



Documentos de processos na docência em Artes Visuais no sertão do Seridó-RN

Documents of process in teaching in visual arts in Seridó-RN

eLocation-id: e0001

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0001>

Jailson Valentim dos Santos

Secretaria de Estado de Educação e de Cultura SEEC/RN
valentim8@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem o propósito de discutir o ensino de arte praticado no sertão do Seridó potiguar, a partir de documentos de processos produzidos no exercício docente em artes visuais, durante a realização de um projeto de intervenção artística e cultural, com ênfase no estudo do estêncil, em uma escola pública estadual de Caicó-RN. Entendemos por documentos de processos os vestígios deixados/produzidos durante o processo criador (SALLES, 2009, p. 21), seja do artista ou do arte/educador. Este deixa, no seu exercício profissional, marcas do seu percurso criativo com os educandos. O “trabalho faz uma curadoria dos documentos, enquanto acompanha seus processos”, (PASSOS, *et al*, 2009), primando pelas produções coletivas do conhecimento, ao mesmo tempo em que segue as recentes orientações epistemológicas do ensino de arte, conforme percebemos em BARBOSA, 2005, 2009; IAVELBERG, 2003, 2017; MARTINS, 2009; FERRAZ & FUSARI, 2009, 1993. Os registros das práticas docentes em Arte são de grande importância para o desenvolvimento da criatividade, o aumento da percepção e a melhoria do fazer pedagógico nessa área do conhecimento.

Palavras-chave: Estêncil; Intervenção; Ensino; Artes Visuais;

ABSTRACT

The following article has the purpose of discussing the teaching of art practiced in the region of the potiguar Seridó, in the Brazilian sertão, based on process documents produced in the teaching exercise in visual arts, during the development of an artistic and cultural intervention project, with emphasis on the study of the stencil, in a public state school of Caicó-RN. We understand process documents as the traces left behind produced during the creational process (SALLES, 2009, p. 21), be it the artist or the arteducator. It leaves, in his professional exercise, marks of its creative path with the students. The work curates the documents accompanying their processes, (PASSOS, *et al*, 2009), focusing on the collaborative productions of knowledge, while following the most recent epistemological orientations, as we realize in BARBOSA, 2005, 2009; IAVELBERG, 2003, 2017; MARTINS, 2009; FERRAZ & FUSARI, 2009, 1993. The records of the teaching practices related to Arts are of huge importance to the development of creativity, the increase of the perception and the improvement of the pedagogical doing in this area of knowledge.

Keywords: Stencil; Intervention; Teaching Practice In Visual Arts;



Introdução

*[...], grafitar é, na verdade,
uma das mais honestas
formas de arte disponíveis.
Não existe elitismo ou badalação,
o grafite fica exposto
nos melhores muros e paredes
que a cidade tem a oferecer e
ninguém fica de fora
por causa do preço do ingresso
(BANKSY, 2012, p. 8).*

O artigo versa sobre o ensino de arte praticado no sertão do Seridó potiguar, considerando os documentos de processos que são produzidos pelo professor de arte durante o seu exercício docente. O Projeto “Intervenção artística e cultural: construindo imagens nos muros da escola por meio do estêncil¹” foi realizado na Escola Estadual Monsenhor Walfredo Gurgel, de Caicó-RN, e teve o estudo e a prática do estêncil como mote, o que favoreceu a produção de dados.

A arte de rua é uma das mais marcantes formas de expressão artística da contemporaneidade e, além de propiciar o exercício criativo, detém um forte caráter democrático. O grafite e o estêncil, enquanto manifestações artísticas realizadas nos espaços públicos da cidade, chegaram à escola; se não foram levadas pelo educador, foram pelos próprios educandos que vivem intensamente o cotidiano da urbe. Trata-se de uma arte que se distingue das propostas culturais que acontecem nos locais institucionalizados, pois é um fazer artístico abrangente, democrático, inclusivo, que abre brechas na realidade para inventar novas maneiras de experienciar o fazer expressivo, o cotidiano, a vida.

Com as transformações sociais ocorridas nas últimas cinco décadas, no Brasil e no mundo, diversas pessoas têm demonstrado interesse por novas formas de expressão artística, especialmente crianças e jovens, estudantes do

¹ Esse Projeto foi financiado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, por meio do Edital nº 001/2018 - SEEC/RN.



