

Marcos Vinícius Silva Magalhães

Um olhar para as paredes: a cultura das exposições de arte escolar nas itinerâncias entre o Distrito Federal e o Noroeste Mineiro

Orientação:
Prof. Dr. Cayo Honorato



UnB



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

MARCOS VINÍCIUS SILVA MAGALHÃES

UM OLHAR PARA AS PAREDES: A CULTURA DAS EXPOSIÇÕES DE ARTE
ESCOLAR NAS ITINERÂNCIAS ENTRE O DISTRITO FEDERAL
E O NOROESTE MINEIRO

BRASÍLIA

2024

MARCOS VINÍCIUS SILVA MAGALHÃES

UM OLHAR PARA AS PAREDES: A CULTURA DAS EXPOSIÇÕES DE ARTE
ESCOLAR NAS ITINERÂNCIAS ENTRE O DISTRITO FEDERAL
E O NOROESTE MINEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Artes Visuais da Universidade de Brasília
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutor em Artes, na área de concentração: Arte,
Imagem e Cultura, na linha de pesquisa:
Educação em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Cayo Honorato

BRASÍLIA

2024

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

So Silva Magalhães, Marcos Vinícius
Um olhar para as paredes: a cultura das exposições de arte escolar nas itinerâncias entre o Distrito Federal e o Noroeste Mineiro / Marcos Vinícius Silva Magalhães; orientador Cayo Honorato. -- Brasília, 2024.
286 p.

Tese(Doutorado em Arte) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Arte escolar . 2. Exposições de Arte Escolar. 3. Escola. 4. Arte Infantil. 5. Artes Visuais. I. Honorato, Cayo, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cayo Vinicius Honorato da Silva - Presidente
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Universidade de Brasília (PPGAV/UnB)

Profª. Dra. Dulce Regina Baggio Osinski - Membro externo
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR)

Profª. Dra. Rejane Galvão Coutinho - Membro externo
Programa de Pós-Graduação em Artes - Universidade Estadual Paulista (PPG-Artes/UNESP)

Profª. Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa - Membro interno
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Universidade de Brasília (PPGAV/UnB)

Profª. Dra. Carina Luisa Ochi Flexor - Suplente
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Universidade de Brasília (PPGAV/UnB)



Ata de defesa¹

Aos vinte dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, instalou-se a banca examinadora da Tese De Doutorado do(a) aluno(a) **Marcos Vinícius Silva Magalhães**, matrícula 20/0090607. A banca examinadora foi composta pelos(as) professores(as) Dr(a). DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI (UFPR - Membro externo à UnB não vinculado ao PPGAV), Dr(a). REJANE GALVÃO COUTINHO (UNESP - Membro externo à UnB, não vinculado ao PPGAV), Dr(a). THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA (UnB - Membro interno à UnB vinculado ao PPGAV), Dr(a). CARINA LUISA OCHI FLEXOR (UnB - Membro interno à UnB vinculado ao PPGAV), suplente, e Dr(a). CAYO VINICIUS HONORATO DA SILVA (UnB - Membro interno à UnB vinculado ao PPGAV), orientador(a)/presidente. O(A) discente apresentou o trabalho intitulado **Um olhar para as paredes: a cultura das exposições de arte escolar nas itinerâncias entre o Distrito Federal e o Noroeste Mineiro**.

Concluída a exposição, procedeu-se a arguição do(a) candidato(a), e após as considerações dos(as) examinadores(as) o resultado da avaliação foi pela aprovação do trabalho.

¹ Transcrição da ata da defesa da tese de doutorado, disponibilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA-UnB).

*Em lembrança da minha avó Maria,
que tinha o cheirinho das nuvens.*

AGRADECIMENTOS

Ao amado Jesus, amigo e mestre inventivo, pelo amor e graça estendidos a mim.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Cayo Honorato, pela generosidade, paciência e por todo conhecimento compartilhado no percurso do estudo. Gratidão pela confiança e apoio na pesquisa.

Às estimáveis professoras que integraram a banca de qualificação e defesa deste trabalho: Profa. Dra. Dulce Osinski, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Profa. Dra. Rejane Coutinho, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Profa. Dra. Thérèse Hofmann, da Universidade de Brasília (UnB). Também, agradeço à Profa. Dra. Carina Flexor, da Universidade de Brasília (UnB), por integrar a banca de defesa como membro suplente e à Profa. Dra. Rosa Iavelberg, da Universidade de São Paulo (USP), por ter participado como membro suplente no momento da qualificação desta pesquisa. Agradeço pelo olhar cuidadoso, pelas contribuições e por tecerem perspectivas tão significativas para a composição desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília (PPGAV/UnB), pelo vínculo, suporte e atenção dedicados ao longo desta trajetória. Gratidão à Universidade Pública, por acolher novos processos de investigação científica no campo das artes e por toda seriedade e comprometimento na condução dos processos de pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pelo incentivo à formação continuada e especializada de seus professores e professoras. Agradeço por permitir que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos.

Aos grupos de pesquisa MEMAV/CNPq/UnB e ArtCIED/CNPq/UERGS, pelos debates e proposições acadêmicas.

À minha amada mãe Maria Eunice e à minha família, por acreditar em meus sonhos e por me fazer ser uma pessoa cada vez mais forte e sensível à beleza da vida.

Às minhas queridas amigas e amigos, em especial, ao amigo Lucas Pacheco Brum, pelo incentivo e parceria nas práticas de pesquisa.

Por fim agradeço a todas as pessoas que tocam o chão da escola, crianças e adultos, os quais, de uma forma ou de outra, colaboraram para viabilizar este estudo

“Por isso, toda criança da escola deve ter, pelo menos, um quadro seu na exposição escolar”.

Helena Antipoff, 1950.

RESUMO

A presente pesquisa esteve inserida no campo da Educação em Artes Visuais, compreendendo as exposições de arte escolar como objeto de estudo. Em vista de uma perspectiva exploratória, junto à etnografia e à pesquisa-ação, buscou-se investigar duas realidades de ensino em períodos dos anos de 2023 e 2024. Desse modo, ao considerar as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola pública do Distrito Federal e também de uma escola privada do município de Unai, no Noroeste Mineiro, objetivou-se perseguir o rastro das exposições escolares, de modo a identificar e investigar suas formas de organização no interior da cultura da escola. Nessa perspectiva, as exposições de arte escolar foram estudadas ao observar conceitos que permeiam a Arte Infantil, mobilizando os aspectos históricos da produção artística da criança em vista da sua relação com o ambiente escolar. No fluxo desses apontamentos, considerou-se a compreensão dessas práticas e narrativas a partir do conceito de Pedagogias Culturais, buscando apontar possibilidades e diálogos junto ao pensamento criativo e crítico freireano. Semelhantemente, enquanto meio pedagógico, a prática de apresentação dos trabalhos escolares foi tensionada numa relação com as Exposições Universais do século XIX as quais incidem sobre as ações educativas e nos métodos do trabalho docente. Assim, ao olhar para o reflexo das mudanças sociais e industriais na sociedade brasileira, principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, pôde-se compreender o modo como o trabalho artístico desenvolvido por crianças foi sendo concebido. Sob a luz de uma política de afirmação das artes e, na preocupação em fortalecer a identidade nacional, verificou-se que a organização dessas exposições foram uma importante estratégia didática, transitando ora pelas evidências das inovações dos métodos do ensino no desenho, ora pela livre expressão do pensamento modernista e ora pela mobilização de uma nova organização para a educação em arte. Ao olhar para a escola do século XXI, a pergunta de pesquisa se firmou diante dos modos de desenvolvimento e organização dessas mostras e como elas fortalecem (ou não) a autoria dos/as estudantes e de suas respectivas comunidades. Os dados produzidos pela pesquisa de campo apontaram para processos significativos de aprendizagem no âmbito das culturas locais, as quais se relacionaram com o desenvolvimento das práticas expositivas. Buscou-se, por conseguinte, apontar reflexões para uma nova leitura das mostras de arte escolar inseridas especificamente nas dependências da escola, no sentido de considerar o protagonismo da criança na cena social, pedagógica e artística contemporânea.

Palavras-chave: Arte escolar; Exposições de arte escolar; Escola; Arte Infantil; Artes Visuais

ABSTRACT

This research was part of the field of Visual Arts Education, understanding school art exhibitions as the object of study. In view of an exploratory perspective, together with ethnography and action research, we sought to investigate two Brazilian teaching realities in periods of the years 2023 and 2024. Thus, when considering the specificities of the initial years of Elementary School I of a public school in Brasília and also of a private school in the municipality of Unaí, in the Northwest of Minas Gerais, the objective was to follow the trail of school exhibitions, in order to identify and investigate their forms of organization within the school culture. From this perspective, school art exhibitions were studied by observing concepts that permeate Children's Art, mobilizing the historical aspects of children's artistic production in view of their relationship with the school environment. In the flow of these notes, the understanding of these practices and narratives was considered from the concept of Cultural Pedagogies, seeking to point out possibilities and dialogues with Paulo Freire's creative and critical thinking. Similarly, as a pedagogical tool, the practice of presenting school work was subject to tension in relation to the Universal Exhibitions of the 19th century, which influenced educational activities and teaching methods. Thus, by looking at the reflection of social and industrial changes in Brazilian society, especially from the first decades of the 20th century onwards, it was possible to understand how the artistic work developed by children was conceived. In the light of a policy of affirmation of the arts and in the concern to strengthen national identity, it was found that the organization of these exhibitions was an important didactic strategy, sometimes moving through evidence of innovations in teaching methods in drawing, sometimes through the free expression of modernist thought and sometimes through the mobilization of a new organization for art education. When looking at the school of the 21st century, the research question was established in relation to the ways in which these exhibitions were developed and organized and how they strengthen (or not) the authorship of students and their respective communities. The data produced by the field research pointed to significant learning processes within the scope of local cultures, which were related to the development of exhibition practices. Therefore, we sought to point out reflections for a new reading of school art exhibitions specifically inserted in the school premises, in the sense of considering the protagonism of children in the social, pedagogical and contemporary artistic scene.

Keywords: School art; School art exhibitions; School; Children's art; Visual arts

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el campo de la Educación en Artes Visuales, teniendo como objeto de estudio las exposiciones de arte escolar. Desde una perspectiva exploratoria, junto con la etnografía y la investigación-acción, buscamos investigar dos realidades brasileñas de enseñanza en los años 2023 y 2024. Así, al considerar las especificidades de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental I de una escuela pública de Brasília y también de una escuela privada del municipio de Unaí, en el Noroeste de Minas Gerais, el objetivo fue seguir el rastro de las exposiciones escolares, con el fin de identificar e investigar sus formas de organización dentro de la cultura escolar. Desde esta perspectiva, se estudiaron las exposiciones de arte escolar observando conceptos que permean el Arte Infantil, movilizándolo los aspectos históricos de la producción artística infantil en vista de su relación con el entorno escolar. En el flujo de estas notas se consideró la comprensión de estas prácticas y narrativas a partir del concepto de Pedagogías Culturales, buscando señalar posibilidades y diálogos junto al pensamiento creativo y crítico de Paulo Freire. De igual modo, como medio pedagógico, la práctica de presentar trabajos escolares se vio forzada a raíz de las Exposiciones Universales del siglo XIX, lo que afectó las acciones educativas y los métodos de enseñanza. Así, al observar el reflejo de los cambios sociales e industriales en la sociedad brasileña, especialmente a partir de las primeras décadas del siglo XX, fue posible comprender cómo se concebía el trabajo artístico desarrollado por los niños. A la luz de una política de afirmación de las artes y, en la preocupación por fortalecer la identidad nacional, se encontró que la organización de estas exposiciones era una estrategia didáctica importante, pasando ora por la evidencia de innovaciones en los métodos de enseñanza del dibujo, ora por la libre expresión del pensamiento modernista y ora por la movilización de una nueva organización para la educación artística. Al mirar la escuela del siglo XXI, la pregunta de investigación se estableció a la luz de las formas en que se desarrollan y organizan estas exposiciones y cómo fortalecen (o no) la autoría de los estudiantes y sus respectivas comunidades. Los datos producidos por la investigación de campo apuntaron a procesos de aprendizaje significativos dentro de las culturas locales, relacionados con el desarrollo de prácticas expositivas. Por ello, buscamos señalar reflexiones para una nueva lectura de las exposiciones de arte escolar insertas específicamente en espacios escolares, a fin de considerar el protagonismo de los niños en la escena social, pedagógica y artística contemporánea.

