. O território de encontro, sensibilidade e formação docente.

5.2 CARGA HORÁRIA

Doze horas.

5.3 PÚBLICO-ALVO

Professores do curso de Artes

5.4 NÚMERO DE VAGAS

Quinze participantes.

5.5 OBJETIVOS

5.5.1 Geral

Refletir sobre o espaço Edi Balod como um campo formativo e estético capaz de integrar o repertório artístico e pedagógico do professor de Artes.

5.5.2 Específicos

- Promover experiências formativas no espaço expositivo que articulem Arte, ensino e sensibilidade;

- Estimular reflexões sobre a identidade do professor artista e sua prática docente;
- Ampliar o repertório estético e cultural dos participantes;
- Compreender o papel do espaço expositivo como ferramenta pedagógica;
- Propor ações educativas que possam ser aplicadas na formação e nas práticas escolares.

5.6 JUSTIFICATIVA

O projeto proposto na sala de exposição Edi Balod reafirma a relevância desse espaço como campo formativo, estético e reflexivo para professores e estudantes de Artes Visuais. Trata-se de um ambiente em que o diálogo entre Arte, educação e experiência se torna possível, permitindo que o sujeito se aproxime da Arte, experimente e seja transformado por ela. Assim, o espaço se configura como um território de encontro, sensibilidade e criação, onde o professor artista se constitui a partir de vivências que articulam o fazer artístico e o pensar pedagógico.

Ao longo da minha trajetória no curso de Artes Visuais, a Sala Edi Balod assumiu um papel fundamental na minha formação estética e docente. Como espectadora, pude vivenciar diversas exposições e ser atravessada pelas múltiplas linguagens e significados que a Arte provoca. Como artista, ao expor minhas produções, percebi que a obra só se completa na presença do outro e é no olhar do espectador que ela ganha sentido e se transforma. Já como curadora e mediadora, experimentei outras formas de relação com o espaço e com o público, ao pensar na disposição das obras, na elaboração do texto curatorial e na condução de diálogos durante as mediações. Essas experiências revelaram como o espaço expositivo é um potente articulador entre Arte, formação e experiência compartilhada. Como afirma Larrosa (2002):

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (Larrosa, 2002, p. 24).

A Sala Edi Balod representa, portanto, esse “espaço do acontecer”, onde o sujeito se dispõe a ser afetado pela Arte, seja ao criar, expor, mediar ou apreciar e, nesse movimento, amplia seu olhar sensível, reflexivo e crítico. Na perspectiva de Honorato (2015), a formação do professor de Artes deve ser compreendida a partir da experiência e da criação como caminhos de abertura e transformação. A autora ressalta que “pela e com a experiência, acredito que se possa ativar o pensamento nas suas dimensões estéticas, éticas e políticas” (Honorato, 2015, p. 43). Essa concepção dialoga diretamente com o propósito deste projeto, ao compreender o espaço expositivo como um lugar do possível, onde Arte e vida se entrelaçam na formação docente.

Desse modo, a Sala Edi Balod é mais do que um espaço de exposição: é um lugar de formação sensível e crítica, onde o professor artista se constrói na relação com o outro e com o sensível. Ao propor este projeto, busca-se fortalecer a presença desse espaço na prática docente, reconhecendo sua potência como dispositivo de formação estética e ampliação do repertório artístico e pedagógico dos professores e estudantes de Artes Visuais.

5.7 METODOLOGIA

O percurso metodológico totalizou doze horas, distribuídas em quatro encontros presenciais no espaço Edi Balod. No primeiro encontro, dedicado à abertura e sensibilização, ocorreu a apresentação geral do projeto, seguida de uma roda de conversa cujo objetivo foi acolher os participantes e convidá-los a refletir sobre as experiências vividas ao longo da formação docente. Esse momento inicial permitiu ativar memórias, percepções e afetos relacionados ao processo formativo, fortalecendo a construção de um vínculo coletivo com o espaço e com a proposta.