Ensino Fundamental e Médio, que desejam o exercício criativo por meio de uma arte que utiliza uma linguagem plural e que facilmente pode ser encontrada nos fluxos da cidade. Uma arte que não precisa de tempo, espaço ou movimento cultural para acontecer. Ela também não necessita de legitimação, só carece que ocorra: na rua, no ônibus, no muro abandonado, no caminho da escola, na sala de aula.

A pesquisadora Cecília Almeida Salles trabalha com crítica genética e compreende este conceito pelo viés das investigações, em que vê a obra de arte a partir de um caminho trilhado pelo artista, ou seja, a partir de uma construção. Nesse contexto é que ganha importância os documentos de processos. Estes são os registros do percurso criador e podem ser físicos ou digitais. Os registros evidenciam a forma material da manifestação do fenômeno mental de criação humana e deixam pistas das trilhas percorridas. Não é o processo de criação que se tem em mãos, mas os vestígios de um movimento que nos permite acessar alguns índices do processo experienciado (SALLES, 1998, p. 17). Acreditamos que seja possível deslocar esse pensamento para o contexto escolar, utilizando-o como norte para ampliarmos os documentos de processos no campo do Ensino de Arte, considerando aquele praticado no Seridó potiguar.

Ao refletir sobre as práticas docentes que são realizadas na escola, o estudioso José Romão (ROMÃO, 2001, p. 66) salienta que “carecemos, [...] de memória, pois, na maioria das vezes, experiências de sucesso se perdem, por falta de uma socialização mais ampliada.” Percebemos a não socialização de reflexões e práticas docentes na pesquisa de mestrado de Santos (2016), que aborda a formação de professores e o Ensino de Arte nesse contexto específico. A pesquisa constata que mesmo as práticas pedagógicas exitosas que são realizadas nas escolas da região não recebem uma atenção especial depois de realizadas. Ou seja, os trabalhos realizados não são submetidos à reflexão crítica para, na sequência, serem publicados em livros, revistas ou como artigo em anais de eventos. Por isso, questionamos: que registros são importantes produzir



durante a realização das práticas pedagógicas na escola? Como tratar o material produzido e o que fazer depois de tratá-lo?

Além de fazer curadoria dos documentos e acompanhar processos (PASSOS, *et al*, 2009) docente/formativos, os procedimentos metodológicos deste artigo também dialogam com a “Arte/Educação baseada na comunidade” (BASTOS, 2015). Esta proposta considera os saberes e fazeres plurais que são produzidos pelos educandos no contexto escolar. De acordo com a pesquisadora Flávia Maria Cunha Bastos o constante diálogo estabelecido com esses estudantes deve, necessariamente, direcionar as escolhas dos conteúdos abordados nas aulas, pois eles favorecem um Ensino de Arte que encontra suas bases na comunidade, onde cada um se encontra inserido. As necessidades e experiências vivenciadas pelos educandos são ponderadas durante a elaboração das propostas de trabalho educativo, já que estas devem ser fruto do diálogo estabelecido com o grupo e da compreensão coletiva, nunca da vontade individual do educador. O conteúdo homogeneizante que pode ser sugerido pelo Estado por meio de documentos oficiais e do livro didático perde seu protagonismo em prol de valores existentes na própria comunidade. No entendimento de Bastos (2015), a arte/educação pode se conectar à comunidade por meio de um currículo motivado pelo interesse coletivo e pela possibilidade de utilizar recursos que estejam disponíveis no contexto local. Para esta estudiosa, podemos entender a “arte/educação baseada na comunidade” como sendo “uma extensão das práticas e interesses do multiculturalismo” (BASTOS, 2005, p. 235).

Foi realizada uma intervenção artística na escola com um grupo de vinte estudantes, onde eles tiveram a oportunidade de (re)construir a imagem de si no muro da escola utilizando a técnica do estêncil. O estudo de teorias e da técnica do estêncil, bem como a sua aplicabilidade, foi considerado nessa intervenção. Esse recurso didático facilitou o conhecimento de artistas como o norueguês Dolk, o britânico Banksy e os seridoenses Adonay Dantas, André Vicente e Custódio Jacinto. A ação aproxima a arte urbana, já que estamos falando de uma intervenção na parte externa do muro da escola, das manifestações populares. Ao



mesmo tempo em que pensa as tradições culturais, dialoga também com questões identitárias (HALL, 2006).

Na seção “Documentos de processos em Artes Visuais” discutiremos sobre as bases teóricas do nosso objeto de estudo e na sequência abordaremos questões de cunho mais prático, na seção intitulada “Sobre os processos experienciados”. Nas “Considerações finais” apresentaremos como a investigação atingiu seus objetivos, ressaltando que o estudo e a prática do estêncil mostraram-se como potentes ferramentas de trabalho para serem utilizados no contexto de aprendizagem.

