



ENSINO DAS ARTES VISUAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS: UMA VISÃO CRÍTICA-REFLEXIVA

ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES Y LAS METODOLOGIAS ACTIVAS: UNA VISIÓN CRÍTICA-REFLECTIVA

eLocation-id: e0033

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182022e0033>

Marinilse Netto

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
marinilse@unochapeco.edu.br - [ORCID](#)

Os artigos publicados nesta edição passaram pelo *Plagiarism Detection Software* |
iThenticate

RESUMO: As metodologias ativas têm sido tema de investigações que abordam mudanças no campo educacional a partir das atuais demandas sociais. Estudos apontam a tendência de métodos inovadores cujas práticas pedagógicas acolhem a problematização, a crítica-reflexiva e a autonomia como elementos constituintes da formação humana e profissional. Esse trabalho apresenta revisão da literatura expondo conceitos e caracterizações das metodologias ativas e á luz dessas questões, identifica fundamentos e princípios que balizam as propostas ativas no campo da arte educação. Investiga se os princípios definidos pela literatura estão presentes nas ações desenvolvidas nos campos de estágio do curso de Artes Visuais- Licenciatura. Para tanto, analisa as atividades descritas nos relatórios de estágios produzidos nos anos de 2017 a 2019, constantes no acervo *online* da biblioteca da Unochapecó. Como resultados o estudo mostra que os princípios de ensino e aprendizagem ativos estão contemplados nas atividades desenvolvidas, ainda que o termo metodologias ativas não tenha sido citado nos relatórios e expõe a natureza dinâmica das aulas de artes visuais. O trabalho pode contribuir com a implementação consciente das metodologias ativas nas práticas artísticas dos estágios.

Palavras-chave: Artes Visuais; Metodologias Ativas; Relatórios de estágios.

RESUMEN: Las metodologías activas han sido el tema de investigaciones que abordan los cambios en el campo educacional a partir de las demandas sociales actuales. Estudios apuntan la tendencia a métodos innovadores cuyas prácticas pedagógicas envuelven la problematización, la crítica-reflexiva y la autonomía como elementos constituyentes de la formación humana y profesional. Este trabajo presenta una revisión bibliográfica exponiendo conceptos y caracterizaciones de las metodologías activas y a partir de estas cuestiones, identifica fundamentos y principios que distinguen las propuestas activas en la educación artística. Investiga si los principios definidos por la literatura están presentes en las acciones desenvueltas en los campos de prácticas profesionales de la carrera de Artes Visuales – Licenciatura. Para ello, analiza las actividades descritas en los informes sobre las prácticas profesionales producidos de 2017 a 2019, disponibles en la base de datos *online* de la biblioteca de la Unochapecó. Como resultados el estudio muestra que los principios de enseñanza y



aprendizaje activos están contemplados en las actividades desenvueltas, aunque el término metodologías activas no es citado en los informes y expone la dinámica propia de las clases de artes visuales. El trabajo puede contribuir a la implementación consciente de las metodologías activas en las prácticas profesionales artísticas.

Palabras-clave: Artes Visuales; Metodologías activas; Informes de prácticas profesionales.

1 INTRODUÇÃO

Com as transformações dos diversos setores da vida crescem novas demandas que exigem o desenvolvimento de diferentes capacidades humanas, sobretudo a de aprender a aprender, tendo consciência da complexidade do mundo atual. No campo da educação são expressos questionamentos sobre quais metodologias, procedimentos e técnicas de ensino devem ser adotadas para o novo perfil do estudante, pois o modelo educacional vigente, de acordo com Santos *et al.*, (2019, p. 3347) “não atende mais aos anseios dessa geração.”

As tendências educacionais deste tempo indicam um deslocamento da figura do professor (responsável pelo processo de ensino) para o estudante (novo protagonista de aprendizagem), em aprendizagens que tenham sentido e que contribuam para desenvolver habilidades e competências aderentes ao processo de formação ao qual o estudante está vinculado. A mobilização do conhecimento ocorre em ações que estimulem a participação e o engajamento dos estudantes mediadas por situações de aprendizagens ativas. Valente, Almeida e Geraldini (2017, p.463) dizem que a literatura brasileira “trata as metodologias ativas como ‘estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz” em contraste com a “abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos.” Contribuindo com o debate, segundo Diesel, Baldez e Martins (2017, p.271) no método ativo os estudantes “passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento.”



Neste cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem sido desafiadas a buscar alternativas inovadoras, reavaliar seu papel social, romper com estruturas que promovam práticas pedagógicas que ultrapassem o treinamento técnico. Para Moran (2015, p.15), as IES “atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas.” Ainda de acordo com o autor, ao escolher o caminho mais suave, as instituições de ensino mantêm o modelo curricular disciplinar associando-o às metodologias ativas.

Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades. (MORAN, 2015, p.18).