O segundo encontro teve como foco a experiência estética na sala Edi Balod. Os participantes foram convidados a explorar o espaço por meio de uma observação atenta e sensível, registrando suas percepções em diferentes linguagens, como texto, desenho ou fotografia. Em seguida, houve um momento de partilha e discussão coletiva, no qual as percepções individuais foram confrontadas e

ampliadas. Esse exercício de escuta e expressão possibilitou a construção de relações entre arte, sensibilidade e docência, compreendendo o espaço não apenas como cenário, mas como agente formador.

O terceiro encontro foi destinado à criação e à partilha pedagógica. Inspirados pelas vivências anteriores, os participantes elaboraram planos de aula que dialogassem com as experiências estéticas realizadas no espaço. Após a produção, os planos foram apresentados e discutidos em grupo, permitindo um processo de mediação coletiva. Essa etapa possibilitou refletir sobre como os aprendizados, as sensações e os gestos vividos no Edi Balod podem se desdobrar em práticas pedagógicas concretas, reforçando a ideia de que a criação artística e a criação docente se alimentam mutuamente.

Por fim, o quarto encontro concentrou-se na avaliação e reflexão sobre o processo formativo como um todo. Em roda de conversa, os participantes discutiram suas percepções sobre o percurso vivido, os sentidos atribuídos às experiências e as transformações observadas em sua relação com a arte e com a docência. Esse encerramento buscou integrar as dimensões estética, afetiva e reflexiva do projeto, reafirmando o papel do Edi Balod como um espaço que inspira e sustenta práticas pedagógicas sensíveis e criativas.

5.8 INFRAESTRUTURA E MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Espaço físico da Sala de Exposição Edi Balod;
- Projetor multimídia;
- Materiais artísticos diversos (papeis, tintas, pincéis, lápis, etc.);
- Cadernos de artista ou diários de campo.

5.9 REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **Trajетórias Cartográficas na formação de Professores e Professoras de Artes: espaços do possível.** 2015. 133 f. Tese

(Doutorado em Ciências da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, foi possível compreender que a formação do professor de Artes vai além de conhecimento técnico ou teórico, ajustando-se como um processo contínuo de experiências, vivências e reflexões. Os relatos dos professores artistas revelam que a ação docente está entrelaçada ao fazer artístico e as experiências estéticas, elementos que se conectam na constituição do professor artista. A formação é marcada pela experimentação e pelo contato com diversas linguagens artísticas, integrando o ser artista e ser professor e reconhecendo que as identidades se interligam.

Diante dessas reflexões, retomamos o problema de pesquisa que norteou este trabalho: Quais as possíveis relações que podemos estabelecer entre o repertório de experiências com a Arte na formação do professor de Artes e suas práticas pedagógicas? As respostas a essa questão emergem nas narrativas analisadas, que evidenciam a potência da experiência estética e da vivência artística na construção das práticas docentes.

A fala de Mikael sintetiza essa compreensão ao afirmar: “A experiência estética se dá em um museu, mas também observando o entorno é essencial. Às vezes pensamos que precisa ser algo grandioso, mas o revolucionário pode estar além da janela. O importante é que faça sentido.” Essa reflexão amplia o entendimento de que o repertório do professor de Artes não se restringe aos espaços institucionais de fruição artística, mas se estende à sensibilidade cotidiana, ao olhar atento e à capacidade de atribuir sentido às pequenas experiências que formam o ser docente.

Da mesma forma, Izabel expressa que “Minha identidade como artista está presente em cada aspecto da minha atuação docente. Acredito que ensinar arte vai muito além de transmitir técnicas, é compartilhar sensibilidade, processo e inquietações criativas.” Essa fala reafirma a ideia de que o professor de Artes é também artista, e que o ensino da Arte se consolida como um espaço de criação, partilha e transformação, onde o fazer artístico se entrelaça ao fazer pedagógico.

Os depoimentos de Mikael e Izabel, em diálogo com autores como Larrosa (2002), Basbaum (2005), Lampert (2017) e Cunha (2021), demonstram que a formação estética e o repertório cultural são constitutivos da prática docente e

fundamentais para o desenvolvimento de um ensino sensível e significativo. O docente que vivencia processos artísticos tende a estimular o pensamento crítico, experimentar novos modos de ensinar e criar propostas educativas que dialogam com o mundo e com o tempo presente.