Documentos de processos em artes visuais

Entendemos por documentos de processo os “registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índice do percurso criativo” (SALLES, 2009, p. 21). Sabendo disso, ressaltamos que esta escrita considera também os indícios deixados no movimento de construção e elaboração de uma atividade docente realizada no campo da arte, com estudantes de uma escola pública do sertão potiguar.

Trazemos à tona a importância dos registros para o ensino de arte porque no âmbito local quase não existe memória documentada dessa área profissional. Os fazeres educacionais são muitos, no entanto, ficam restritos aos limites da sala de aula e se perdem no tempo, porque os propositores não deixam rastros de suas pegadas sensível-pedagógica. Por isso que as experiências são tão pouco aproveitadas, no sentido de serem estudadas, ressignificadas, reelaboradas, porque elas morrem com aqueles que as vivenciaram. Isso porque, a região do Seridó

é um campo aberto e existem muitas possibilidades de pesquisa acerca dos espaços subjetivos. As reflexões que são produzidas/publicadas aqui sobre a arte e seu ensino ainda são incipientes e os efeitos desta falta de prática podem afetar o contexto escolar. Sem registros do exercício docente fica mais difícil criar as bases, de maneira sólida e consistente, do Ensino de Arte da região (SANTOS, 2016, p. 13).



Os instrumentos de registro e documentação das atividades propostas aos educandos são de grande valia para o arte/educador, conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. A maneira singular de registrar e documentar atividades torna o professor de arte também um criador, ressalta os PCNs (BRASIL, 1998, p. 97).

Os indícios deixados podem desvelar o processo experienciado pelo arte/educador, já que os vestígios do vivido são “vistos como testemunho material de uma criação em processo” (SALLES, 2009, p. 21). Aproximando produção artística e docência em arte, seguindo a noção do registro, pensamos com Salles (2009, p. 22) que “esses documentos desempenham dois grandes papéis ao longo do processo criador: *armazenamento* e *experimentação*” (grito da autora).

Assim como o artista, o professor de arte encontra vários meios de “armazenar” informações relevantes sobre o seu processo de criação e exercício docente, seja este vivenciado na escola ou em outro contexto de ensino/aprendizagem. Os cadernos de anotações são instrumentos valiosos que auxiliam tanto na elaboração da proposta de aula, como no percurso vencido pelo educador até a efetivação do trabalho criativo. Normalmente se descrevem ideias de uma produção artística direcionada ao ambiente escolar ou se rabisca neste suporte o que se deseja fazer. Criam-se pastas físicas ou no computador para armazenar textos, planos de ensino, projetos, fotografias e outros documentos. As conversas com os colegas da área também são importantes, assim como revisar os bloquinhos trazidos de congressos e seminários. Estes chegam recheados de anotações inspiradoras que nutrem o arte/educador no seu percurso de elaboração e execução de um trabalho docente-inventivo.

Para os PCNs, os documentos produzidos ao longo de um processo experienciado são diversos, vão desde relatos de aula, as observações sobre cada educando e sobre as dinâmicas dos grupos, abarcando ainda a organização dos trabalhos realizados pelos educandos seguindo critérios específicos. Os PCNs ainda ressaltam as perguntas surgidas a partir do que foi proposto à turma, as descobertas realizadas durante a aula, os tipos de documentação, as



propostas de avaliação trabalhadas, bem como os registros que os próprios educandos acenaram. O importante é que cada apontamento tenha uma função no momento de avaliar e no desenvolvimento da proposta, pois se constitui em fonte e recurso para articular a continuidade das dinâmicas de ensino (BRASIL, 1998, p. 97).

Para o professor de arte é essencial revisitar esse material indiciático produzido por ele mesmo, não só como uma fonte de inspiração capaz de se desdobrar na realização de outro trabalho inventivo com os educandos, mas com o propósito de fazer uma reflexão aprofundada sobre a sua prática. Isso faz dele um professor/artista/pesquisador, ou um “artista e etc.”, para utilizar uma expressão criada por Ricardo Basbaum, que busca abranger as atividades que o artista assume para além de seu papel habitual de produzir arte (BASBAUM, 2013). Por outro lado, as ponderações sobre a perspectiva de uma docência-poética buscam (nas proposições de Hélio Oiticica e Lygia Clark) elaborar um conceito de professor-propositor inspirado na ideia de artista-propositor. Para Lygia, seria importante que o educando soltasse sua imaginação criativa, por isso afirmou: “Nós somos os propositores: nós somos o molde. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos” (CLARK, 1964).