Palabras clave: Arte escolar; Exposiciones de arte escolar; Escuela; Arte infantil; Artes visuales

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz de divulgação da exposição <i>Artestagium</i>	30
Figura 2 - Cartaz de divulgação da exposição <i>Artestagium 2</i>	32
Figura 3 - Registro da exposição desenvolvida nas dependências da Classe Hospitalar do Hospital Regional de Taguatinga (HRT).....	34
Figura 4 - Registro da exposição desenvolvida nas dependências da Classe Hospitalar do Hospital Regional de Taguatinga (HRT).....	34
Figura 5 - Exposição: <i>Solidarity Drawing</i>	37
Figura 6 - Apresentação da exposição no <i>hall</i> de entrada da escola.....	38
Figura 7 - Coletivo <i>9rArt</i> de frente à Galeria Espaço Piloto (UnB).....	40
Figura 8 - Coletivo <i>9rArt</i> junto à obra em exposição.....	40
Figura 9 - Visita ao Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB).....	41
Figura 10 - Ensaio fotográfico “Eu no Espelho”	42
Figura 11 - Exposição fotográfica “Eu no Espelho”.....	43
Figura 12 - Exposição fotográfica “Eu no Espelho”.....	44
Figura 13 - A sala de aula como memória.....	45
Figura 14 - Mostrando às crianças os caminhos para a sua formação artística. Correio da Tarde, 1930.....	98
Figura 15 - A Grande Exposição de Londres (1851), no Palácio de Cristal.....	106
Figura 16 -Representação de algumas das galerias da Exposição de 1851 (<i>The Great Exhibition: Jersey, Guernsey, Malta and Ceylon</i>).....	107
Figura 17 - Mapa (fronteira entre os estados de Goiás e Minas Gerais).....	141
Figura 18 - Vista da entrada da Escola Parque da EQS 307/308.....	150
Figura 19 - Desenho fixado na parede. Corredores da Escola Parque da EQS 307/308.....	150
Figura 20 - Desenhos dispostos em uma parede. Corredores da Escola Parque da EQS 307/308.....	151
Figura 21 - Esculturas/miniaturas em exposição em uma galeria da Escola Parque da EQS 307/308.....	152
Figura 22 - Esculturas/miniaturas em exposição (deixe aqui sua opinião). Galeria da Escola Parque da EQS 307/308.....	152

Figura 23 - Materiais e referências didáticas. Sala de aula da Escola Parque da EQS 307/308.....	153
Figura 24 - Objetos em processo de criação. Sala de aula da Escola Parque da EQS 307/308.....	153
Figura 25 - Alguns dos trabalhos apresentados na exposição "Tempo: perspectivas em arte educação”.....	155
Figura 26 - Cartaz da exposição "Tempo: perspectivas em arte educação”.....	155
Figura 27 - Apresentação de desenhos xerocopiados que foram coloridos pelos/as alunos/as.....	161
Figura 28 - Festa da Cultura Popular da Escola “A”.....	163
Figura 29 - Registro de um arquivo de vídeo na página do Sinpro/DF no <i>YouTube</i>	165
Figura 30 - Coleta dos registros feitos por meio da rede social (<i>Instagram</i>) de uma escola pública do Distrito Federal.....	166
Figura 31 - Emílio e a moldura dourada.....	176
Figura 32 - <i>Ritratto di fanciullo con disegno</i> (1515-1520), de Giovanni Francesco Caroto.....	179
Figura 33 - Esperando o sucesso (1882), de Henrique Pousão.....	182
Figura 34 - <i>Christ Preaching, La petite Tombe</i> (1652).....	184
Figura 35 - <i>L'Atelier du peintre</i> (1855), de Gustave Coubert.....	184
Figura 36 - O tripé da ação expositiva envolvendo o trabalho artístico feito pela criança....	188
Figura 37 - Pintura mural, como referência à comunidade indígena.....	190
Figura 38 - Mural de frente à biblioteca com a disposição de desenhos infantis.....	191
Figura 39 - Materiais e referências alusivas à festa do “Boi-Bumbá”.....	194
Figura 40 - Objetos confeccionados, organizados da sala dos/as professores/as.....	194
Figura 41 - Miniatura de um "Boi-Bumbá" feita por uma criança, com a orientação de uma professora.....	195
Figura 42 - Uma criança observando alguns dos trabalhos expostos.....	197
Figura 43 - Arte escolar representativa do grupo de bumba-meu-boi, Boi de Seu Teodoro.....	198
Figura 44 - Detalhes de algumas das molduras que envolviam o trabalho feito pelas crianças.....	198

Figura 45 - Sessão de cinema "O boi que levou um raio".....	199
Figura 46 - Desenhos “itinerantes”.....	200
Figura 47 - Estandarte: Boi-bumbá.....	201
Figura 48 - Desenho exposto a partir da temática da cultura indígena.....	202
Figura 49 - Desenho exposto a partir da temática da cultura indígena.....	202
Figura 50 - Desenho: "Roda de Conversa”.....	204
Figura 51 - Espaço dedicado à "Roda de Conversa”.....	204
Figura 52 - “Liberdade”.....	205
Figura 53 - Arte escolar: elaborações lúdicas e didáticas sobre as "Eleições Democráticas”.....	206
Figura 54 - Mural de interações.....	206
Figura 55 - Mural de interações.....	207
Figura 56 - Desenhando "Elza Soares”.....	210
Figura 57 - Desenhando “Cartola”.....	210
Figura 58 - Um "modelo" a ser seguido.....	211
Figura 59 - Seguindo um “modelo”.....	212
Figura 60 - Pré-produção: um dos murais da escola, "revestido" para a montagem da exposição.....	213
Figura 61 - Pré-produção: uma das paredes da escola, "revestida" para a montagem da exposição.....	213
Figura 62 - Um dos alunos participando da montagem da exposição.....	214
Figura 63 - Uma das alunas participando da montagem da exposição.....	215
Figura 64 - Uma experiência cotidiana de exposição de arte escolar.....	216
Figura 65 - Cotidiano: apreciação da arte escolar.....	218
Figura 66 - Montagem da exposição "Sementes da Arte”.....	222
Figura 67 - Exposição "Sementes da Arte”.....	223
Figura 68 - Exposição "Sementes da Arte”.....	224
Figura 69 - Exposição "Sementes da Arte”.....	224
Figura 70 - Trabalhos ao “alto”.....	225
Figura 71 - Arte escolar: "Pão e Páscoa todos os dias”.....	229
Figura 72 - Exposição "Tesouros Ancestrais”.....	230

Figura 73 - Arte escolar: elaborações da pintura.....	231
Figura 74 - Arte escolar: elaborações da pintura.....	232
Figura 75 - Banner de divulgação da Mostra de arte escolar no Museu Histórico e Cultural de Unaí.....	232
Figura 76 - Disposição dos trabalhos ao longo do espaço externo do Museu de Unaí.....	233
Figura 77 - Detalhe: disposição dos trabalhos ao longo do espaço externo do Museu de Unaí.....	233
Figura 78 - Momento de visitação à exposição "Tesouros Ancestrais".....	234
Figura 79 - Pontos positivos e negativos.....	235
Figura 80 - "Crie um mural para expor os trabalhos da turma".....	236
Figura 81 - Produção de “peles”.....	237
Figura 82 - Exposição “Autorretratos”.....	238
Figura 83 - Exposição “Autorretratos”.....	239
Figura 84 - Texto de apresentação da Exposição “Autorretrato”.....	240

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Norteador da Pesquisa (QNP).....	27
Quadro 2 - Artigos da revista <i>A Escola Primária</i> (1916-1938), cuja temática perpassa pelos descritores: arte, desenho, mostra e exposição.....	120
Quadro 3 - Quantidade de Escolas Classe distribuídas no Distrito Federal.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIE - *Bureau International des Expositions*

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CC - *Creative Commons*

CCBB - Centro Cultural Banco do Brasil

CEB - Câmara de Educação Básica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CHS - Ciências Humanas e Sociais

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COMA - Coletivo da Pós-Graduação em Arte

CVB - Cruz Vermelha Brasileira

EAB - Escolinha de Arte do Brasil

EC - Escola Classe

EQN - Entre Quadra Norte

EQS - Entre Quadra Sul

EPAR - Escola Parque

HRT - Hospital Regional de Taguatinga

IA - Inteligência Artificial.

IEB - Instituto de Estudos Brasileiros

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEA - Movimento Escolinha de Arte

MEC - Ministério da Educação

MS - Ministério da Saúde

Novacap - Campanha Urbanizadora da Nova Capital

ONG - Organização não governamental

PIJ - Projeto Infanto-Juvenil

PPP - Projeto Político Pedagógico

QNP - Quadro Norteador de Pesquisa

RA - Região Administrativa

RIDE-DF - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SESDF - Secretaria de Saúde do Distrito Federal

SESI - Serviço Social da Indústria

Sinpro - Sindicato de Professores

Sobreart - Sociedade Brasileira de Arte

TAR - Teoria Ator-Rede

TNT - Tecido-Não-Tecido

UE - Unidade de Ensino

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ASPECTOS NORTEADORES.....	22
1.1	NO INÍCIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA, TINHA UMA ESCOLA NO INÍCIO DO CAMINHO.....	29
1.2	A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	47
1.3	A ÉTICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS.....	49
2	CRIANÇA NO SINGULAR, INFÂNCIAS NO PLURAL.....	56
2.1	ARTE INFANTIL, LIVRE EXPRESSÃO E ARTE ESCOLAR.....	61
2.2	ARTE ESCOLAR: OBJETO DE DECORAÇÃO?.....	82
2.3	ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL: NO RASTRO DAS EXPOSIÇÕES.....	92
3	EDUCAÇÃO E POLÍTICA DAS EXPOSIÇÕES DE ARTE ESCOLAR.....	105
3.1	APROXIMAÇÕES COM AS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS.....	105
3.2	PERCURSOS DIALÓGICOS A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIREANA DE EDUCAÇÃO.....	122
3.3	O LUGAR DOS OBJETOS: O RELÓGIO, A GRAVATA, O PIANO E AS EXPOSIÇÕES DE ARTE ESCOLAR.....	133
4	ZIGUEZAGUEANDO: A PESQUISA EM MOVIMENTO.....	137
4.1	ITINERÂNCIAS: OS ESPAÇOS DA PESQUISA.....	139
4.1.1	ESCOLAS PARQUE: UM LUGAR PARA A ARTE ESCOLAR NO PLANO DE ANÍSIO TEIXEIRA.....	145
4.1.2	PISTAS INICIAIS SOBRE A ARTE DE ESCOLARES NO NOROESTE MINEIRO.....	158
4.1.3	ELABOR(AÇÕES) DO LUGAR: ENTRE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL E UMA ESCOLA PRIVADA DO MUNICÍPIO DE UNAÍ-MG.....	161
4.2	ENCONTROS NO PERCURSO: ETNOGRAFIA E PESQUISA-AÇÃO.....	168
4.3	ADENTRANDO A MOLDURA DOURADA: UMA LEITURA POSSÍVEL.....	172

5 NARRATIVAS ARTÍSTICAS NA ESCOLA: A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	190
5.1 A ESCOLA “A”.....	190
5.1.1 FESTA DA CULTURA POPULAR: 60 ANOS DO BOI DE SEU TEODORO...	192
5.1.2 FESTA DA DEMOCRACIA.....	203
5.1.3 FESTA AFROBRASILEIRA: CAPOEIRA.....	208
5.1.4 A ARTE ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA “A”	216
5.2 A ESCOLA “B”.....	219
5.2.1 EXPOSIÇÃO 1: SEMENTES DA ARTE.....	220
5.2.2 EXPOSIÇÃO 2: TESOUROS ANCESTRAIS.....	226
5.2.3 EXPOSIÇÃO 3: AUTORRETRATOS.....	236
5.2.4 AS EXPOSIÇÕES DE ARTE ESCOLAR INSERIDAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA “B”	241
6 TRÊS PONTOS FINAIS.....	242
REFERÊNCIAS.....	246
ANEXO: PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/CHS/UNB.....	259
APÊNDICE 1: CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO “SEMENTES DA ARTE”.....	263
APÊNDICE 2: UNA(IA): CATÁLOGO DE ARTE ESCOLAR DIGITAL.....	274
APÊNDICE 3: AÇÕES DEFINIDORAS QUE INTEGRARAM O PPP DA ESCOLA “B”	280

1 INTRODUÇÃO: ASPECTOS NORTEADORES

Esta pesquisa se apresenta por entre as paredes da escola, pregada com tachinhas no quadro de cortiça, pendurada em um varal e até mesmo emoldurada com *passe-partout*. Também, se permite fixar e transitar por um lugar inusitado, reinventado e desdobrado pelos processos educativos em arte. Esse lugar, comum ao contexto da escola, pode ser compreendido a partir do fluxo de diferentes aspirações e olhares. A forma como os trabalhos, exercícios e produções artísticas feitas por alunos e alunas são apresentados em meio ao cotidiano escolar possibilita identificar diferentes narrativas, compondo uma trama de múltiplas camadas, cujo fio cultural e social são tomados como matéria prima indispensável.