Cabe salientar que, especialmente nos dois últimos anos, em decorrência da pandemia COVID-19 acentuaram-se as preocupações em relação às consequências ocasionadas pelo fechamento das escolas. As aulas remotas, à distância e híbridas, tomadas como possibilidades reais provocaram profundas rupturas nos modelos que dominavam processos educacionais, impondo desafios com o uso de recursos digitais, plataformas e ferramentas tecnológicas desconhecidas pela grande maioria de professores. De modo impositivo, foram geradas novas possibilidades para ampliar e tornar os sistemas educacionais menos rígidos, mais abertos e inovadores. Contudo, há ainda outras problemáticas “especialmente para alunos e professores mais empobrecidos”, nas periferias das grandes cidades ou localidades mais afastadas. “Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, *software* e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem.” (DIAS;PINTO, 2020, p.546).

No que concerne ao uso de metodologias ativas, vale destacar, não é algo novo, pois procedimentos e técnicas que mobilizam conhecimentos e saberes vêm sendo utilizados em maior ou menor proporção nos ambientes educativos, porém,



estamos diante de um contexto em que é preciso desconstruir modelos não mais adequados ao mundo contemporâneo e gerar mudanças na concepção que temos de educação e no modo como lidamos com processos de ensino e de aprendizagem.

Diante do apresentado, este estudo se propõe a investigar se as metodologias ativas de ensino-aprendizagem vêm sendo utilizadas nos cenários de estágios em artes visuais, compreendendo como se configuram no campo do ensino da Arte.

2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Nas últimas décadas há um expressivo aumento de pesquisas sobre o tema “Metodologias Ativas”, doravante “MAs”, as quais apresentam sua origem e fundamentos, principais caracterizações e propósitos. É possível afirmar que as mudanças advindas do desenvolvimento das tecnologias contribuíram, enormemente, para a transição de um paradigma que foca como ensinar para a compreensão de como o estudante aprende.

Diesel, Baldez e Martins (2017) discorrem sobre as contribuições das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem e os fundamentos das metodologias ativas citando os estudos de David Paul Ausubel (aprendizagem significativa), Jean Piaget (desenvolvimento cognitivo), Lev Vygotsky (aprendizagem e a interação social), John Dewey (aprendizagem pela experiência) e o enfoque construtivista de Paulo Freire.

Para o psicólogo David Paul Ausubel (1973) a aprendizagem é um processo que envolve a interação da nova informação associada ao conhecimento prévio que o indivíduo possui. Ou seja, a aprendizagem significativa é efetivada quando o conhecimento novo ancora-se aos conhecimentos preexistentes, aquilo que o estudante já domina. Segundo Macedo *et al.*, (2018, p.02) “é fundamental que se considerem alguns pontos-chave: o conhecimento prévio do estudante; a instrução da atividade, que deve ser significativa; e o que o estudante, deve escolher aprender significativamente.” Nesta direção, para Diesel, Baldez e Martins (2017, p.283) “o



docente precisa levar em conta o conhecimento prévio do aluno, a potencialidade do material e a disposição do aprendiz em aprender. Daí que se configura a aproximação com o método ativo.”

Os estudos sobre a aprendizagem pela experiência de John Dewey propõe que os estudantes participem ativamente nas atividades desenvolvidas, pois o aprendizado advém da prática, da consciência da experiência e toda aprendizagem deve estar integrada às vivências. Berbel (2011, p.30) cita que Dewey “formulou um ideal pedagógico (da Escola Nova) de que a aprendizagem ocorresse pela ação – *learning by doing* - ou o aprender fazendo.” De acordo com Marin *et al.*, (2010, p.14), para John Dewey, a aprendizagem “parte de problemas ou situações que intenciona gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais”, neste sentido, “o método de ensino enfatiza a descoberta, a experimentação e a reflexão, e os docentes apresentaram os conteúdos programáticos por meio de problemas ou questionamentos.” Ao analisar o papel da reflexão na experiência, Dewey indica que o “pensamento, ou reflexão, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência”, vivenciando a experiência e o erro. (BORGES; ALENCAR, 2014, p.123)

Nesta linha de entendimento, experiências que incluem a realidade do estudante, sua visão crítica e consciente estão também no enfoque construtivista de Paulo Freire onde o estudante participa e constrói modos de conhecer. Berbel (2011, p.29) encontra no pensamento de Freire forte argumento em relação às metodologias ativas, pois, “o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.” Também para Marin *et al.*, (2010, p.14) na ótica freireana o “eixo básico de orientação de todo o processo se refere à ação-reflexão-ação transformadora”, neste sentido, “o conhecimento é construído pelo movimento de agir sobre a realidade, uma vez que no plano do pensamento esta é refeita pela reflexão, a qual orienta o sujeito em sua transformação por meio da práxis.”