Para os PCNs, o professor de arte pode desempenhar vários papéis durante suas práticas em sala de aula, inclusive, o de inventor. No momento de elaboração do trabalho o arte/educador é um criador, pois prepara e organiza a proposta criativa e o espaço propício a aprendizagem dos educandos. No momento de sua execução ele é um inventor de formas de apreciação da arte, como apresentação de trabalho dos educandos. Além do mais, ele também idealiza formas de ensinar e compreender as dinâmicas do processo criativo. Depois da proposta realizada ele “é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores e da sequência de aprendizagens planejadas” (BRASIL, 1998, p. 101).

Os registros das “experimentações” podem deixar transparecer a natureza indutiva da criação e atestam outra função desempenhada pelos documentos de processos. Salles assegura que, para o artista, no “momento de concretização da obra, hipóteses de naturezas diversas são levantadas e vão sendo testadas. Encontramos experimentações em rascunhos, estudos, croquis, plantas, esboços, roteiros, maquetes, copiões, projetos, ensaios, contatos, *story-boards*” (SALLES, 2009, p. 22). Se informações presentes em fontes como diários, anotações e certas correspondências fazem parte do campo privado do artista, “entrevistas, depoimentos e ensaios reflexivos são apontamentos públicos que oferecem, também, dados importantes para os estudiosos do processo criador” (SALLES, 2009, p. 23).

Quando aproximamos as ações criativas vivenciadas pelo artista da docência em arte praticada pelo educador, percebemos que a “experimentação” faz parte das atividades laborais de ambos. No exercício docente é necessário fazer escolhas e estas têm o poder de singularizar o ensino de arte na escola, aproximando-o das pedagogias que partem da produção artística ou, em última instância, que caminham na sua direção. Para Rosa Iavelberg, é importante ensinar a gostar de aprender arte com a própria arte (IAVELBERG, 2003).

No percurso docente e criativo o professor de arte avança com suas proposições artísticas e pedagógicas na escola, seguindo firme com seus valores, porque sabe que não pode parar. Suas lutas e utopias, bem como seus sonhos o impulsionam a fazer uma incursão pelo mundo da arte e da cultura, pois acredita que o despertar de consciência de cada educando passa pelo burilamento do gosto e da sensibilidade. Para Barbosa e Coutinho, o ensino de arte vem sendo reconstruído à medida que busca se aproximar de manifestações e práticas de ensino condizentes com o nosso tempo. Na visão das estudiosas, a

arte/educação se revigora em sintonia com a pós-modernidade, resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar do campo das práticas artísticas. Chegamos a nossa contemporaneidade, que [se] caracteriza por múltiplas deglutições e apropriações de



modelos, por trânsitos entre culturas (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 5).

Como documento processual da nossa prática, consideramos os registros fotográficos, sem esquecer os nossos planejamentos, anotações e rascunhos. Salientamos que a atividade docente aconteceu em várias etapas e o planejamento foi acompanhado pela gestão e pela equipe pedagógica da escola. A estratégia de ensino incluía a organização coletiva de um cronograma de trabalho, no qual estavam definidas as atividades, que eram seguidas de discussões com os educandos. As nossas ações foram as seguintes: pesquisa de campo, aquisição de material expressivo, colaboração no processo de construção, tratamento das imagens, elaboração dos estênceis, tratamento e pintura do muro, transferência das imagens para a parede, avaliação da proposta e reflexão crítica sobre todo o percurso trilhado.