Nesse sentido, as exposições de arte escolar na contemporaneidade poderão ser compreendidas dentro de uma experiência pedagógica estratégica e performática, “considerada dentro de uma prática política mais ampla em prol da mudança democrática” (Giroux, 2008, p. 200). No diálogo que parte do conceito de democracia em Paulo Freire, Giroux (2008) nos ajuda a tecer um sentido pedagógico que parte de um viés crítico, sem qualquer formulação ou método pré-estabelecido. Nele se insere uma prática performática na medida em que há uma inquietação constante, na medida em que os diferentes sujeitos envolvidos constroem seus modos de ver e estar no mundo. Esse lugar de identidade e identificação parecem reverberar em meio aos trabalhos e artefatos que são desenvolvidos e apresentados no interior das escolas.

Desde as contribuições de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) para o pensamento moderno no campo da educação, principalmente diante da concepção da criança enquanto ser dotado de um espírito livre, poderemos identificar processos do exercício do desenho e estes colocados à disposição de uma prática de decoração e apreciação (Coutinho, 2015). Na obra “Emílio, ou, Da Educação”, de 1762, é possível perceber o contraste que Rousseau propõe frente ao pensamento da época, defendendo um processo de educação que se dá por meio de um olhar atento e sensível diante dos sujeitos. Séculos mais tarde, a proliferação de suas ideias contribuiu, inclusive, para o desenvolvimento da arte infantil, revelando práticas mais autônomas e livres do universo das crianças e a consequente apresentação desses trabalhos.

Ao serem tomadas as perspectivas históricas que compõem o objeto de pesquisa, aqui compreendido como “as exposições de arte escolar”, buscou-se traçar um recorte histórico,

objetivando identificar e tensionar conceitos forjados ao longo do tempo, que acabam por definir a atividade artística produzida pela criança, a qual, sobretudo, se faz presente no contexto da escola. Semelhantemente, buscou-se localizar o objeto deste estudo em vista dos meados do século XIX, quando o mundo passou a ser definido por meio das exposições universais. Nessa aproximação, identificou-se os elementos que mais se relacionam com a cultura das exposições escolares, reconhecendo as camadas discursivas e as narrativas de poder e saber envolvendo a apresentação desses trabalhos.

Usando a linguagem benjaminiana do pensamento, as exposições universais constituíram uma espécie de fantasmagoria que, à sombra do capitalismo, ocultava as reais intenções e relações entre as pessoas e as coisas. Numa política, cuja bandeira era o progresso, essas exposições exibiam “o novo, o exótico, o desconhecido, o fantástico, o longínquo” (Pesavento, 1997, p. 45). A função didático-pedagógica atrelada a esses eventos era responsável por apresentar ao mundo o imaginário da sociedade moderna a partir da engenharia humana, materializando um futuro de inovação cada vez mais próximo das sociedades. Ao conceber o campo da educação como um terreno fértil para essas mudanças, materiais e métodos eram compartilhados e instituídos por entre os Estados.

Segundo Doris Clara Kosminsky (2008), em sua pesquisa dedicada aos aspectos que constróem a cultura visual, esses megaeventos, de caráter político e social, são responsáveis por difundir novas visualidades, fomentando, por entre os países, a conduta cultural da modernidade. Os produtos e objetos exibidos nesses eventos demarcaram não só os modos de ver da sociedade na época, mas a difusão de novas ideias, assim:

As Exposições Universais colocam-se como um elemento fundamental na estruturação de uma cultura moderna, apoiada sobre a modernização da segunda metade do século XIX. Se por um lado surgem como consequência do mesmo conjunto de processos que gerou uma nova percepção urbana, por outro, elas também se colocam como um fator atuante no desenvolvimento de uma pedagogia desta cultura visual (Kosminsky, 2008, p. 218).

Com elas, os processos de ensino passaram a herdar costumes e formas de experienciar as diferentes pedagogias fazendo com que a arte, desde esse período, assumisse um lugar significativo e permeado por controvérsias. Ao corroborar com os indícios de uma agenda das exposições no interior das escolas, Dulce Osinski e Ricardo Antônio (2010b) salientam que o ensino da arte é, muitas vezes, caracterizado por uma exposição final de trabalhos, na qual se busca reforçar métodos, técnicas e conceitos. “Em síntese, a exposição

de trabalhos realizados pelas crianças no ambiente escolar é uma prática adotada já no século XIX. Ganhou notoriedade com a divulgação do método de Cizek e das teorias psicopedagógicas” (Siebert, 2018, p. 220). Ademais, essas práticas poderão reforçar o vínculo entre escola, família e comunidade. Iavelberg (2013), por exemplo, enfatiza a organização dessas ações de modo a potencializar as relações entre as crianças e seus/suas familiares no âmbito da escola e com o lugar em que ela está inserida. Semelhantemente, ao tomarmos o fortalecimento dessas práticas desde o contexto da Educação Infantil, compreende-se que:

O conjunto de imagens, nas ambiências escolares, constitui uma “pedagogia da visualidade”, tendo em vista que elas instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam subjetividades e identidades das crianças pequenas. Nesse sentido, é importante levarmos em conta o ambiente visual da sala e substituímos as imagens midiáticas pelas imagens e objetos realizados pelas crianças (Cunha, 2012, p. 28).

Assim, torna-se importante reconhecer o modo como as exposições, desenvolvidas no âmbito educacional, enfatizam certas práticas e políticas em arte/educação e o modo como os/as alunos/as, criadores/as desses trabalhos, são reconhecidos/as. Sob uma necessidade da práxis educativa, a qual se relaciona aos processos contínuos de reflexão da prática docente, cabe investigar novos fluxos de ensino e aprendizagem em artes visuais. E, na mesma medida, investigar o modo como os diferentes artefatos são criados e orientados pelo olhar docente, no intuito de compreender a forma como tais objetos e processos criativos compõem a cultura escolar das exposições.

No jogo dessas relações, o conceito de “pedagogias culturais” contribui para o constructo desta pesquisa, na medida em que essas exposições conduzem aos diversos modos de ser e estar na escola. Nesse sentido, ao reconhecer a prática comum das atividades expositivas no ambiente escolar, dada a sua importância histórica e pedagógica, Siebert (2018) desenvolveu um levantamento bibliográfico de pesquisas já realizadas, identificando a necessidade de sistematização de novas investigações cuja produção de conhecimento pudesse estar voltada para as contribuições das exposições de arte escolar na atualidade e sua estruturação a partir da própria escola.

Semelhantemente, ao refinar a busca em base de pesquisas e dados científicos como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico, por exemplo, a partir do descritor “exposição de arte escolar”, foram encontradas pesquisas muito

mais próximas do conceito de “arte infantil”. Percebeu-se, como os estudos apresentados ao longo desta pesquisa, que o conceito de “arte escolar” esteve imiscuído às percepções da arte infantil. Nesse caso, em um recorte mais recente e mais próximo das perspectivas que tratam esse estudo, a pesquisa de doutorado de Emanuelle C. Siebert, intitulada “Exposições de trabalhos escolares: aspectos processuais e reflexivos na escola e no museu”, de 2019, se destacou. Ainda que a pesquisa de Siebert (2019) tenha se debruçado sob as problematizações dos espaços legitimadores de arte, como o museu, a autora parte de uma distinção entre arte infantil e arte escolar, sobretudo para entender os processos da ação expositiva que se dá no contexto da escola. Ademais, a pesquisa de Siebert (2019) toca em investigações feitas anteriormente (Siebert, 2010), compreendendo as exposições escolares como um “fim” no qual se destinam os trabalhos feitos pelos/as alunos/as em suas escolas.

Nessa premissa, no que tange ao trabalho de concepção das exposições de arte escolar é imprescindível que se desconstrua conceitos pré-estabelecidos, os quais a noção de “belo” e de “bem feito” estão imbricados, bem como os discursos e verdades diante dos trabalhos escolares realizados no âmbito das artes visuais. Nessa perspectiva, as práticas da Educação em Artes Visuais poderão ser desenvolvidas de modo a desconstruir práticas de um ensino tradicional e traçar percursos que legitimam o conhecimento de diferentes realidades e práticas dialógicas entre os/as alunos/as.

Ao adentrar as perspectivas deste estudo, cabe considerar o impulso inicial que fomentou a definição e o encontro com o objeto da pesquisa. Desse modo, a experiência pessoal no contexto da educação, diante da atuação docente em uma escola no interior de Minas Gerais e hoje como professor da rede pública de ensino do Distrito Federal possibilitou modos de pensar e trabalhar a partir da utilização de práticas expositivas na escola. Nesse processo, buscou-se dialogar com algumas inquietações, que reverberaram a partir da minha trajetória de formação e de constituição do meu sujeito docente. Em vista desses encontros e olhares, percebo que há perspectivas controversas nos modos como essas práticas são idealizadas, compartilhadas e desenvolvidas na educação básica. Nesse sentido, as indagações e especificidades da pesquisa perpassaram pelas experiências e vivências pessoais dentro do processo de ensino e aprendizagem em artes visuais.

Ainda dentro do processo de investigação da pesquisa buscou-se reconhecer as características próprias dos trabalhos produzidos pelos/as alunos/as. Em contraste com o

contexto pedagógico das perspectivas da “arte infantil”, a qual era compreendida e exposta para o público sob o entendimento de um processo de criação supostamente mais livre, as exposições realizadas na escola, ainda hoje, perpassam por ações que distorcem e desconstruem a potência dos trabalhos produzidos pelas crianças. Tais evidências (as quais serão melhor apresentadas no decorrer desta pesquisa) foram uma marca da educação desenvolvida no contexto da Escola Primária do início do século XX. Cabe ressaltar, tal como considera o estudo de Souza (1998), que a “pedagogia política e simbólica da escola primária não pode ser subestimada na compreensão da cultura brasileira na transição do século XIX para o século XX” (Souza, 1998, p. 277). Desse modo, “os exames públicos, as festas e exposições escolares e as comemorações cívicas explicitam as múltiplas formas pelas quais a escola primária construiu sua identidade institucional e estendeu sua pedagogia à sociedade mais ampla” (Souza, 1998, p. 277).