A prática artística, a experiência estética e o repertório cultural são elementos inseparáveis na formação do educador, e se articulam diretamente com a observação de que o repertório estético adquirido durante a formação influencia a prática pedagógica. O docente que vivencia processos artísticos tende a instigar o pensamento crítico, experimentar novos modos de ensinar e criar propostas educativas mais significativas, apropriando-se e dialogando com o mundo.

A Arte Contemporânea, em especial, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem ao convidar professores e estudantes a repensar a Arte como processo, e não apenas como produto final. Assim, o professor assume o papel de mediador e propositor, criando situações que estimulam o olhar crítico, a autonomia e a sensibilidade dos alunos. Nessa perspectiva, o ensino de Arte na educação básica ganha significado quando compreendido como uma prática viva, criadora e transformadora, capaz de unir Arte, vida e educação em um gesto poético e formativo.

Conclui-se, portanto, que as relações entre o repertório de experiências com a Arte e a prática pedagógica manifestam-se de maneira profunda e transformadora. O professor artista emerge como mediador e propositor de experiências estéticas, promovendo uma educação que une Arte, vida e aprendizagem em um movimento contínuo de criação, reflexão e sensibilidade. A Arte, nesse contexto, não é apenas conteúdo curricular, mas uma experiência viva, que humaniza e amplia as formas de ver, sentir e compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez Editora, 2012. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926914/>.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tempos de escola: memórias.** Volume II / Organizadora Beatriz T. Daudt Fischer. São Leopoldo: Oikos: Brasília: Líber Livro, 2011. 204p.; v. 2.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; SYDNEY, Peterson F. De L. **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular.** São Paulo: Cortez Editora, 2024. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555554816/>.
- BASBAUM, Ricardo. **Amo os artistas-etc.** In: MOURA, Rodrigo (Org.). Políticas institucionais, práticas curatoriais. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005.
- BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc.** 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013. 264 p. ISBN 978-85-7920-104-2. Acesso em: 05 nov. 2025.
- BORN, Teresinha Patriciane; LOPONTE, Luciana Grupelli. **Professoras Artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO, IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: Acesso em: 7 nov. 2025.
- CAPRA, Lucia Carmem; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Ditos Sobre Professor Artista.** In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA EMPED EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICOS E GOVERNAMENTAIS, ENPED SUL, XI., 24-27 jul. 2016. Curitiba, Anais... Curitiba: UFPR, 2016a. Disponível em: Acesso em: 7 nov. 2025.
- CAPRA, Lúcia Carmen; MOMOLI, Bruno Daniel, LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade.** Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 179-191, maio/ago.2016b. Disponível em: Acesso em: 8 out. 2025.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução** / Anne Cauquelin [tradutora Rejane Janowitz]. São Paulo: Martins, 2005. (Coleção Todas as artes).
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Arte Contemporânea E Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando.** Porto Alegre: Mediação, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade.** In R. Martins & I. Tourinho (Orgs.), *Culturas da imagem: desafios para a arte e a educação* (pp. 99-123). Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; BORGES, Camila Bettim. **A arte é para as crianças ou é das crianças? Problematizando as questões da arte na Educação Infantil.** In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 85-100. Acesso em: 8 out. 2025.

FAVARETTO, Celso. **Celso Favaretto no Itaú Cultural: É isso Arte?** Youtube, julho de 1999. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI>>. Acesso em: 05 de out de 2025.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino da arte.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMBRICH, E. H. (Ernst Hans). **A história da arte.** 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

GUIMARÃES, Juliana Pereira. **Contribuições da experiência nos ateliês do curso de artes visuais da Unesc para a formação inicial de professores de artes.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Acesso em: out. 5 2025

HERNÁNDEZ, Fernando. **A construção da Subjetividade docente como Base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais.** In: HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (orgs.). *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.* Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 24, 25, 27, 31, 37.

HONORATO, Aurélio Regina de Souza. **Espaços do possível na pesquisa em arte e em educação.** *Criar Educação*, 7(1), 1-12, 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação UNESC. Acesso em: 5 nov. 2025.