Sobre o processo experienciado

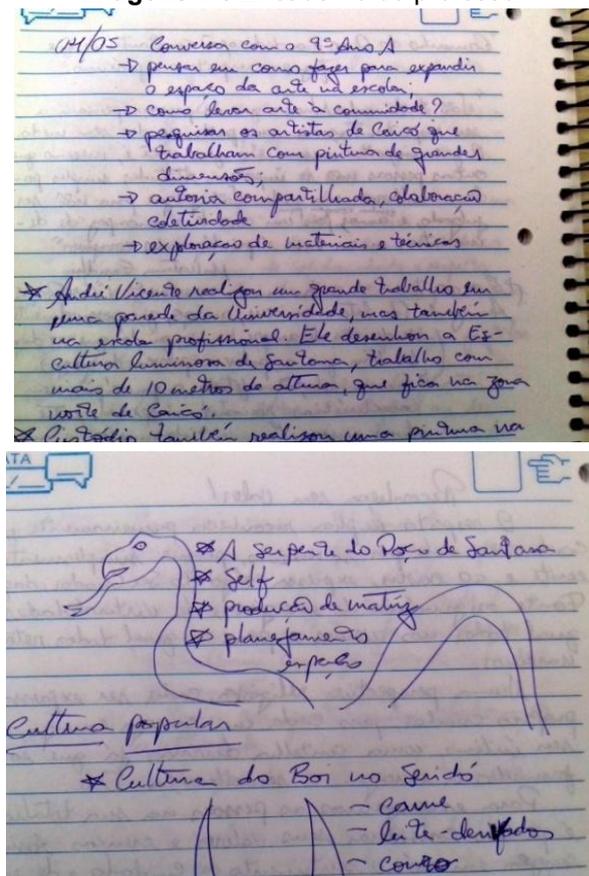
Um dos nossos objetivos era apresentar à comunidade uma produção artístico-visual no muro da instituição de ensino e em material impresso, valorizando o papel da educação nesta contemporaneidade e do educando enquanto produtor de arte e de cultura. Para tanto, era importante que esse espaço servisse ao exercício expressivo e à atribuição de sentido.

Forjar ambientes inovadores de ensino/aprendizagem na escola para a atuação do professor de arte nestes sertões era uma necessidade nossa. Com esse projeto de intervenção foi necessário negociar a ocupação do muro com a gestão escolar, determinar e resolver questões relacionadas à criação e à produção de imagens, além de pensar sobre assuntos de ordem técnica e prática.

Acreditamos que as conversas individuais e coletivas são ferramentas valiosas para conseguirmos avançar nesses campos. Em sala de aula, os diálogos amistosos surtem grandes efeitos. Eles podem surgir de maneira espontânea e casual, entretanto, normalmente elencamos no nosso caderno de

aula os principais pontos a serem considerados, debatidos, problematizados (Imagens 1 e 2).

Imagens 1 e 2: caderno do professor.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Os cadernos do educador contêm bem mais do que planos de aula. Neles são registradas reflexões que abarcam propostas sobre o fazer docente e suas implicações teóricas e práticas. Ideias sobre metodologia, conteúdo e avaliação costumam ser encontradas ali, sempre visando os fazeres da arte e da educação da sensibilidade. Esses cadernos são instrumentos de memória e neles se encontram grafadas as convicções mais íntimas do educador sobre o seu próprio ato criativo, estendendo-se aos educandos, à escola, às práticas pedagógicas. São marcas de um tempo, de um espaço, de uma maneira de atuar. Vestígios do seu exercício profissional que podem se perder, devido à falta de interesse de



alguns, em voltar a esses para fazer análises apuradas e sensíveis de suas anotações, cruzando com outras fontes.

Os apontamentos são valiosos também porque podemos retornar a eles, ampliando ou suprimindo informações que julgamos necessárias aos processos de ensino aprendizagem, analisando o nosso próprio percurso docente que, neste caso, não difere muito do ato criador do artista. Trata-se de uma operação que, no momento de reflexão e análise, favorece as aproximações, as comparações, as sobreposições e as justaposições entre essas marcas e o produto final da ação educativa. Os esboços, mesmo que feitos de uma maneira aligeirada e despretensiosa, são passíveis de desdobramentos e/ou ajustes, antes de se transformar em alguma coisa 'concreta'. Isso ativa o pensamento desencadeando materializações no campo das visualidades sobre uma superfície qualquer. Desta maneira, podemos observar e analisar os nossos próprios escritos não de maneira isolada, mas dentro de um contexto educativo. Com as análises, há a possibilidade de atualização de uma ideia ou de deslocamento de sentidos, ressignificando o nosso fazer pedagógico, no qual, o arte/educador, assim como o artista, "entrega-se ao trabalho de cada fragmento com dedicação plena, e esse trabalho é, por sua vez, sempre revisto na sua relação com a totalidade da obra" (SALLES, 2009, p. 80).

É importante salientar que a utilização da técnica do estêncil só foi possível na Escola porque o reboco do muro foi recuperado em grande parte da sua extensão frontal. O tratamento recebido corrigiu problemas adquiridos pela ação do tempo e preparou a superfície para receber a intervenção artística.

Vendo o envolvimento de todos durante o trabalho nos certificamos de que a arte que é produzida na escola combina muito com as práticas colaborativas. Neste caso, a intervenção no muro estava servindo também como recurso para discutirmos as práticas artísticas para além da sala de aula, respeitando cada etapa de um processo construtivo que acontece no âmbito da sensibilidade.