As noções de excelência exigidas dos alunos e alunas, junto aos indícios apontados pela literatura quanto à manipulação da produção artística infantil por parte dos/as professores/as parecem ter sido uma herança evidenciada desde essa época e ainda reverberam em nossos dias na medida em que educadores e educadoras de arte se veem obrigados/as, dentre outros aspectos, a apresentarem trabalhos “bem feitos”. De algum modo esse território de poder, muitas vezes colado à parede da escola com fita crepe parece, também, sinalizar os mesmos processos envolvendo as Exposições Universais, em que os países se viram em uma arena de competição, apresentando seus trabalhos e difundindo uma bandeira em que utopia e progresso eram indissociáveis. Mais uma vez, pode-se reconhecer que:

As exposições escolares correspondiam a transposições para o universo da escola das exposições escolares realizadas no interior das Exposições Universais e das Exposições Pedagógicas - uma forma característica de exibição e publicidade em voga na segunda metade do século XIX e início do século XX (Souza, 1998, p. 264).

Assim, no reconhecimento dessas primeiras reflexões, a pesquisa foi desenvolvida. Ao serem compreendidas como uma ação constante das práticas em Educação em Artes Visuais, as exposições ou as mostras dos trabalhos artísticos dos/as alunos/as foram investigadas e aprofundadas na dimensão de diferentes contextos de ensino e a partir de diferentes posturas metodológicas. Desse modo, foi possível consubstanciar processos significativos nos quais a identidade e os saberes próprios das comunidades estiveram envolvidos.

Nesta direção, este trabalho foi desenvolvido em vista de objetivos que demarcam as nuances da prática pedagógica em Artes Visuais² de modo a contribuir para o trabalho docente, o qual poderá frutificar em processos cada vez mais próximos da realidade de nossos/as estudantes. O Quadro 1, que pode ser interpretado como um quadro de coerência³, ou um Quadro Norteador da Pesquisa (QNP), tal como proposto por Araújo, Pimenta e Costa (2015), apontou as perguntas geradoras do estudo, os objetivos e os caminhos possíveis que foram trilhados. Tal sistematização apontou para os desdobramentos da metodologia da pesquisa, a qual será aprofundada logo à frente.

Quadro 1 - Quadro Norteador da Pesquisa (QNP)

Objeto	Exposição de arte escolar
Pergunta de pesquisa	A partir de contextos educacionais específicos, como as exposições de arte escolar são desenvolvidas?
Hipótese de pesquisa	As exposições de arte escolar agenciam modos de ser e estar na escola, invisibilizando ou não a realidade de alunos e alunas.
Objetivo geral	Investigar as exposições de arte escolar no contexto de duas escolas: uma escola da rede pública do Distrito Federal e outra da rede privada do município de Unaí-MG, bem como as implicações dessas práticas para as identidades dos/as estudantes e para a comunidade local.
1 Desdobramento da pergunta de pesquisa	Qual a ocorrência dessas práticas no interior dessas escolas?
1.1 Objetivo específico	Identificar e produzir registros das exposições de arte escolar no contexto de duas realidades escolares.
1.2 Procedimentos/instrumentos	- Observação participante; - Pesquisa exploratória e bibliográfica

² Tendo em vista as perspectivas de Ferraz e Fusari (2009), a grafia em letra maiúscula relaciona-se ao componente curricular. A grafia com letra minúscula refere-se à área de conhecimento.

³ O intuito deste quadro é apresentar as compatibilidades, ou coerências, entre os objetivos e o desenho metodológico. Buscou-se por meio dele suscitar as perguntas geradoras da pesquisa, de modo a mobilizar os trajetos a serem percorridos.

2 Desdobramento da pergunta de pesquisa	De que modo as exposições de arte escolar operam na perspectiva da produção de sujeitos e de conhecimentos?
2.1 Objetivo específico	Compreender as exposições de arte escolar dentro do escopo das Pedagogias Culturais, sendo esta uma possível lupa teórica da pesquisa, cujo campo epistemológico compreende as diferentes práticas e artefatos culturais como agentes que produzem e contribuem para os processos de subjetivação dos sujeitos.
2.2 Procedimentos/instrumentos	Observação e participação do planejamento pedagógico e das etapas de desenvolvimento das práticas de exposição de arte escolar em vista do contexto de duas unidades de ensino.
3 Desdobramento da pergunta de pesquisa	Quais são os critérios de escolha que moldam e constroem os trabalhos e o espaço expositivo da escola?
3.1 Objetivo específico	Identificar os critérios e percepções envolvidas no planejamento e organização das exposições de arte escolar.
3.2 Procedimentos/instrumentos	Práticas dialógicas e conversas informais junto à comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cabe considerar que no curso da pesquisa, as elaborações tecidas a partir de um quadro de coerência, QNP, contribuíram para que as escolhas definidas pelo estudo pudessem ser melhor visualizadas, buscando empreender processos mais reflexivos em torno das intenções da pesquisa. De modo semelhante, um QNP, no contexto da pesquisa em Educação em Artes Visuais, buscou ser compartilhado no intuito de contribuir para os aspectos organizacionais da pesquisa neste campo que, sob perspectivas futuras, poderá ser utilizado como uma ferramenta facilitadora de acesso às etapas e às escolhas metodológicas de uma ação investigativa da pesquisa em arte/educação.

1.1 NO INÍCIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA, TINHA UMA ESCOLA NO INÍCIO DO CAMINHO

O enredo da sala de aula nem sempre é previsível e, no contexto do ensino da arte a trama poética que se evidencia parece ser uma característica substancial da sua existência na escola. Desse modo, uma vez atravessada por novos olhares e contribuições, a Educação em Artes Visuais parece deflagrar uma prática de constante ressignificação, em que a criação e a recriação estão envolvidas. Derivada do Grego Antigo, a *poiésis* diz respeito ao lugar da criação e tal sentido poético acaba por transcender o circuito estabelecido pelos planos de ensino e pela sistematização curricular. Nesse sentido, embora se reconheça a prática cotidiana (e talvez corriqueira) de se expor os trabalhos artísticos desenvolvido pelos/as estudantes em meio ao espaço físico da escola, parecem existir outro fluxo de aprendizagens e outras perspectivas em torno dessas práticas. A criação, ou a recriação, que se reverbera em meio às exposições de arte na escola suscita um jogo de identidades, o qual pretendeu-se desdobrar e investigar neste processo de pesquisa. Identidades estas que se apresentam flutuantes, transitando pela órbita do poder docente e das expectativas de diferentes instituições.

Ao compreender as exposições de arte escolar como objeto de estudo (cujo escopo teórico e histórico será melhor delimitado nos capítulos que se seguirão) buscou-se traçar a interlocução desse objeto com um lugar na memória (na minha memória). Nessa perspectiva busquei, neste início de conversa, reconhecer minha identificação com o foco de estudo aqui definido e o modo como a prática das exposições de arte escolar me atravessa enquanto sujeito e pesquisador no campo das artes visuais.

De início, chamava-me a atenção não apenas o modo como as visitas às exposições de arte em museus e galerias pela cidade de Brasília compunha o currículo da minha formação em Licenciatura em Artes Plásticas⁴, mas também o modo como meus/minhas colegas se apropriavam da estrutura do nosso Instituto⁵ para expor suas criações e exercícios recém aprendidos nas aulas. Embora essa prática tenha suscitado em mim uma observação curiosa, desde o meu primeiro ano de graduação, em 2008, um exercício em especial chamou-me a

⁴ Cabe ressaltar que tal nomenclatura não é mais utilizada no curso de graduação da Universidade de Brasília (UnB). Dadas as novas reformulações e a organização do Projeto Pedagógico do curso, a Licenciatura em Artes Visuais é hoje denominada.

⁵ Instituto de Arte (IdA), da Universidade de Brasília (UnB).

atenção durante os semestres que se seguiram. O ano era 2011 e tal experiência foi desenvolvida em meio às aulas da disciplina de Estágio Supervisionado 1, a qual foi mediada pela querida professora Lisa Minari Hargreaves (por quem minha admiração e carinho se estendem até os dias de hoje). Naquela ocasião, a turma havia sido desafiada a desenvolver um trabalho artístico a partir das experiências particulares dos estágios nas escolas, em que cada um(a) de nós pudesse compartilhar as diversas impressões colhidas na aproximação do chão da escola.

A sensação de imprevisibilidade rondava aquela turma de licenciandos/as em Artes Plásticas, visto que as impressões acerca da escola até então se apresentavam apenas por meio das elucubrações teóricas presentes nos livros e artigos científicos. Ao mesmo tempo, vislumbrávamos um desafio inédito para a nossa formação naquele momento: transpor a rigidez e obrigatoriedade da construção de um relatório acadêmico que, diga-se de passagem, parece retirar a pessoalidade das nossas experiências, para a elaboração de uma obra a partir da linguagem das Artes Plásticas que pudesse refletir nossas andanças na escola naquele momento. No encerramento do semestre a disciplina foi finalizada por meio da exposição dos nossos trabalhos (Figura 1).

Figura 1 - Cartaz de divulgação da exposição *Artestagium*



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2011

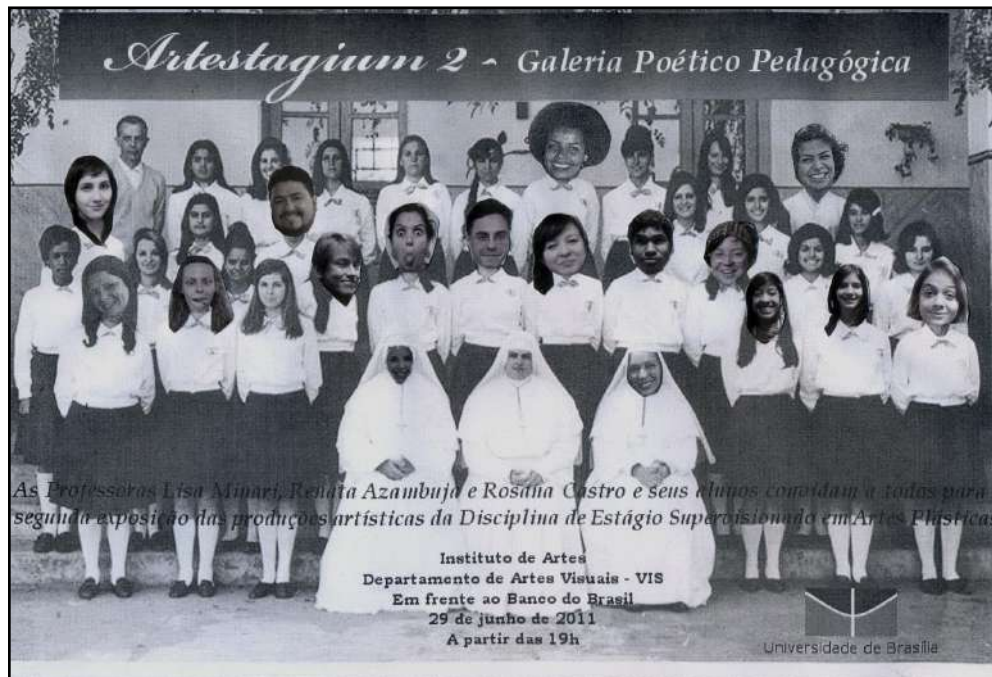
Com o esforço de toda a turma, foi possível pensar em um evento que agregasse a presença e visitação de todos e todas os/as frequentadores/as do nosso Instituto. Ademais, o evento, envolvendo a exposição dos trabalhos dos/as licenciandos/as e a participação do público, contribuiu para fomentar novas e importantes discussões sobre a produção de relatórios em torno da prática dos estágios supervisionado nas escolas, colocando o objeto de arte no centro do debate e oportunizando reflexões da prática docente em torno dele.

Diante da proposta da exposição elegi os trabalhos de pintura e colagem feito pelos/as estudantes das turmas nas quais realizei meus estágios de observação, para que pudesse pensá-los como um objeto artístico e que, ao mesmo tempo, carregasse minha experiência na sala de aula num primeiro momento. Minha obra, então, partiu da apropriação dos trabalhos dos/as estudantes, uma vez que, na escola, essas pinturas seriam jogadas fora. Segundo a professora, eram trabalhos abandonados, pelos quais nem os/as alunos/as, nem as famílias possuíam interesse. Com um novo sentido, com a doação desses trabalhos, pude apresentá-los em meio aos corredores no Instituto de Arte com o título: “Ah, se eles soubessem...”.