A metodologia ativa, em seu caráter problematizador “fundamenta-se no referencial teórico de Paulo Freire, cuja concepção é baseada em uma educação libertadora, dialógica, reflexiva, conscientizadora, transformadora e crítica, em que os problemas partem de uma realidade” citam Macedo *et al.*, (2018, p.03). Corroborando a vista exposta pelos autores, também Mitre *et al.*, (2008) e Macedo *et al.*, (2018) destacam a problematização como um elemento que reverbera a visão freiriana.

3 CARACTERIZAÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas, metodologias da problematização conforme Mitre *et al.*(2008); Sobral e Campos (2012) ou ainda as metodologias participativas e problematizadoras de aprendizagem conforme Souza; Iglezias e Pazin-Filho (2014) se apresentam como novas propostas que incluem maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento. Macedo *et al.*, (2018, p.02) dizem que tais metodologias “são utilizadas em vários lugares no mundo e, embora apresentem suas limitações, demonstram resultados positivos na autonomia do educando.”

O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. (SOBRAL; CAMPOS, 2012, p.209).

Segundo Berbel (2011, p.28) as MAs “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” Visam solucionar desafios educacionais complexos, em diferentes contextos, cujas propostas baseiam-se em meios de desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem utilizando experiências reais ou simuladas. Para Moran (2015, p. 19) nas MAs “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos



que os alunos vivenciaram depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.”

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham uma preocupação, porém, não se pode afirmar que são uniformes tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos; assim, identificam-se diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais. (PAIVA *et al.*, 2016, p.146).

Borges e Alencar (2014, p.120) entendem que as MAs são “formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas.” Também para esses autores, sua utilização contribui para a autonomia do estudante e estimula a tomada de decisão individual e coletiva. De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017, p.463) o “fato de elas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem.”

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p.17).

Macedo *et al.*, (2018, p.02) dizem que as MAs possuem uma “concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento.” Também para Hildebrand e Gomes (2017, p.1155) o estudante “pode construir conhecimento a partir das atividades que faz (mão-na-massa), bem como, pode desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva sobre as práticas que realiza, fornecendo e recebendo *feedback*” em uma aprendizagem interativa com colegas e mediadores.

Na verdade, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um



comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p.464).

Contudo, de acordo com Berbel (2011, p.37) para que as MAs “possam causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las”, confiem em seu potencial pedagógico e demonstrem disponibilidade intelectual e afetiva, aceitando os desafios que possam advir da proposta. Há uma cultura no campo educacional de descrédito e de conformismo que pode dificultar ou impedir as mudanças necessárias.

A MA tem como objetivo tornar o estudante proativo e criativo e, para isso, é preciso envolvê-lo em atividades mais complexas para que aprendam a tomar decisões e avaliá-las, com base em conhecimento, demonstrando a criatividade a partir da exposição a novas experiências. (MACEDO *et al.*, 2018, p.07).

A literatura aponta uma variedade de metodologias que podem ser entendidas como aquelas que promovem uma aprendizagem ativa. As MAs incluem a problematização, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning – PBL*), a aprendizagem através de casos ou discussão e solução de casos (*Teaching Case*), a aprendizagem em equipes (*Team Based Learning – TBL*) e aprendizagem baseada em jogos (*Game Based Learning- GBL*). (HILDEBRAND; GOMES, 2017; SANTOS *et al.*, 2019). “Mais recentemente, com a possibilidade de uso das TDIC em sala de aula, foram criadas condições para o desenvolvimento de metodologias ativas combinando atividades realizadas online por meio dessas tecnologias e atividades presenciais.” (VALENTE, ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464-5). Todas as metodologias mencionadas têm, em seus pressupostos, a autonomia e o desenvolvimento do protagonismo do estudante.

Vale esclarecer que outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho



em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros. (PAIVA *et al.*, 2016, p.147).

A mudança no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Sobral e Campos (2012), é árdua, pois se faz necessária uma ruptura com o modelo de ensino tradicional. A mudança de método de ensino, conforme apresentam Marin *et al.*, (2010, p.17) “gera insegurança, requer grande esforço dos atores envolvidos no processo e exige mudança de comportamento, maturidade e organização dos estudantes.”

Segundo Sobral e Campos (2012, p. 215) as MAs “não são um mero conjunto de ferramentas voltadas para a formação profissional ou para ações educativas (...). Essa metodologia exige uma atividade pedagógica pautada em objetivos bem definidos, considerando suas principais características, ou seja, a participação ativa do estudante no processo de ensino e de aprendizagem, a apropriação do conhecimento e a criticidade na transformação da realidade em que vive.

Currículos inovadores buscam priorizar métodos ativos de ensino e aprendizado; definir o aprendizado baseado em resultados e competências, enfatizando aquisição de habilidades e atitudes tanto quanto do conhecimento; reduzir a quantidade de conteúdos factuais apresentando e provendo oportunidades de escolha. (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p.285).