É fundamental o papel do educador em cada etapa do ato criativo do educando, pois é ele, com sua visão e sensibilidade, quem mantém cada um



motivado e focado na situação de aprendizagem proposta. Sua atenção permite identificar entre todos os educandos os que têm determinadas habilidades. Isso é muito importante para que haja um bom direcionamento das atividades, de maneira que todos os integrantes do grupo possam também aprender entre eles, descentralizando o trabalho (Imagens 3 e 4).

Imagens 3 e 4: engajamento dos estudantes no processo de trabalho.





Fonte: acervo pessoal do autor.

Nos grupos de estudantes sempre detectamos aquele que gosta mais de escrever, outro que prefere desenhar ou pintar, um que tem muita habilidade manual, outro ainda que domina as tecnologias e o que se destaca por meio da oralidade. Cada um deles é fundamental porque carrega consigo características que se somam e não que se anulam. O importante é fazer com que esses saberes dialoguem entre si. No nosso caso, buscamos deixar lado a lado um estudante que sabia cortar bem com outro que não tinha o domínio da técnica, bem como aproximamos um que gostava de desenhar de outro que não conhecia tão bem esse procedimento. Assim, íamos criando as parcerias de sucesso ao mesmo instante em que horizontalizávamos a aprendizagem, pois esta deveria acontecer também por contaminação, entre os pares.

Durante as pesquisas teóricas em sala de aula nós pudemos acompanhar o processo de busca, sugerindo textos e direcionando as leituras, que incidiam em pequenos grupos, no primeiro momento, e sendo socializada no momento seguinte com os demais colegas (Imagens 5 e 6). Essa prática era para facilitar a compreensão dos educandos quanto às concepções dos artistas estudados, no que tange às suas poéticas pessoais.

Imagem 5: aprofundamento das leituras textuais e imagéticas.

Imagem 6: leituras compartilhadas.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Na construção do grafite no muro, as imagens foram sendo contaminadas pelas palavras, pelos nomes dos estudantes que participaram da atividade (Imagens 7 e 8) e por escritos que remetem à cultura artística. Nessa perspectiva, o artista Ricardo Basbaum discorre sobre a migração das palavras para a imagem, no livro “Além da Pureza Visual” (2007). Ele atenta para os limites do que se convencionava designar como regiões do visual e do verbal.

Assim como a imagem não é puramente ilustrativa, pois carrega em si sua independência, a palavra também tem autonomia. Isso não é motivo para aparecerem separadas, ao contrário, atualmente é cada vez mais comum vermos



os códigos se hibridizarem na produção artística e cultural que se faz presente no cotidiano das pessoas. Para Néstor García Canclini, a hibridização corresponde a “processos socioculturais nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2006, p. 19).

Imagens 7 e 8: contaminação entre imagens e palavras.



Fonte: acervo pessoal do autor.

O nosso empenho era, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação com os estudantes pautada na autonomia e na liberdade entre eles, no que diz respeito ao fazer artístico, de maneira que favorecesse, mutuamente, o pensamento crítico. O mestre Paulo Freire elucidava que:



Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1996, p. 25).

Aprendemos com o mestre pernambucano a “pensar atuando”, ou seja, o trabalho na escola não pode ficar apenas no campo do fazer, da prática, assim como é insuficiente somente a compreensão de conceitos e teorias. Estes são campos que se complementam, pois são interdependentes, de modo que as grandes discussões não correm o risco de ficarem estéreis por falta de atitude prática, ou o inverso, que o exercício do fazer prático não se torne alienante, por falta de reflexões críticas. Daí, a necessidade de avaliar.

Em Arte, a avaliação é sempre processual, seja no que tange aos rendimentos, às habilidades ou às competências dos educandos, pois engloba o conjunto de práticas que é proposta em sala de aula. Rosa Iavelberg assegura que “na pós-modernidade, o processo, o produto e a gênese das aprendizagens são matéria da avaliação” (IAVELBERG, 2017, p. 177). É importante que cada educando se sinta seguro para falar tudo o que sente e que ele perceba que avaliação está longe de ser um ato punitivo, mas uma maneira de regulação, um instrumento que contribui para melhorar o percurso da aprendizagem de todos. Nessa perspectiva, Cipriano Carlos Luckesi compreende a avaliação da aprendizagem como sendo “um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida” (LUCKESI, 2000, p. 1). Para esse estudioso, o ato avaliativo implica, a priori, a disposição do educador para “acolher”. Esta maneira de iniciar a avaliação propicia boas conversas e se aproxima de uma autoavaliação, em que cada um tem oportunidade de mergulhar em si mesmo e analisar seu próprio processo de aprendizagem.