A relação entre os trabalhos feitos pelos/as estudantes naquele momento e a intenção da escola em jogá-los fora poderia nos conduzir a uma conclusão simples e que passa pela própria estrutura da sala de aula: a escola não consegue guardar, a longo prazo, os inúmeros trabalhos que são produzidos pelos/as alunos/as. Ao mesmo tempo, outros atravessamentos me foram oportunos em meio àquela experiência, como por exemplo: o que faz com que os/as estudantes abandonem os seus trabalhos? Qual o nível de importância empregado no momento em que eles foram criados? Seria mais um dos muitos trabalhos realizados pela escola? O movimento de descarte desses trabalhos passa pelo crivo do/a profissional docente, ou pela avaliação crítica dos/as alunos/as? Embora essas questões mereçam outras camadas de reflexão, o ato de me apegar aos trabalhos para expô-los nas dependências da universidade foi, para mim, um bálsamo para muitas das minhas inquietações, ainda que inicialmente.

Tal experiência oportunizou diálogos enriquecedores, não apenas no momento de culminância do evento, em que público e artistas/licenciandos(as) estiveram presentes, mas também durante os dias em que as obras foram expostas. Ao se desdobrarem as discussões em torno dos trabalhos poéticos que foram apresentados, nos semestres que se seguiram novas exposições foram sendo desenvolvidas - a exemplo da exposição *Artestagium 2* (Figura 2) - e com elas a parceria de outros/as profissionais e professores/as do Instituto.

Figura 2 - Cartaz de divulgação da exposição *Artestagium 2*



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2011

Assim, de modo a compartilhar o exercício proposto pela disciplina, a professora Lisa Minari, em um texto escrito a partir da nossa experiência, destacou um aspecto importante do processo de elaboração daquela exposição:

O corredor tornou-se, portanto, a cartografia vivencial da experiência de cada um de nós, um percurso aparentemente linear que denunciava em sua elaboração, uma hierarquia poética sem lógica e sem seqüência preestabelecida. Espaço perpassado, atravessado, transitado cotidianamente, o corredor revelou, durante sua ocupação, um inesperado potencial e uma imensa generosidade, acolhendo sem preconceito nem crítica todas as obras propostas e saindo de um anonimato arquitetônico, (tão anônimo que passa quase despercebido) para tornar-se espaço revisitado e reconsiderado tanto pelos artistas quanto pelo público (Hargreaves, 2011, p.?).

Olhando para trás, ou talvez, pelo retrovisor⁶, pude encontrar nesta experiência um aporte prático (e talvez inicial) acerca da necessidade de estudar melhor as particularidades dessas exposições e, por mais que eu me dispusesse a empreender estudos a partir de objetos e

⁶ Metáfora utilizada pelo professor Luiz Carlos (IdA/UnB), em 2017, em um texto que compõe a coletânea de estudos acerca da pesquisa narrativa e das relações com a pesquisa em arte. Nesse sentido, as imagens, enquanto componentes da memória, parecem fundamentar a constituição do nosso ser, bem como dos nossos processos de identificação e subjetivação. Semelhantemente, Hillesheim, Silva e Makowieky (2013), já haviam apresentado tal metáfora, tensionando os vários caminhos que podem ser levados pelo ensino da arte, e este, que como um carro exige que observemos pelo espelho retrovisor, clama para que o seu/sua condutor/a tenha as melhores estratégias para manter-se de forma segura e atenta.

contextos outros, aquela prática de apresentação dos trabalhos dos/as estudantes pareceu emergir na minha memória e em meio às minhas investigações de forma cada vez mais intensa. Isso aconteceu, por exemplo, enquanto desenvolvia minha pesquisa no âmbito do mestrado acadêmico em Artes. Naquela ocasião me voltava para a investigação de outros espaços nos quais a arte/educação pudesse se fazer presente, assim, me deparei com a Classe Hospitalar enquanto diálogo e problematização de pesquisa⁷.

Coube nesse processo e, a partir da observância dos aspectos éticos da pesquisa naquele espaço⁸, me posicionar como observador e buscar os rastros e relações possíveis desse contexto com o universo pedagógico das artes visuais. Assim, dentre as práticas que foram relatadas durante o tempo em que estive no setor pediátrico do Hospital Regional de Taguatinga (HRT)⁹, nos anos de 2013 e 2014, o exercício das exposições esteve presente. Naquela época entendi que aquele fenômeno foi um dos responsáveis por permitir as aproximações e possibilidades para que a educação em arte pudesse ser desenvolvida e discutida a partir daquela realidade. Na sessão denominada “Conversando pelas paredes”, que compõe as descrições e observações da pesquisa de campo registradas no texto da dissertação, compreendi que:

Embora uma exposição de “maior dimensão” seja realizada ao final de cada ano, a apresentação dos trabalhos dos alunos acontece a cada semana. Nesse sentido, paredes, portas e murais são reconfigurados por meio do trabalho desenvolvido na classe hospitalar. Por meio dessas estruturas e “suportes” as obras de arte podem “conversar” com a comunidade. Tendo em vista o arcabouço de materiais e obras que permanecem no hospital, a professora Sandra compartilha com médicos, familiares e pacientes as vivências e trocas que permeiam esse contexto (Magalhães, 2015, p.82).

Em vista dessas reflexões, as figuras 3 e 4 apontam para alguns desses registros, cujos trabalhos expostos contrastam com o ambiente inóspito do hospital e, de algum modo, reverberam em meio às relações entre o/a profissional docente que atua na Classe Hospitalar e

⁷ MAGALHÃES, Marcos Vinícius Silva. Vestindo vivências: a educação em artes visuais na classe hospitalar. 2015. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti da Costa.

⁸ Número de identificação do CAAE: 20187513.6.0000.5533. O CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) é a numeração que pode ser identificado o projeto de pesquisa após a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

⁹ Hospital público da região administrativa de Taguatinga. O HRT faz parte da Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SES-DF).

os/as alunos/as que se encontram sob a experiência da hospitalização. As reflexões que foram tecidas no processo de pesquisa do mestrado apontaram para a necessidade de expressão desses/as estudantes, em vista da experiência da dor e isolamento que o tratamento e a hospitalização exigem. Para além de um caráter terapêutico, os exercícios e experimentos visuais que foram produzidos buscavam dialogar com o trabalho de artistas, buscando aproximar o processo de criação com aquele oportunizado pelas escolas de origem dos alunos e alunas que se encontravam no setor pediátrico do hospital.

Figura 3 - Registro da exposição desenvolvida nas dependências da Classe Hospitalar do Hospital Regional de Taguatinga (HRT)



Fonte: Arquivo pessoal do autor. Pesquisa de campo, 2014.

Figura 4 - Registro da exposição desenvolvida nas dependências da Classe Hospitalar do Hospital Regional de Taguatinga (HRT)



Fonte: Arquivo pessoal do autor. Pesquisa de campo, 2014.

Tais observações me ajudaram a constatar que a elaboração e o trabalho envolvendo a apresentação das obras de alunos e alunas em meio à escola e demais instituições não se dá de forma neutra, e fomenta a participação de diferentes agentes. Antes mesmo de exercer o meu primeiro trabalho formal como professor de artes em uma escola municipal no interior de Minas Gerais, pude trabalhar como bolsista, por meio da seleção de um Programa de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília, em uma creche que atendia os pupilos das famílias da Universidade, sendo na maioria das vezes filhos ou filhas de estudantes, professores/as e demais servidores/as. Por 3 anos, de 2010 a 2013, atuei como monitor do Projeto Infanto-Juvenil (PIJ).

Durante os anos que trabalhei ali pude ver a ocorrência de muitas apresentações dos trabalhos das crianças, trabalhos estes que ficavam no interior das salas e aguçavam a curiosidade de todos e todas que adentravam aquele espaço. Em certos momentos ao final do dia algumas e alguns dos responsáveis, que viam os trabalhos expostos, aproveitavam para tecer elogios às professoras e às crianças pelo que haviam feito. O movimento em torno desses trabalhos suscitou em mim e na colega e também monitora Daiana N. de Alencar o interesse por desenvolver, junto aos grupos de crianças, atividades que pudessem se aproximar ainda mais das nossas aprendizagens no curso de graduação em Licenciatura em Artes Plásticas. Essas vivências oportunizaram não só novos desafios com universo da educação infantil, mas o entendimento de como a apropriação e a ressignificação da estrutura física do espaço pedagógico pode contribuir para novos processos de trabalho e pesquisa. De algum modo, esses começos alimentavam a necessidade de reconhecer a importância de utilizarmos o espaço físico da escola para a elaboração de atividades e projetos de apresentação dos trabalhos feitos por alunos e alunas, bem como reconhecer a experiência corporal daquelas crianças no trânsito entre as diferentes dependências da escola e em meio às diversas propostas pedagógicas no campo das artes (Magalhães e Alencar, 2011).

Passadas as experiências na UnB, assumi em 2015 como professor de Artes de uma escola privada no interior de Minas Gerais, escola esta que tive o privilégio de estudar como bolsista durante minha infância e adolescência. Ali pude reencontrar e trabalhar com alguns dos meus antigos professores e professoras. Das tantas experiências desenvolvidas junto às turmas do Ensino Fundamental I naquele ano, encontramos na exposição dos trabalhos dos alunos e alunas um ímpeto de sensibilização, empatia e solidariedade. Denominada como

Solidarity Drawing, o registro dos trabalhos fizeram parte da composição de uma Mostra Virtual em comemoração à Semana Internacional de Arte/Educação promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Àquela época os noticiários e diferentes mídias anunciavam um terremoto com dimensões catastróficas que havia atingido o Nepal. Naquela ocasião, o meu diálogo com os alunos e alunas do 5º ano foi fomentado pela importância de conhecermos outros povos, de modo que, sob o tensionamento entre identidade e alteridade, pudéssemos exercer nossa solidariedade mesmo diante de realidades distantes das nossas.

Pude me lançar nas relações que a globalização evoca, sobretudo no modo como identificamos nossos sentimentos e ações de solidariedade frente a um “eu” que, diferente do nosso, está envolvido. Partindo das reflexões compartilhadas pelo pesquisador Gabriel Peters (2013), pude me identificar com algumas das interrogações trazidas por ele: “A avalanche de reportagens internacionais sobre desastres humanitários modifica substancialmente as atitudes e práticas dos expectadores? Os consumidores das mensagens dos meios de comunicação veem a si mesmos como parte de um único globo?”, e ainda, a multiplicidade “ou a overdose de tragédias midiáticas leva, ao contrário, à “fadiga da compaixão”? (Peters, 2013, p. 264). Mobilizado por essas e outras questões pude, junto às turmas, pensar em uma estratégia de mobilizarmos nossa ajuda diante das dificuldades enfrentadas pela nação nepalesa. Assim,

O trabalho de mobilização por meio da arte teve por objetivo contribuir com a sociedade independente: Cruz Vermelha Brasileira (CVB), que, em ocasião, estava desenvolvendo uma campanha de ajuda e socorro às vítimas do terremoto no Nepal. Assim, após os diálogos e poéticas desenvolvidas durante as aulas, uma exposição com os trabalhos foi organizada. Durante uma semana os trabalhos foram apresentados, e nessa perspectiva, a própria escola foi reconhecida como um espaço específico para a divulgação e partilha dos processos artísticos. Juntamente com os desenhos, um cofre, produzido de forma simbólica, foi apresentado. Nele seriam depositadas as doações e expectativas de ajuda ao Nepal (Magalhães, 2015, p. ?).