Entre seus benefícios, de acordo com Hildebrand e Gomes (2017, p.1153-54) a aprendizagem baseada no princípio da autonomia “possibilitou melhorar a forma de se aprender, permitindo a integração e a diversão entre as pessoas envolvidas no aprendizado e no jogo.” Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014, p.286) indicam que “é possível individualizar as necessidades dos alunos ao se trabalhar com grupos pequenos, facilitando a interação aluno-professor.” “A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades



essenciais da prática social e em contextos do estudante” citam Borges e Alencar (2014, p.120).

Constatou-se como benefícios das metodologias ativas de ensino-aprendizagem o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa. (PAIVA *et al.*, 2016, p.152).

A questão do engajamento do estudante é “condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.” (BERBEL, 2011, p.29).

Quanto às barreiras para a implementação das MAs nos processos de ensino e aprendizagem podem ser destacadas: “mudança do sistema tradicional de educação; dificuldade quanto à formação profissional do educador; dificuldade de contemplar os conhecimentos essenciais; e dificuldade para articular a parceria com outros profissionais no campo de atuação.” (PAIVA *et al.*, 2016, p.151). Nesta questão, Sobral e Campos (2012, p.212) destacam que é forte a influência de métodos conservadores que geram “resistência de alguns profissionais na aceitação de outras concepções pedagógicas; a dificuldade do aluno em responsabilizar-se pela autoaprendizagem; a rigidez das instituições” além do desconhecimento e o receio da perda do poder que o professor exerce na educação tradicional.

Berbel (2011, p.37) cita que “o papel do professor, nessa perspectiva, ganha um status de relevância, ao mesmo tempo em que se lhe acrescentam responsabilidades quando comparadas a estilos de trabalho convencionais” e a empatia é um elemento importante na relação professor e alunos, “possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas.” Ademais, o uso das MAs “consome enorme tempo docente de preparo, aplicação e avaliação da atividade (...) sendo necessário selecionar o “conteúdo essencial” que será trabalhado exaustivamente.” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p.286).



Borges e Alencar (2014, p.120) ressaltam que a “mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se assim a queima de etapas.” Ressalta-se, porém, que o professor “deve atuar na mediação do aprendizado, usando recursos didáticos que favoreçam o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora.” (BORGES; ALENCAR, 2014, p.123). Também para Marin *et al.*, (2010, p.07) “(...) a abrupta mudança de método de ensino gera insegurança, requer grande esforço dos atores envolvidos no processo e exige mudança de comportamento, maturidade e organização dos estudantes.” Mudanças na estrutura do sistema educacional, garantias da formação continuada do professor, são considerados os principais desafios para a implementação das MAs citam Paiva *et al.* (2016).

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho apresenta revisão de literatura de pesquisas que investigam conceitos, usos e caracterizações das metodologias ativas, identificando quais são os princípios que devem ser considerados ao definir o caráter ativo da proposta metodológica. A par disso, ao investigar o tema, diante dos estudos realizados, selecionamos o trabalho de Diesel, Baldez e Martins (2017) no qual as autoras apresentam um estudo que sintetiza os princípios que constituem as MAs, sendo eles: (1) Aluno: centro do processo de aprendizagem; (2) Autonomia; (3) Problematização da realidade e reflexão; (4) Trabalho em equipe; (5) Inovação e; (6) Professor: mediador, facilitador, ativador.

Esses princípios foram utilizados como balizadores para a análise dos documentos conforme tabela 1. Os documentos selecionados para o *corpus* de análise constituem-se de relatórios de estágios de um curso de licenciatura em artes visuais no período de 2017 a 2019, portanto, dos últimos três anos. Os relatórios apresentam o projeto de estágio e as atividades desenvolvidas nos níveis infantil, fundamental e médio do ensino formal e experiência realizada em um espaço de ensino não formal. Em cada nível ou modalidade foram desenvolvidas 10h/aula. O



acesso aos relatórios se deu através da plataforma *online* da biblioteca da referida IES. A tabela abaixo apresenta os 20 (vinte) relatórios selecionados.

Tabela 1 - Estudos selecionados para análise – 2017 a 2019

Nº	Ano	Título do Relatório/Projeto de Estágio
01	2017	Arte contemporânea e intervenção no meio ambiente: a produção visual do artista Nelson Félix
02	2017	Gestualidade sonora e plástica: o ritmo no processo criativo
03	2017	Retrato, autorretrato e selfie: representação da imagem na arte e na sociedade atual
04	2017	O corpo feminino nas manifestações artísticas
05	2017	A materialidade nos trabalhos de Karin Lambrecht e Artur Barrio
06	2017	Ancestralidade cultural afro-brasileira: uma proposta em arte educação
07	2017	Mulheres artistas ao longo da história: a representação segundo o olhar feminino
08	2017	A importância da leitura de imagem no ensino da arte: experiências na escola
09	2018	Arte educação, criação de personagens inspirados em mitos e quadrinhos: uma proposta pedagógica
10	2018	A Fotografia como registro poético da cidade de Chapecó - SC
11	2018	Paisagem contemporânea – Proposta de interpretar e ressignificar a paisagem
12	2018	O Corpo como suporte: Body Art e Tatuagem
13	2019	Arte em devir: sobre a construção de experiências e a partilha de significados
14	2019	A fotografia como mediação na construção do conhecimento cultural escolar e não formal: práticas educativas
15	2019	Street art em Chapecó: mapeamento e documentação das obras do artista Rodrigo Cardoso
16	2019	Pesquisa das obras mestiças do artista Rogério Puhl na Unochapecó: uma proposta para o ensino, experiência na escola
17	2019	A experiencição da fotografia expandida mediante a figura humana contemporânea
18	2019	Arte-musicando: projeto experimental de associação das linguagens visuais e música na escola
19	2019	Gravura no campo expandido e a poética do artista Leandro Serpa: uma experiência teórica e prática
20	2019	As obras de Carybé como meio para abordar a arte, a africanidade e o feminino