Nas rodas de conversas que fazíamos, sugerimos que cada educando escrevesse o seu relato, mas antes discorremos sobre pontos importantes como conteúdo, compromisso com a atividade, o desenvolvimento das habilidades, a participação e o comportamento de cada um, dentro de uma perspectiva colaborativa. Esse relato nada mais era do que uma autoavaliação e sugerimos ainda que eles lançassem um olhar crítico sobre a nossa atuação enquanto propositores da situação de aprendizagem. Desta maneira foi possível perceber a análise dos estudantes quanto ao processo experienciado por eles. Devido ao limite deste artigo, analisaremos apenas um desses relatos.

O Projeto de Arte na escola foi para pintar o muro e utilizar a técnica do estêncil. A minha experiência neste processo de pintura do muro foi muito marcante porque foi algo realmente novo para mim, enquanto estudante da escola pública. Quando recebi a notícia que haveria esse projeto com os 9ºs anos fiquei surpreso e feliz porque era para recuperar o muro da escola. O muro estava muito feio, cheio de buracos e pichações dos alunos e precisava de uma reforma. O Projeto era um jeito de recuperar a aparência dele. Eu fiquei feliz também porque o professor de arte estava trazendo uma coisa nova para os alunos. Nos dois primeiros encontros eu não consegui comparecer, porém, me mantive informado de como estava sendo organizado e projetado tudo por ali. Na semana seguinte eu comecei a frequentar e vi que era algo realmente bom para mim. Ali era tudo por etapas: primeiro projetava a foto no papel, depois recortava do papel para fazer um molde e por fim colava ele no muro, com fita, para depois pintar. Foi muito trabalhoso, mas no final se tornou algo muito bom e eu sabia que valeria o esforço, por isso que gostei tanto do processo. Quando chegou o momento de colocar a minha foto no muro eu fiquei muito feliz e lisonjeado, pois era minha marca que eu estava introduzindo em um local público, assim como fazem os grafiteiros. Esse projeto foi uma forma de expressar através da arte o sentimento que temos pela escola e de deixar isso para o público. Durante a pintura muitas pessoas paravam a gente e perguntavam o que era que nós estávamos fazendo. Elas achavam também algo novo e curioso e nos davam os parabéns porque o muro estava ficando restaurado e com uma nova cara. Por isso eu acho que esse projeto foi algo muito importante para todos, pois trouxe para mim e para os meus colegas novos conhecimentos e aprendizados sobre a arte que é feita na escola. O Professor se empenhou muito durante todo o tempo para o projeto acontecer da melhor forma e nós, todos juntos, conseguimos esse grande e espetacular feito. Obrigado pelo Projeto, Professor! (Relato de um educando no 9º ano).



O autor do relato chamou a atenção para a experiência que ele vivenciou, ressaltando a inovação da ação: “A minha experiência neste processo de pintura do muro foi muito marcante porque foi algo realmente novo para mim, enquanto estudante da escola pública”. É importante salientar esta fala porque revela uma necessidade da escola de desenvolver projetos pedagógicos de grande relevância para o seu corpo discente, no entanto, esta prática exige, entre outras coisas, maiores recursos materiais e financeiros. O educando ressaltava também em sua fala a relação que foi estabelecida com os transeuntes, assegurando que as pessoas também achavam curioso o fato deles estarem na rua pintando o muro da escola. Essa observação é importante porque mostra o papel da Arte na escola e na comunidade, pois além de propiciar conhecimento aos estudantes, ainda promove a instituição e difunde os seus saberes e fazeres na comunidade, fortalecendo o elo existente entre ambas. O estudante também teceu comentários sobre a atuação do educador, enquanto proponente da ação, ressaltando o empenho na execução da atividade criativa. Por fim, garantiu: “eu acho que esse projeto foi algo muito importante para todos, pois trouxe para mim e para os meus colegas novos conhecimentos e aprendizados sobre a arte que é feita na escola”. Essa ideia de coletividade contida neste relato se aproxima do pensamento de Paulo Freire quando ele discorre sobre ação dialógica. Para o mestre, “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2014, p. 227).

Os relatos orais ou escritos eram importantes para que nós tivéssemos uma dimensão maior de como estávamos seguindo com nossas abordagens e também para sabermos o quanto estas estavam afetando cada membro do grupo.