Por meio dessa experiência, o espaço expositivo, que foi organizado no hall de entrada da escola (Figura 5), foi compreendido como um lugar de conhecimento da realidade do outro que, para além da apreciação dos trabalhos que foram produzidos, possibilitou a mobilização simbólica da ação solidária. Nesse sentido, considerou-se a importância do papel de todos e todas no desenvolvimento deste trabalho, compreendido desde a minha atuação como professor em estabelecer o diálogo com os/as alunos/as (sendo estes/as os/as responsáveis por pensar na composição e apresentação de seus trabalhos), até os/as demais professores/as,

alunos/as e famílias da comunidade escolar (os/as quais foram os/as espectadores/as da exposição, sendo convidados/as a fazerem parte daquele momento de doação). Este trabalho, que perpassou desde os conhecimentos introdutórios da linguagem visual, até a necessidade de compreensão do exercício de cidadania consubstanciou um processo potente, em que celebrou não somente a autoria dos/as estudantes (que viram seus trabalhos expostos não apenas na escola, mas por um meio de acesso internacional junto à UNESCO), mas a experiência de vivenciar a arte enquanto comunicação e linguagem¹⁰.

Figura 5 - Exposição: *Solidarity Drawing*



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2015.

Processos como esses impulsionaram, naquele mesmo ano, novas ações em torno da prática das exposições. Ali, todos os trabalhos e obras (dentro de um espaço e tempo de planejamento) foram considerados e apresentados em meio aos mais variados espaços da escola. Como fruto de nossas aulas, e em parceria com outros professores e professoras, desenvolvemos a mostra “Poéticas da Arte” (Figura 6), que ocupou a agenda de uma semana em nossa escola e contou com a presença de convidados/as ilustres, como a então doutoranda em Arte e Tecnologia, Darli Nuza (PPGAV/UnB), que juntamente comigo esteve dialogando

¹⁰ Em Magalhães (2015) há mais desdobramentos desta ação pedagógica.

sobre o circuito da arte com as turmas do Ensino Médio, e a Companhia brasileira de teatro “Os Buriti”, que apresentou para os/as estudantes um de seus espetáculos.

Figura 6 - Apresentação da exposição no *hall* de entrada da escola



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2015.

A Mostra, considerada como um importante evento desenvolvido naquele ano, ocupou um cenário significativo. Naquele momento os processos artísticos foram evidenciados em sua máxima extensão, no que tange à diversidade de trabalhos e exercícios que foram apresentados. Notou-se, por exemplo, que em uma das sessões eram apresentados papéis amassados, um exercício muito comum entre os alunos e alunas quando algum trabalho, segundo eles/as, "não vai bem". Assim, diante de um gesto comum (e quase involuntário), o papel amassado foi compreendido a partir de outros processos, sendo ressignificado em sua textura e materialidade. A partir da observação do hábito dos/as estudantes de amassarem as folhas de seus cadernos com o intuito de “apagar os erros cometidos”, esse gesto, que pode representar várias camadas para discussão em sala de aula, passou a ser notado como um processo artístico significativo. Nesse sentido, antes de serem expostos, um trabalho de conscientização foi realizado a partir da noção do “erro”, bem como acerca da importância de

desenvolvermos uma educação pautada em princípios de redução de consumo e reciclagem de materiais.

Nesse movimento, o ano de 2015 foi marcado por um ano de experimentações, sobretudo no que diz respeito ao trabalho envolvendo as exposições de arte. Na mesma instituição em que estava pude assumir, durante alguns meses, as turmas de Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental II. Dentre as proposições desenvolvidas, pude organizar, junto a alguns alunos e alunas do 9º ano, um grupo de estudos (que funcionava no contraturno das aulas) com o objetivo de desenvolver uma obra de arte coletiva. Em meio a esse processo, a parceria entre professor e alunos/as foi sendo evidenciada, resultando na criação do coletivo *9rArt*.

A partir dos estudos que foram sendo desenvolvidos, os quais envolviam análise de obras e aprofundamentos dos elementos da linguagem visual, um objeto artístico foi sendo criado, desde o exercício de esboços à sua concepção final. Nessa perspectiva, nos encontros que foram sendo desenvolvidos, destacou-se a dimensão da escuta, uma ação importante em meio ao processo em que estávamos envolvidos/as. Por meio dela as diferentes vozes, impressões e expectativas foram sendo evidenciadas. Desse modo, enquanto professor que reconhece a escuta como um exercício de potência, me vejo em constante reflexão e construção da prática educativa (Olivieri, 2021).

Assim, ainda que estivéssemos nos debruçando sobre o processo de criação de uma obra, ainda nos faltava uma oportunidade de apresentação do trabalho, sendo alimentado no grupo a necessidade de transpormos os muros da escola. Nesse sentido, como professor e estudante que ainda transitava pela universidade, apresentei aos/às alunos/as a possibilidade de expormos o trabalho desenvolvido em um evento de arte e pesquisa na Universidade de Brasília¹¹. Foi assim que, após submetida a proposta de criação da obra na galeria¹², o trabalho do coletivo *9rArt* foi aprovado. Naquele momento percebi a importância de estreitarmos os laços da escola com a universidade e muito mais que isso, fazer com que os alunos e alunas da educação básica pudessem ocupar o lugar da galeria junto ao trabalho de diferentes artistas. Naquele espaço expositivo os/as estudantes assumiriam não apenas o lugar

¹¹ VI Coletivo da Pós-Graduação em Arte (COMA)

¹² Galeria Espaço Piloto, localizada no Campus Universitário Darcy Ribeiro, na UnB.

de espectadores/as mas de autores/as de um dos trabalhos da exposição coletiva (Figuras 7 e 8).

As vivências com o espaço expositivo fora da escola fortaleceram nossa percepção de que aquele espaço também poderia possibilitar novos fluxos de aprendizagem, além de alargar as fronteiras da sala de aula, de modo a inserir circuitos de apresentação e exposição de trabalhos que parecem potencializar os processos pedagógicos da educação em artes visuais. Nesse processo notou-se, mais uma vez, a importância de ter o espaço de exposição não só como um lugar de trânsito, mas também de ocupação por parte de nossos alunos e alunas.

Figura 7 - Coletivo *9rArt* de frente à Galeria Espaço Piloto (UnB)



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2015.

Figura 8 - Coletivo *9rArt* junto à obra em exposição



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2015.

Dei continuidade a essas experiências nos anos que se seguiram e, em 2016, como professor do quadro de funcionários da rede do Serviço Social da Indústria (SESI), DF, pude me apropriar de novos espaços e conhecer novas realidades de ensino. Uma vez em Brasília, as visitas com minhas turmas do Ensino Fundamental 1 aos espaços expositivos da cidade se tornaram cada vez mais frequentes (Figura 9), bem como as novas possibilidades de transformar o espaço escolar em um lugar de visibilidade dos trabalhos artísticos que eram realizados.

Figura 9 - Visita ao Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB)



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016.

Já em 2017, como professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e atuando no Ensino Fundamental II pude vislumbrar novas perspectivas e me aprofundar, no contexto do ensino público, em meu objeto de pesquisa. Em meio aos trajetos nesse contexto, destaco uma ação pedagógica que me foi cara, não apenas no que diz respeito ao objeto artístico que foi desenvolvido, mas por todas as etapas e contribuições depositadas nele. Nesse sentido, diante de uma realidade latente no contexto da escola, a prática de uma educação anti-racista emergiu enquanto necessidade e ressignificação dos processos de aprendizagem. Naquela ocasião estava em exercício em uma escola da região de Ceilândia.

Comumente, a celebração da Semana da Consciência Negra faz parte da agenda das instituições escolares, nesse caso, fazia parte de cronograma de atividades da escola em que estava na época, em 2018. Contudo, a fixação de uma data e a discussão sobre a temática racista diante de uma agenda específica passou a ser um motivo de inquietação, principalmente diante do entendimento da importância de experienciarmos os processos de uma educação decolonial.

Nessa perspectiva, juntamente com a parceria de professores/as e gestão escolar surgiu a ideia da exposição fotográfica “Eu no Espelho”, cujo objetivo era representar e falar sobre os corpos negros a partir da perspectiva das meninas da nossa escola¹³. O projeto, que teve duas edições, uma no ano de 2018 e outra do ano de 2019, se apropriou da escola como lugar expositivo e colocavam as estudantes no centro da ação educativa (Figuras 10).

Figura 10 - Ensaio fotográfico “Eu no Espelho”

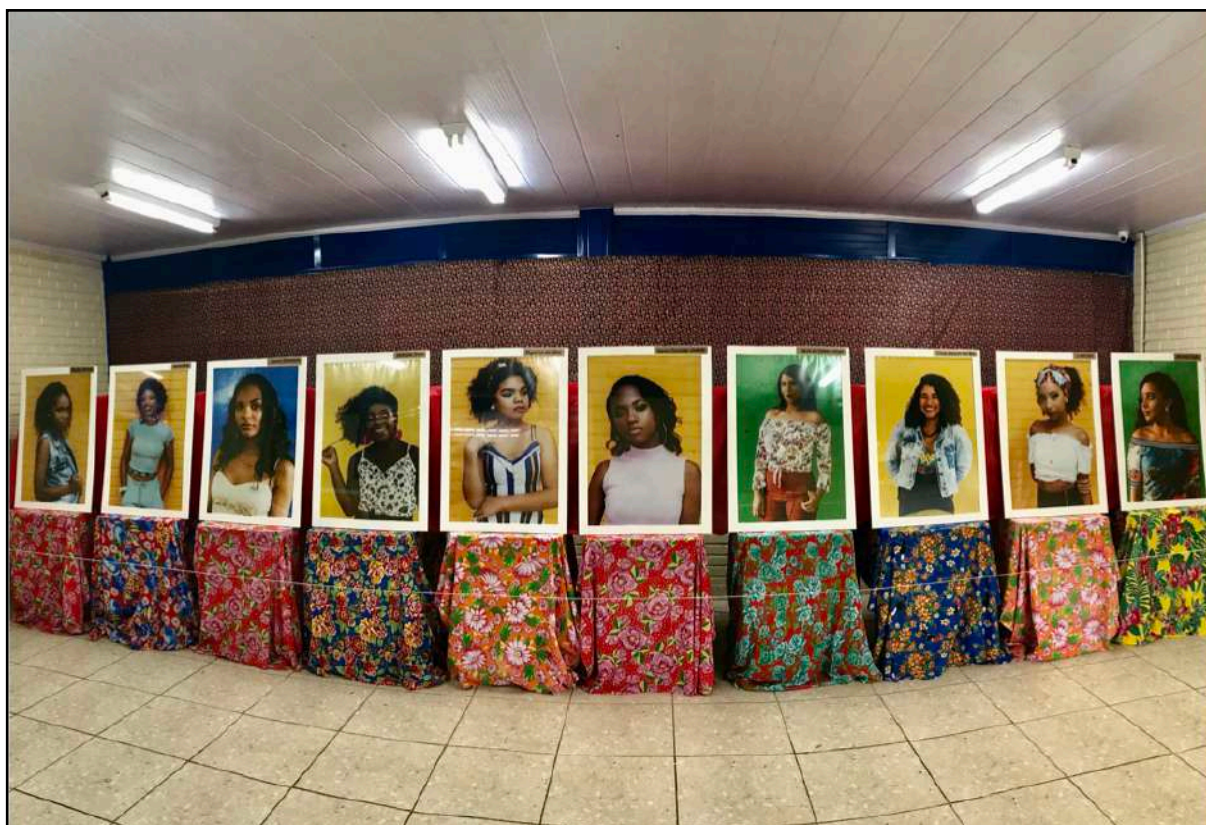


Fonte: Arquivo pessoal do autor. Fotografia de Killeber Amaral, 2018.

¹³ Em Magalhães (2021) há mais desdobramentos desta ação pedagógica.