Fonte: <http://www.unochapeco.edu.br/artes/tcc>. Acesso em 04/01/2020.

Há, em cada relatório, quatro (4) níveis/modalidades de estágio (Ensino Infantil, Fundamental e Médio e Ensino Não Formal) o que dá certa complexidade para a análise. Para a coleta e organização dos dados, partiu-se inicialmente, da análise das seções que apresentam os objetivos e os procedimentos metodológicos, após foi realizada uma leitura minuciosa das atividades desenvolvidas, identificando, na condução e realização das atividades, indícios dos princípios da MAs.

Como não há nos documentos analisados referências ao termo “Metodologias Ativas” a análise se deu pela identificação de palavras e/ou frases que denotam os princípios das MAs, quais sejam: ‘interação’, ‘participação’, ‘contexto do aluno’,



‘engajamento’, ‘tomada de decisão’, ‘diálogo’, ‘debate’, ‘contextualização’, ‘trabalho em grupo ou equipe’, ‘autonomia’, ‘mediação’.

Os dados foram organizados em uma tabela onde foram registrados trechos dos documentos como forma de validar as análises realizadas. Após este registro detalhado, foram sintetizados e são apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – Evidências das MAs nos relatórios analisados

Crítérios das Metodologias Ativas	Número do Relatório/Nível de ensino*
Aluno: centro do processo de aprendizagem	01/Inf.; 01/Fund.; 01/Médio; 03/Inf.; 04/Fund.; 06/Inf.; 06/Fund.; 06/Médio; 06/NF; 07/Inf.; 07/Fund.; 07/Médio; 07/NF; 09/Inf.; 09/Fund.; 09/Médio; 09/NF; 13/Inf.; 13/Fund.; 13/NF; 14/Inf.; 16/Médio; 17/NF; 18/Inf.
Autonomia	01/Inf.; 01/Fund.; 01/Médio; 07/NF; 17/NF; 18/Inf.; 18/Fund.
Problematização da realidade e reflexão	01/Fund.; 01/Médio; 02/Fund.; 02/Médio; 03/Inf.; 03/Fund.; 03/Médio; 03/NF; 04/Inf.; 04/Fund.; 04/Médio; 04/NF; 05/Médio; 05/NF; 06/Inf.; 06/Fund.; 06/Médio; 06/NF; 07/Inf.; 07/Fund.; 07/Médio; 07/NF; 09/Inf.; 09/Fund.; 09/Médio; 10/Inf.; 10/Fund.; 12/Fund.; 12/Médio; 13/Médio; 15/NF.; 16/Médio; 17/Fund.; 17/Médio; 17/NF; 18/Médio; 20/Inf.; 20/Fund.; 20/Médio; 20/NF.
Trabalho em equipe	01/Inf.; 01/Fund.; 02/Inf.; 02/Fund.; 02/Médio; 02/NF; 03/Inf.; 03/Fund.; 03/Médio; 03/NF; 04/Fund.; 04/Médio; 05/Inf.; 05/Médio; 06/Fund.; 06/Médio; 06/NF; 07/Inf.; 07/Fund.; 07/Médio; 08/Fund.; 09/Inf.; 10/Inf.; 10/Fund.; 10/Médio; 10/NF; 11/Inf.; 11/Fund.; 11/Médio; 12/Fund.; 13/Fund.; 13/Médio; 15/Fund.; 16/Fund.; 16/Médio; 17/Fund.; 17/Médio; 18/Fund.; 18/Médio; 19/Inf.; 20/Fund.
Inovação	02/Inf.; 03/Médio; 06/Inf.; 06/NF; 09/Fund.; 10/Fund.; 10/Médio; 13/Inf.; 13/Fund.; 20/Fund.
Professor: mediador, facilitador, ativador	01/Inf.; 02/Fund.; 03/Fund.; 04/NF; 06/Inf.; 06/Fund.; 06/NF; 07/Médio; 07/NF; 09/Inf.; 09/Médio; 09/NF; 10/Fund.; 11/Inf.; 11/Fund.; 13/Inf.; 13/Fund.; 13/Médio; 13/NF; 16/Médio; 16/NF; 17/Fund.; 17/Médio; 17/NF; 18/Médio.