HONORATO, Aurélio Regina de Souza. **Trajetórias Cartográficas na formação de Professores e Professoras de Artes: espaços do possível.** 2015. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

LAMPERT, Jocielle. **Modos de ser professor artista: ou pesquisa em arte e arte educação.** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 2017.

LAMPERT, Jocielle. **Sobre ser artista professor.** Do livro *Formação de educadores:*

modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural/ Mirian Celeste Martins, Estela Bonci, Daniel Momoli (Org.). São Paulo: Terracota Editora, 2018. (Série, art, educação, cultura, 2).

LAMPERT, Jocielle; NUNES, Carolina Ramos. **Entre a prática pedagógica e a prática artística: reflexões sobre Arte e Arte Educação.** Revista Digital do LAV, Santa Maria, v. 7, n. 3, p. 100-112, 2014. Disponível em: Acesso em: 9 out. 2025.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Arte Contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.

LOPONTE, Luciana Grupelli; MOSSI, Cristian Poletti. **ARTEVERSA: arte, docência e outras invenções** / Organizadores Luciana Gruppelli Loponte, Cristian Poletti Mossi. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: [s.n], 2010.

MIZIESCKI, Mikael; HONORATO, Aurélia Regina de Souza. **O ensino de arte e a experiência: narrativas em torno do projeto Morro Grande em Arte.** Criar Educação, Criciúma, v. 8, n. 2, p. 192-209, ago./dez. 2019. ISSN 2317-2452. Acesso em: 5 nov. 2025.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educação, n.350, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A Formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento.** HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (orgs.). A Formação do professor e o ensino das Artes Visuais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p.11, 121.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e formação de professores** Uma transgressão/Luciana Esmeralda Ostetto. Campinas, SP: Papyrus, 2004 (Coleção Ágere).

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana.** In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO SEPesq, 11., 2015, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter, 2015. Acesso em: 5 out. 2025.

SALTINI, C. J. P. **A afetividade e inteligência: a emoção na educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: DPA, 1999.

SILVA, Tharciana Goulart; LAMPERT, Jociele. **A relevância do diário na prática do diário na prática artística docente.** In: ENCONTRO ANPAP COMPARTILHAMENTOS NA ARTE: REDES E CONEXÕES, 24., set. 2015. Santa Maria, Anais... Santa Maria: ANPAP, 2015.

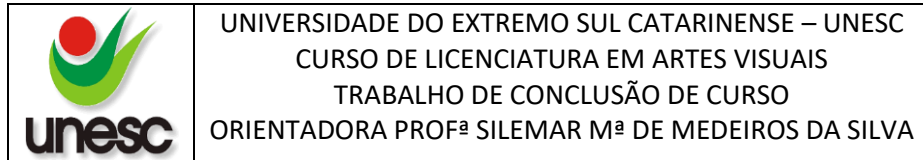
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

APÊNDICES


APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A PESQUISA



ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

1. Durante sua formação inicial acadêmica, quais experiências com a arte (práticas ou teóricas) mais marcaram sua trajetória?
2. De que maneira sua identidade como artista influencia sua atuação como professor de arte?
3. Como você articula seu repertório artístico com o currículo escolar?
4. Você percebe a relação entre a variedade das experiências artísticas que vivenciou na formação e a forma como hoje ensina arte?
5. Que experiências estéticas você considera fundamentais para a formação de futuros professores de arte?

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DE FALAS E ESCRITA

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO ORIENTADORA Prof.ª SILEMAR Mª DE MEDEIROS DA SILVA</p>
---	---

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador(a) do CPF _____, autorizo a acadêmica Maria Luiza Gomes Scarpati o uso de textos, além da minha imagem, som e voz, no tocando a pesquisa sobre a prática artística na formação do professor de arte e suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso.

A pesquisa é desenvolvida pela acadêmica Maria Luiza Gomes Scarpati, coordenada pela Professora/Pesquisadora Silemar Maria de Medeiros da Silva, dos Cursos de Licenciatura UNESC - 2025.

Por ser esta a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a qualquer título.

Criciúma, de de 2025

Assinatura do(a) entrevistado(a)