O projeto teve a duração de algumas semanas e, além da participação do corpo docente da instituição, também contava com a colaboração da comunidade na qual a escola estava inserida. O grupo de meninas participou de rodas de conversa envolvendo temáticas sobre autoconhecimento e empoderamento feminino, de modo que a conversa e a escuta oportunizadas em meio a esses encontros foram um fator primordial para que suas imagens pudessem ser retratadas, projetando se tornarem uma inspiração para outras garotas e meninas da nossa comunidade. Assim, as alunas participaram de uma sessão de fotos, dirigida artisticamente por um fotógrafo profissional. Após vários encontros envolvendo conversas e estudos, os retratos¹⁴ foram apresentados em meio às salas e corredores da escola (Figuras 11 e 12), contando com a visitação da comunidade, profissionais de outras instituições escolares e também da imprensa local.

Figura 11 - Exposição fotográfica “Eu no Espelho”



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018

¹⁴ Para que o retrato das alunas pudesse ser registrado e divulgado, houve avaliação das diretrizes éticas da ação pedagógica a partir do uso das imagens, contando com a ciência dos/as responsáveis pelas estudantes e dos/as profissionais envolvidos/as.

Figura 12 - Exposição fotográfica “Eu no Espelho”



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2019

As vivências, que partiram do chão da escola, foram primordiais para que o objeto de pesquisa pudesse ser localizado. Como professor do campo das artes visuais, problematizar a prática envolvendo o trabalho com as exposições escolares foi primordial no que tange à visualização e reconhecimento do protagonismo e autoria dos/as estudantes. De modo evidente, resgato minhas memórias e registros não apenas no intuito de encontrar-me com a prática de investigação e pesquisa, mas, aqui, tento tensionar minhas ações a partir de um viés crítico, reavaliando minha postura e olhar docente de modo a elaborar processos da Educação em Artes Visuais significativos para os/as alunos/as e também para a comunidade em que estão inseridos/as.

Nesse lugar de encontro e elaboração desta sessão de escrita finalizo, ou melhor, proponho reticências, a partir do registro audiovisual de uma colega da pós-graduação¹⁵ que, ao rememorar suas vivências dos tempos na escola pública de Brasília cita, em algum momento da sua poética, a prática das exposições de arte escolar, tendo em vista o próprio espaço da sala de aula (Figura 13). Como apreciador e ouvinte do trabalho da colega reforço as ideias desta pesquisa, trazendo a pertinência da cultura das exposições de arte escolar e estas compreendidas como ação pedagógica compromissada com o lugar de identificação e com as identidades dos sujeitos nas escolas.

Figura 13 - A sala de aula como memória



Fonte: Arquivo pessoal do autor. Vídeo e pintura de Raienne Pereira, 2022.

¹⁵ Encontrei-me com a colega Raienne Pereira no segundo ano do doutoramento. Em uma de nossas aulas, mediadas pelo professor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, fomos desafiados a compartilhar um registro visual de nossas lembranças, às quais nos constituem como sujeitos neste mundo. Assim, me deparei com a poética da colega Raienne que trazia consigo a memória da sala de aula enquanto lugar expositivo. De forma informal, pedi à colega para compartilhá-la por aqui que, gentilmente cedeu o registro audiovisual da sua poética. Optei por trazer a transcrição do vídeo e um *frame* da pintura que foi registrada.

*Bom, então, eu comecei fazendo um rascunho (né),
 colocando as mesas que nós alunos ficávamos ali, desenhando, pintando...
 A mesa da professora com essa caixinha que, eu coloquei ali umas balinhas
 que eu me lembro que a professora sempre tinha e distribuía pra gente.
 E eu comecei pintando depois com tinta essa parede que é o elemento principal
 que me veio na cabeça e que eu queria retratar.
 Que era essa parede coloridinha que a própria professora tinha feito com tinta e esponja
 que ela ia misturando ali as tintas que tinham.
 E ficou essa parede nesse tom meio azul, meio verde, meio begezinho,
 que a gente pendurava os nossos trabalhos em produção.
 Então eu sempre lembro dessa parede porque ficava ali os nossos processos,
 você via o trabalho dos outros colegas, então era bem legal
 que tinha um trilho e vários fios de nylon com uns ganchinhos
 que a gente ia conseguindo modular (né) de acordo com o que tava acontecendo.
 Então, perceber também que esse ambiente era um ambiente muito vivo
 que tava ali o tempo inteiro (né), sendo modificado de acordo com os alunos
 que tavam vivenciando dentro daquele espaço.
 Então eu quis fazer essa representação (mesmo) visual
 desse cantinho e de todas as minhas lembranças que foram vindo também enquanto eu tava fazendo
 (esse...) essa pintura, esse desenho, que era justamente o cheiro da tinta,
 as músicas que a gente ouvia, das rádios ali que,
 eu não lembro os nomes das músicas,
 mas sempre que eu escuto em algum lugar sempre me remete
 a esse período na minha vida e a esse ambiente.
 Então (é), todos os cantinhos, as coisas, eu tentei fazer de uma forma mais simples (né),
 Mais básica pra retratar mesmo (é) esse espaço que, eu passei tanto tempo indo e
 que às vezes a gente (né), de tanto vivenciar naquele espaço,
 num percebe ali de forma mais vívida como ele é aí essas lembranças (da) do banheiro
 que tinha atrás, então, essa portinha que sempre que eu manchava alguma roupa de tinta
 eu já corria pra tentar limpar ali,
 Essa mesa redonda que era a mesa da professora
 que ela deixava (né) as balinhas, os processos...
 Então, eu tentei fazer essa representação visual desse ambiente
 e de todos os significados e lembranças que eu tenho dele.*

1.2 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

As perspectivas deste trabalho, uma vez alinhadas ao campo de pesquisa em Educação em Artes Visuais, haja vista os processos de ensino e aprendizagem em artes, estiveram voltados para as elaborações de um estudo exploratório, encontrando na literatura da área indícios e elementos importantes que ajudaram a definir o objeto desta pesquisa: as exposições de arte escolar. Ao partir das definições e reflexões encontradas por meio de uma revisão teórica, a produção dos dados da pesquisa transitou por aspectos da etnografia e da pesquisa-ação, compreendendo o cenário das exposições de arte escolar enquanto produção inserida no interior da cultura e das sociedades. Assim, em vista de uma articulação com o meio, a pesquisa se estabeleceu.

No corpo desta escrita encontra-se a organização de capítulos que perpassou os aspectos históricos das exposições de arte escolar, sua conceituação e sua relação com a arte/educação contemporânea, evidenciado os aspectos processuais dessas práticas a partir do chão da escola. Desse modo, após o encontro com o objeto desta pesquisa, que veem sendo apresentado neste primeiro capítulo, o qual se destinou a discutir a pertinência desta investigação para o campo da Educação em Artes Visuais, partiu-se para uma discussão social e histórica envolvendo a práticas das exposições.

O capítulo que se segue buscou situar a criança enquanto sujeito histórico e social, em torno do qual se estabeleceu o conceito de arte infantil. Ao serem desdobradas as camadas que envolvem a estruturação deste conceito, buscou-se estabelecer os pontos de contato com as perspectivas da arte escolar. Assim, este capítulo se desenvolveu em vista dessas elaborações, culminando nas problematizações que envolvem a apresentação do trabalho artístico feito pela criança na escola e, finalmente, seguindo os rastros desta prática no contexto da arte/educação brasileira.

O capítulo 3 se desenvolveu a partir do entendimento dos discursos pedagógicos e políticos que encerram as exposições de arte escolar. Nesse sentido, buscou-se aproximar essas práticas às Exposições Universais, compreendidas como narrativas que legitimaram o modernidade e o progresso das sociedades. Sob um viés político dessas práticas no interior das escolas, buscou-se tensioná-las à perspectiva freireana de educação, que concebe sujeitos mais críticos e conscientes diante dos processos de aprendizagem. Nesse percurso, buscou-se

tecer um encontro com o conceito de pedagogias culturais, na medida que se compreendeu que a ação expositiva na escola aponta para certos discursos, a qual, inserida no interior da cultura, sugere processos de identificação e subjetividade.

Ao conceber os espaços de articulação da pesquisa de campo, o capítulo 4 foi construído. Neste capítulo uma postura itinerante de pesquisa foi colocada sob destaque e suspensão. Ao escolher duas realidades de ensino, as quais, de algum modo, apontaram para as aproximações com a constituição de meu sujeito docente, os dados da pesquisa de campo foram desenvolvidos. A partir de duas instituições de ensino (uma localizada no Distrito Federal e outra em uma cidade do noroeste mineiro), as quais se configuram no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as práticas das exposições de arte escolar foram exploradas. Assim, neste capítulo, houve o encontro com a metodologia da pesquisa que, ao compreender a escola como um campo cultural, a etnografia foi considerada, bem como os processos envolvendo a pesquisa-ação. No tocante a esses aspectos, a observação participante e as conversas e trocas com os/as colaboradores/as da pesquisa foram primordiais.

Por fim, no capítulo 5 foram apresentados os dados produzidos ao longo da pesquisa de campo, delineados em vista da realidade vivenciada por duas escolas, aqui nomeadas de Escola “A” e Escola “B”. Sendo que a Escola A esteve votada para as especificidades de uma escola da rede pública do Distrito Federal e a Escola B para uma instituição privada, inserida no contexto da Secretaria de Educação do município de Unaí, Minas Gerais. Ao serem estabelecidos esses percursos, o capítulo 6 dedicou-se a refletir sobre os dados da pesquisa de campo, apoiando-se em leituras possíveis relacionadas às exposições de arte escolar. O estudo é finalizado apontando perspectivas futuras do trabalho investigativo da pesquisa em arte, bem como as contribuições para o trabalho pedagógico no cotidiano da escola.

Embora desenvolvida no campo das investigações das práticas pedagógicas em artes visuais, esta pesquisa também poderá contribuir para outras áreas, as quais perspectivam aprofundamentos a partir do contato com o ambiente escolar e com o trabalho didático junto ao público infantil. Para concluir, este estudo, de perspectivas pedagógicas e poéticas, reafirma o compromisso ético da produção científica das Ciências Humanas e Sociais.

1.3 A ÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Esta pesquisa, por envolver as especificidades de uma investigação pedagógica no trabalho com seres humanos, esteve submetida à avaliação de especialistas no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Junto aos arranjos e avaliações que partiram do detalhamento do estudo, obteve-se a aprovação do projeto de pesquisa via memorandos¹⁶, emitidos pela SEEDF, e também por meio da apreciação e autorização pelo CEP/CHS da UnB via Plataforma Brasil¹⁷, a qual incluiu, também, a realidade investigava no contexto escolar de Unaí, Minas Gerais. Tais documentos e pareceres foram emitidos entre os anos de 2023 e 2024, no momento de produção dos dados da pesquisa.

Ao acordar com a submissão aos trâmites éticos, percebeu-se não só a importância destes para os estudos em educação, mas a necessidade de, cada vez mais, nos apropriarmos e refletirmos sobre esses processos. Para David E. Gray (2012), a ética da pesquisa está relacionada a uma postura responsável e comprometida com a realidade, de maneira que o estudo possa ser realizado de forma moralmente defensável. Nessa perspectiva, a ética da pesquisa refere-se aos princípios morais que a orientam.

Embora tenham sido identificadas as particularidades do estudo e a importância da submissão de um projeto de pesquisa ao CEP no contexto acadêmico da Educação em Artes Visuais, segundo Mainardes (2017), o trâmite proposto para a articulação ética das pesquisas no campo das Ciências Sociais e Humanas ainda é motivo de controvérsia entre os/as estudiosos/as. Destaca-se que “o problema central dos pesquisadores (e de pesquisadores de CHS em geral) refere-se ao caráter altamente burocrático da revisão ética no Brasil, o qual

¹⁶ Esses documentos permitem, a partir de trâmites próprios da SEEDF, que o/a pesquisador/a se apresente à Unidade Escolar (UE) para o desenvolvimento do trabalho investigativo. Ressalta-se, nesse sentido, que um primeiro contato com a escola é importante de modo a conhecer, inicialmente, o/a pesquisador/a e os objetivos do estudo.