*Ensino Infantil (Inf.); Ensino Fundamental (Fund.); Ensino Médio (Médio); Ensino Não Formal (NF).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Diante do cenário exposto até aqui se verifica a necessidade de conhecer as propostas realizadas pelos acadêmicos de artes visuais, futuros educadores. A seção a seguir apresenta a análise dos documentos selecionados.

5 CONTEXTO DA PESQUISA – ANÁLISE DOS RELATÓRIOS E A IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Conforme já citado, tomando como referência o trabalho de Diesel, Baldez e Martins (2017), especificamente nos princípios das MAs, esta seção analisa as



atividades constantes nos relatórios de estágios, de modo a explorar quais são as metodologias utilizadas no processo de ensino em artes visuais, identificando aproximações com os princípios das MAs destacados pelas autoras, sendo: (1) Aluno: centro do processo de aprendizagem; (2) Autonomia; (3) Problematização da realidade e reflexão; (4) Trabalho em equipe; (5) Inovação e; (6) Professor: mediador, facilitador, ativador.

A análise mostra que todos os relatórios apresentam os princípios das MAs conforme os termos já destacados, nos níveis infantil, fundamental, médio e não formal. Os documentos registram ações que estão relacionados aos princípios das MAs, sejam nos objetivos e na metodologia dos projetos e ainda, nas atividades desenvolvidas com os estudantes. Contudo, alguns níveis de estágios não foram contemplados na tabela (05/Fund.; 08/Inf.; 08/Médio; 08/NF; 11/NF; 12/Inf.; 12/NF; 14/Inf.; 14/Fund.; 14/Médio; 14/NF; 15/Inf.; 15/Médio; 16/Inf.; 17/Inf.; 19/Fund.; 19/Médio; 19/NF), pois os documentos apresentam atividades que não caracterizam situações ou propósitos que possam dar sustentação para a análise aqui apresentada. Consistem, basicamente, de descrições das ações desenvolvidas, privilegiando o ensino de técnicas, sem detalhar como se deu o processo de aprendizagem do aluno. Os níveis não formais (NF) dos relatórios 01 e 18 também não estão contemplados na análise, pois as acadêmicas possuíam experiências em atividades de arte desenvolvidas em museus, galerias de arte, programa sócios educativos, entre outros, as quais foram validadas mediante critérios definidos no regulamento de estágio do curso. Feitas as devidas ressalvas, o texto a seguir apresenta os resultados da análise dos dados.

O princípio do **ensino centrado no aluno** para Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 173) promove a “interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento”. Ao tirar o aluno da posição de espectador passivo e colocá-lo em um lugar de aprendiz agente, o professor proporciona que o mesmo estabeleça relações entre o que já sabe com o que está apto a conhecer e aprender. Há 11 (55%) relatórios que apresentam este princípio. “(...) a conversa com os alunos acontece de forma em que eles ficam no mesmo nível do professor, uma metodologia muito



importante para derrubar a barreira do autoritarismo em sala.” (Relatório nº. 01/Inf.). “Houve preocupação em estimular as crianças em todos os seus sentidos, para que se percebessem como protagonistas.” (Relatório nº. 03/Inf.). “Deu-se início a um diálogo em círculo, mostrando que elas poderiam conversar, falar suas ideias, se expressar, poderiam se posicionar caso não estivessem gostando do que estava sendo repassado.” (Relatório nº. 07/NF.).

Em uma atmosfera de compartilhamento de experiências não há lugar para atitudes autoritárias. O professor precisa exercer o papel de agente motivador, que se mostra interessado pelo histórico e contexto do aluno e o percebe como um ser em seus aspectos individuais e coletivos, e principalmente que motive o aluno a experimentar o aprendizado, tornando-o significativo. Tais questões são premissas do segundo princípio apontado pelas autoras, a autonomia.

O exercício da **autonomia** pressupõe liberdade de escolha, mas exige a necessária capacidade para auto-organização, atitude crítica, pensamento autônomo e postura ativa. Por seus pressupostos, as MAs, dizem Diesel, Baldez e Martins (2017, p.275) “poderão contribuir de forma significativa para a participação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação.” No contexto da educação, a questão da autonomia acarreta implicações imediatas para toda a estrutura e não somente no processo ensino-aprendizagem ou na relação professor-aluno. Em um contexto educativo que se supõe a autonomia, há de se romper com as estruturas atuais, reorganizar tempo e o espaço, eleger demandas que de fato promovam a participação ativa dos alunos. A autonomia é uma característica e uma posição que se constrói. A tradição escolar autoritária, presente em grande parte das escolas brasileiras, dificulta a atuação de professores que buscam desenvolver o senso de autonomia nos alunos. Isso é revelado na pesquisa, pois somente 4 (20%) relatórios analisados demonstram esse princípio.