Considerações finais

Os registros das práticas docentes em Arte são de grande importância à melhoria do fazer pedagógico nessa área do conhecimento. Portanto, as atividades propostas aos estudantes da Escola Estadual Monsenhor Walfredo



Gurgel serviram para trabalhar questões referentes ao campo da razão e da sensibilidade, buscando despertar em cada um a consciência das práticas colaborativas para o exercício político e para a cidadania. Foram vários os documentos considerados nessa ação e estes abrangeram desde anotações informais em cadernos de aula até esboços de desenhos e fragmentos de falas dos estudantes. Textos escritos também foram considerados no processo avaliativo. Percebemos a importância dos registros fotográficos devido sua capacidade de explicitar o que a oralidade e a escrita nem sempre consegue externar.

Nesse movimento, atentamos para o potencial dos registros que nós mesmos, educadores, produzimos, durante o nosso fazer pedagógico, e para os sinais emitidos por nossos companheiros dessa estrada sensível, os educandos. São vestígios de uma ação pedagógica que podem propiciar a melhoria e o ajuste das proposições criativas oferecidas nas escolas, na medida em que revelam como podem ser atrativos e prazerosos, o ensino/aprendizagem em arte, quanto às construções e as proposições coletivas feitas aos estudantes.

O estudo mostrou que a prática do estêncil proposta aos educandos configura-se como potente ferramenta de trabalho para ser utilizada no contexto de aprendizagem, pois é possível evidenciar os talentos e as potencialidades artísticas dos estudantes, das escolas públicas do sertão potiguar. Quando valorizamos as práticas sensíveis na elaboração de novos saberes podemos ampliar o repertório cultural e artístico dos estudantes ao mesmo tempo em que são expandidas suas capacidades de leituras de mundo. Da mesma maneira, quando privilegiamos a qualificação das ações educativas em arte, dentro de uma perspectiva artístico/afetiva, estimulamos a autoconfiança, a autonomia e a construção das identidades dos educandos. É importante garantir a cada estudante um espaço qualificado para que todos possam experimentar o fazer, a fruição e a reflexão sobre Arte, melhorando o entendimento do universo simbólico.



Uma das forças dessa ação foi produzir uma arte no contexto escolar com o propósito de ser pública e, desta maneira, o trabalho passou a estabelecer um diálogo com a comunidade, promovendo uma maior aproximação entre ambas. Isso porque o muro ganhou uma nova aparência e a escola passou a ser mirada por olhares mais sensíveis, de admiração, encantamento e respeito. Com isso tivemos a aprovação das crianças e dos adolescentes da instituição e também dos moradores do entorno. Os transeuntes passaram a interagir com as imagens pintadas no muro, apreciando, tirando fotografias, fazendo *selfies* diante do trabalho, se aproximando da escola, comentando sobre as atividades que são realizadas nesse ambiente.

Os nossos cadernos de aula serviram para anotar, acompanhar, avaliar e redimensionar as práticas que realizávamos dentro do projeto de intervenção no muro, em um movimento constante de ação e reflexão sobre o fazer docente. Pudemos observar avanços de estudantes quanto ao domínio de procedimentos técnicos e a compreensão de conceitos e ideias que permeiam o mundo da arte e da criatividade.

A experiência vivenciada em grupo demonstrou-se satisfatória, tanto no sentido pedagógico quanto no que se refere à produção artística e visual. A ação contribuiu com o fortalecimento das relações humanas entre os integrantes, propiciando a boa convivência entre todos.

Referências

BANKSY. **Guerra e spray**. Trad. de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. Amo os artistas-etc. In: **Manual do artista-etc**. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. Celebrando autorias: arte, comunidade e cotidiano em arte-educação. In: **Visualidades**. Revista do programa de mestrado em cultura visual. v. 3, nº 1 - FAV / UFG, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17932>. Acesso em 31/01/2018.



BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, A. M. **Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 227-244.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo, Perspectiva, 2009.

_____. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente, São Paulo, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2006.

CLARK, Lygia. **Nós somos os propositores**. Livro-obra, 1964.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende e Fusari. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

_____. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: fluxos na sala de aula**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. *et al.* **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia, ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.



ROMÃO, José E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. Moacir Gadotti e José E. Romão (Org.). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.

SANTOS, Jailson Valentim dos. **Sertão de luz, pedra e resistência: caminhando por territórios docentes em artes visuais no Seridó-RN**. Dissertação (Mestrado) - UFPB-UFPE. João Pessoa-PB, 2016.