Por se tratar de relatórios de estágios de um curso de licenciatura em artes visuais, a **problematização** é presente na maioria das atividades desenvolvidas, ou seja, em 16 (80%) relatórios. A arte por sua essência e por suas qualidades estéticas pode-se dizer, é o campo onde toda forma de representação e significação



são possíveis. Ao se desligar dos paradigmas formais clássicos e interpretar os fenômenos humanos e sociais, o ensino da arte contemporânea torna-se questionador, crítico e plural, traduz os significados da realidade e da vida diante do mundo. “A arte relacionada com as questões sociais pode promover uma atitude mais crítica, bem como construir esteticamente a vivência do aluno.” (Relatório nº. 04/Fund.). “Os estudantes foram questionados e questionadores. Todos opinaram e se envolveram com a atividade. Os questionamentos tinham como objetivo provocar neles o exercício de interpretar o que estão vendo e emitir a sua opinião.” (Relatório nº. 03/Fund.).

No contexto da sala de aula, problematizar implica em analisar a realidade, tomar consciência, desenvolver atitude crítica, “que transcende os muros da escola, alcançando a atuação daquele aluno enquanto sujeito ativo da sociedade”, citam Diesel, Baldez e Martins (2017, p.283).

Trabalhos que envolvam **grupos ou equipes** favorecem o aluno a se expressar e se posicionar diante de situações e escolhas. A interação só é possível no coletivo, em atividades de favoreçam o contato entre alunos e professores, com diálogo e troca de saberes. Verificou-se que a atividade de grupo foi a metodologia usada em 19 relatórios (99%). Abaixo apresentamos exemplos:

Um dos grupos, logo quando o trabalho foi explicado, demonstrou mais entusiasmo. Logo decidiram o tema, e de que forma iriam trabalhar. Foi um grupo que conseguiu desenvolver a atividade da forma mais adequada, sabendo conciliar a temática principal dos artistas trabalhados e sua materialidade, com o contexto atual em que o Brasil se encontra. (Relatório nº. 05/Médio).

Para tornar o trabalho mais significativo, foi solicitada a atenção dos alunos e organizado para que viessem em pequenos grupos realizar a atividade, nesses grupos conseguiu-se promover um diálogo entre os integrantes que diziam se concordavam ou não com o colega, ao associar determinada imagem com o ditado escolhido. Essa estratégia melhorou a qualidade da atividade. (Relatório nº. 06/Médio).

Vale dizer que o senso de engajamento e interação pode ou não estar em trabalhos de grupo ou equipe. A visão coletiva é presente em grupos/equipes que trabalham de modo coordenado, com etapas/ações bem definidas e onde todos os



integrantes constroem o resultado juntos. As aulas de artes, por suas características expressivas, contribuem para a organização da turma em grupos que compartilham materiais (tintas, papeis, pinceis, lápis, etc) ou ainda, saberes, experiências, técnicas e ideias.

Ao definir **inovação** como princípio das MAs, Diesel, Baldez e Martins (2017, p.278) citam que “a metodologia ativa de ensino exige, tanto do professor quanto do estudante, a ousadia para inovar no âmbito educacional”. Inovar significa criar ou inventar algo novo e no campo da educação, para que isso aconteça, é preciso romper vícios, velhos hábitos, rotinas ultrapassadas, como por exemplo, a sala de aula organizada ao redor do professor ou a ênfase conteudista. Mudanças exigem que o professor esteja motivado e capacitado. A criação é um dos fundamentos do campo da Arte e se constitui um aspecto do processo educativo em artes visuais.

O princípio de inovação em metodologias e uso de recursos tecnológicos aparece em 7 (35%) dos relatórios. Entre as inovações estão: a criação do ‘latão mágico’ como uma metodologia para envolver os alunos (02/Inf.); um *blog* como estratégia de registro e compartilhamento de materiais (03/Médio); a criação de cenários para as narrativas dos mitos (06/Inf.; 06/NF); o uso do *model sheet* para estudo da aparência dos personagens (09/Fund.); apropriação do roteiro da ‘maratona da fotografia’ (10/Fund.); uso do Instagram para exposição e compartilhamento das fotografias produzidas pelos alunos (10/Médio); o método da experiência segundo estudos de John Dewey (13/Inf.; 13/Fund.) e; o *game* como estratégia para a aprendizagem (20/Fund.). A inovação não representa somente uma nova descoberta, mas a recriação, o reuso, a ressignificação de algo já testado, com novo uso ou propósito.

Atualmente o professor é uma das múltiplas fontes de conhecimento dos alunos e nessa perspectiva ele deve sair do lugar de fornecedor de conteúdos para facilitador do processo de aprendizagem do aluno. É nesta visão que surge o professor mediador, último princípio destacado pelas autoras.

O papel do **professor mediador, facilitador, ativador**, “reflete a postura do professor que se vale de uma abordagem pautada no método ativo” e o professor



deve assumir uma “postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções”. (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p.278). Na análise dos relatórios verificou-se o papel do professor mediador em 13 relatórios (65%). “(...) foi explicado que as aulas seriam mediadas através da socialização e distribuição de materiais educativos.” (Relatório nº. 06/Fund.) “As estagiárias mediarão às argumentações dos alunos.” (Relatório nº. 07/Médio) “Nesta etapa a mediação foi mais constante, devido à falta de atenção dos mesmos.” (Relatório nº. 11/Inf.)

É importante registrar que os relatórios analisados nos dão indícios do uso dos princípios das MAs, contudo, esse trabalho registra variações de ocorrências entre os princípios das MAs e níveis de ensino em cada documento analisado, ou seja, há relatórios em que os princípios foram identificados em alguns níveis e não em todos os quatro níveis que compõem o estágio.

Os temas desenvolvidos nos estágios (mulheres artistas na história; cultura africana e afro-brasileira; corpo feminino nas manifestações artísticas; corpo como suporte da arte, a fotografia como meio de refletir o universo escolar e a cidade) são alguns exemplos que demonstram as relações estabelecidas nos estágios de artes visuais com as questões que estão em foco na sociedade atual.

Por ser um campo da sensibilidade e da subjetividade a arte necessita ser compreendida, sentida e neste sentido, a mediação se dá na medida em que o professor cria meios para que os alunos sintam-se envolvidos pela arte, pois sem essa condição não há experiência do sensível.

6 CONSIDERAÇÕES

O estágio é um importante componente articulador da relação entre teoria e prática, pois permite a reflexão sobre, e a partir da realidade da escola, gerando meios que podem instrumentalizar os futuros professores na construção de suas práxis pedagógicas.



Para que o professor, de fato, construa um histórico pedagógico que prova a autonomia dos estudantes é necessário que esteja capacitado, motivado e tenha visão crítica reflexiva do contexto escolar. Esta é uma questão que precisa ser debatida junto aos estudantes dos cursos de licenciatura, motivando-os e oferecendo-lhe ferramentas para que possam romper com essa cultura escolar.

Vale ressaltar que as metodologias ativas, por mais promissoras que sejam por si só, não garantem processos de ensino e de aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo, que promovam a motivação e o protagonismo estudantil e que conciliam momentos de reflexão e de criação. É preciso que estejam adequadas aos objetivos propostos e tenham o engajamento do professor na organização, mediação e leitura dos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

BERBEL, Neusi A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BORGES, Tiago S.; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso de metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano3, n. 4, p. 119-143, 2014.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima C.F. A educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.28, n.108, p. 545-554, 2020.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v.14, n.1, p. 268-288, 2017.

HILDEBRAND, Hermes R., GOMES, Sílvia T. A aprendizagem ativa e a leitura de imagens artísticas por meio de um jogo. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017. **Anais**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.1152-1163.

MACEDO, Kelly D. da S.; ACOSTA, Beatriz S.; SILVA, Ethel B. da.; SOUZA, Neila S. de.; BECK, Carmem L. C.; SILVA, Karla K. D. da. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Esc Anna Nery**, v.22, n. 3, p. 1-9, 2018.



MARIN, Maria J. S.; LIMA, Edna F. G.; PAVIOTTI, Ana B.; MATSUYAMA, Daniel T.; SILVA, Larissa K. D. da.; DRUZIAN, Carina G.S.; ILIAS, Mércia. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.34, n.1, p. 13-20, 2010.

MITRE, Sandra M.; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GIRARDI-DE-MENDONÇA, José M.; MORAIS-PINTO, Neila M. de.; MEIRELLES, Cynthia de A. B.; PINTO-PORTO, Cláudia; MOREIRA, Tânia.; HOFFMANN, Leandro M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências & Saúde Coletiva**, v.13, suppl, 2, p. 2133-2144. 2008.

MORAN, José M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A. de; MORALES, Ofelia E.T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX. Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2, 2015, p. 15–33.

PAIVA, Marlla R. F.; PARENTE, José R. F.; BRANDÃO, Israel R.; QUEIROZ, Ana H. B. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v.15, n.2, p.145-153, 2016.

SANTOS, Anthony M. G. dos; SILVA JUNIOR, Marcos J.; SOUZA, Pablo A. dos S.; OLIVEIRA, Andressa S. de. PALMA, Mariza B. Desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino de anatomia humana. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 4, p. 3341-3352, 2019.

SOBRAL, Fernanda R.; CAMPOS, Claudinei J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP**, v.46, n.1, p. 208-218, 2012.

SOUZA, Cacilda da S.; IGLESIAS, Alessandro G.; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-92, 2014.

VALENTE, José A.; ALMEIDA, Maria E. B. de; GERALDINI, Alexandra F.; S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

Recebido em
Aprovado em



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*