¹⁷ “A Plataforma Brasil é um sistema eletrônico desenvolvido por técnicos do Ministério da Saúde (MS) como instrumento de coleta de dados e controle das informações sobre as pesquisas em seres humanos. Essa plataforma serve ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Sistema CEP/ CONEP). O objetivo dessa plataforma é garantir a proteção da integridade física e psicológica dos participantes de diferentes investigações. A Plataforma Brasil entrou em vigência em 9 de setembro de 2011. Desde então, proliferam-se as dificuldades encontradas pelos investigadores que se dedicam à pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, principalmente quando se utilizam de uma metodologia qualitativa” (Feijoo, 2021, p. 644).

possui regras e procedimentos uniformes para a área de pesquisa biomédica e da pesquisa em CHS” (Mainardes, 2017, p. 161). Semelhantemente, na pesquisa desenvolvida por Feijoo (2021), ao coletar depoimentos de pesquisadores(as) que lidam, ou que já lidaram, com os trâmites da Plataforma Brasil em suas pesquisas, consideraram ter encontrado dificuldades no preenchimento de formulários, bem como compreender as respectivas solicitações. Embora essa dificuldade aconteça, no contexto das informações coletados por Feijoo (2021), houve uma unanimidade entre os/as estudiosos em reconhecer a importância de se respaldarem em suas pesquisas, bem como a necessidade de identificarem ferramentas para a proteção dos dados e, sobretudo, dos/as participantes envolvidos/as. No tocante a esses aspectos, notou-se o desafio de adequar os processos metodológicos do campo da arte às demandas sinalizadas pelos formulários a serem submetidos à Plataforma Brasil.

Por outro lado torna-se importante constatar e refletir, no cenário que se instala as pesquisas envolvendo a Educação em Artes Visuais, o modo como os/as jovens pesquisadores/as são apresentados aos trâmites impostos pela ética da pesquisa. Pois, se há controvérsias e dificuldades à submissão aos Comitês de Ética (em suas várias nuances), certamente haverá maiores desafios em tratar desse aspecto em meio às várias ciências e programas universitários. No caso estruturado por essa pesquisa, o respaldo ético para o seu desenvolvimento esteve voltado, evidentemente, no reconhecimento do espaço escolar como lugar de produção e análise de dados, em que a aproximação e observação das práticas escolares e dos trabalhos produzidos pelas crianças se destacou como aspecto primordial. Também, os processos de elaboração desta pesquisa se atentaram às próprias solicitações das políticas relacionadas ao CEP da Universidade de Brasília, em que procedimentos que envolvem a observação participante, dentre outros procedimentos que envolvem as relações humanas, precisam ser submetidos aos trâmites de avaliação ética. Logo, essa é uma exigência que precisou ser considerada.

A dimensão da “integridade” inserida na pesquisa em educação em arte, num envolvimento que se estabelece entre os/as vários/as agentes da cena educacional, é algo que também mereceu atenção. Nesse contexto, a integridade em pesquisa está voltada para um conjunto de práticas que sustentam a produção científica, relacionando-se aos laços de confiança entre pesquisadores/as e pesquisados/as (Filho, 2023). Ademais, nessa perspectiva,

a integridade na pesquisa aponta caminhos mais colaborativos e respeitosos, de modo que a confiança depositada na ciência seja uma realidade. Segundo Filho (2023),

observar a integridade na pesquisa acadêmica significa adotar atitudes e estratégias destinadas não apenas a proteger os participantes de uma pesquisa acadêmica, mas também reconhecer a centralidade de seu papel no processo de produção do conhecimento científico. E, para que estes objetivos sejam atingidos, é essencial que essas relações sejam fundadas na confiança mútua (p.21).

Desse modo, para que haja aproximações e diálogos respaldados pela confiança mútua, sobretudo na produção de dados da pesquisa empírica, torna-se importante que o/a pesquisador/a saiba dimensionar os possíveis riscos, de modo a proteger os/as participantes e também a realidade que envolve o objeto de pesquisa. Nessa consideração, a postura e o compromisso ético adotado pelo/a pesquisador/a diz muito sobre as contribuições que se almejam construir no âmbito da Educação em Artes Visuais. Assim, “um dever fundamental do pesquisador é proteger e resguardar as pessoas que voluntariamente adotam a corajosa postura de participar de pesquisas científicas” (Filho, 2023, p. 22).

A essa altura é de se pensar: quais os riscos de uma pesquisa inserida na educação? Quais os riscos de um estudo que tem por pressuposto processos artísticos e poéticos? Quais os riscos da pesquisa em arte/educação? Nos termos que apresentam os trâmites éticos, relacionados ao preenchimento dos formulários da Plataforma Brasil (que é basicamente regulamentada pela área médica), por exemplo, não seriam os “riscos” voltados somente para as questões da integridade física dos/as participantes?¹⁸ Como apontado por um dos documentos do Conselho Nacional de Saúde, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e como corroborado por Costa e Nunes (2023), os riscos são outros e precisam ser dimensionados, sobretudo no campo das Ciências Sociais e Humanas, o qual se insere a pesquisa em arte.

Neste presente estudo, frente à metodologia utilizada, como a etnografia e a pesquisa-ação, uma postura mais sistematizada do pesquisador no contexto da escola se fez necessária,

¹⁸ Segundo a pesquisadora em arte, Thérèse Hofmann Gatti R. da Costa e Denise Bacellar Nunes, pesquisadora do campo da psicologia, há uma tendência geral em dimensionar os riscos da pesquisa somente à nível de algum procedimento “invasivo” mas, um pensamento e uma postura de pesquisa nesses termos é errática. “Como atuamos com pesquisas nas áreas de humanidades e ciências sociais, alguns pesquisadores tendem a relevar a preocupação com o impacto da sua pesquisa em termos de riscos, pois, talvez, acreditem sinceramente que sua abordagem não traz riscos ao pesquisado, uma vez que não o afligirá com procedimentos ‘invasivos’, como testes de medicamentos, ou outros, típicos das pesquisas na área médica e da saúde” (Costa e Nunes, 2023, p. 231).

por esse motivo, pôde-se reconhecer que quando é gerada alguma mudança de rotina ou qualquer interferência que envolva a resposta a uma pergunta, ou qualquer outra mobilização de diálogo entre pesquisador e pesquisados/as e que mude as atividades habituais daquele espaço escolar, pode ser considerado um risco eminente, gerando possível desconforto e inquietação com o desenvolvimento da pesquisa. Torna-se importante, nesse sentido, compreender que a qualidade de um ambiente saudável, bem como o próprio conceito de “saúde” possui uma definição ampla, de modo que os riscos (embora expressos dentro de um contexto desenvolvido por uma equipe médica) estão voltados não apenas para uma interferência na condição física dos sujeitos, mas também em suas condições psicológicas e sociais.

Quando a Educação em Artes Visuais, na perspectiva de um estudo investigativo, toca em aspectos históricos e culturais dos sujeitos, é imprescindível que se desenvolva esse tipo de cuidado. Ao observar os riscos desta ordem, por exemplo, voltemo-nos, mais uma vez, para a dimensão da “integridade” da pesquisa. Pois, somente com um espaço permeado pela confiança e segurança entre seus/suas agentes é que uma pesquisa realmente significativa poderá ser desenvolvida. Dessa maneira, dentro dos estudos envolvendo as investigações dos processos educativos em Artes Visuais junto à escola, é necessário “garantir uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro” (Costa e Nunes, 2023, p. 245), bem como nos certificarmos de “poder reconhecer e respeitar as convenções sociais que são significativas para os membros da comunidade” (Angrosino, 2009, p. 51). É certo que os embaraços nas relações interpessoais, bem como a sensação de inquietação ocasionada pela possível modificação de uma rotina já instalada, são alguns dos riscos que poderão ser identificados e minimizados. Esses aspectos são evidentes, por exemplo, em um curso de pesquisa que envolve a observação participante de um grupo e o diálogo entre os seus participantes (que é o caso da presente pesquisa). Outros, ainda, poderão ser melhor problematizados dentro do contexto dos estudos futuros em arte/educação.

Mais uma vez, dedicar um momento dentro da pesquisa para sublinhar as considerações éticas do estudo no campo da Educação em Artes Visuais tornou-se necessário na medida que identificou-se, a partir de repositórios e sites de pesquisa, que essa não é uma discussão tão aprofundada na literatura dos estudos em arte/educação. Assim, ainda que esteja

inserida no campo educacional, é imprescindível que, cada vez mais pesquisadores/as da arte se apropriem desse espaço de discussão, de modo a conceber projetos cada vez mais sensíveis às diferentes realidades e perspectivas.

Um outro movimento que esta pesquisa se propôs é a articulação de uma estratégia na qual as imagens pudessem aparecer, desse modo, além daquelas produzidas pela pesquisa de campo, estavam aquelas provenientes das mídias e repositórios digitais, de modo que essas pudessem ser utilizadas observando os seus respectivos direitos autorais. As imagens, que ilustram e registram a história das exposições internacionais, bem como aquelas que reproduzem obras de arte, possuem o licenciamento atribuído por meio do *Creative Commons* (CC), que estabelece um instrumento legal para a utilização de dados visuais em trabalhos de pesquisa como este, sendo que a sua finalidade esteve voltada para propósitos estritamente educacionais e acadêmicos. Desse modo, as imagens apresentadas ao longo da pesquisa compõem um repositório de conteúdos que reconhece e partilha os limites de sua utilização dentro dos direitos que lhe foram atribuídos, que resguarda as diferentes autorias e modos de veiculação desses materiais.

Concebido no início dos anos 2000, nos Estados Unidos, o projeto *Creative Commons* aponta dispositivos legais para facilitar o acesso e o compartilhamento de obras e materiais artísticos e intelectuais, em vista dos diferentes meios. Após o lançamento dessa política na América do Norte, países como o Japão, Finlândia e Brasil¹⁹ passaram a adotar tais licenças desde as suas primeiras versões, sendo pioneiros diante dos regimentos que foram sendo estabelecidos (Branco e Gaspar, 2013). Cabe ressaltar que as licenças CC não fazem uma substituição da legislação brasileira voltada para a proteção dos direitos autorais (Lei nº 9.610, de 1998), mas por outro lado, possibilita a utilização livre e gratuita de materiais autorizados por seus autores e autoras por meio da sistematização de normas e códigos universalizados, sem que acarrete prejuízos e cobranças a outros/as agentes em vista do uso e apropriação de tais materiais. Portanto, embora haja uma multiplicidade de fontes e imagens que povoam os diferentes meios, sejam eles digitais ou não, a escolha por utilizar imagens que fazem parte de

¹⁹ Em seu site oficial, no Brasil, o projeto é definido como “uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e uso da criatividade e do conhecimento através de instrumentos jurídicos gratuitos - as licenças CC”. Atualmente, a equipe à frente do *Creative Commons* Brasil reúne pesquisadores(as) e profissionais como Giovanna Fontenelle, Leonardo Folleto, Lucas Piantá, Victor Pavarin, Alice Lana, Pedro de Perdigão Lana, Nanashara Piazantin e M. Toledo. Informações disponíveis em <<https://br.creativecommons.net>>. Acesso em 26 de janeiro de 2024.

um repositório licenciado é fundamental no processo de constituição do trabalho de pesquisa acadêmica na contemporaneidade, uma vez que torna-se importante vincular a produção histórica e cultural à dimensão dos direitos autorais.

A solução quanto à utilização livre de imagens (dentre outros materiais e produtos), sob a ótica do CC, está voltada para a proteção e o respeito dos direitos e vontades de suas autorias e titularidades, “ao mesmo tempo que permite, por meio de um instrumento juridicamente válido, o acesso à cultura e o exercício da criatividade dos interessados em usarem a obra licenciada” (Branco e Gaspar, 2013, p. 60). Ainda, no livro que discute e amplifica as discussões por trás do licenciamento CC, e que celebra os 10 anos da inovação desses dispositivos jurídicos, enfatiza que

o projeto persegue o ideal de um mundo em que o conhecimento é livre e facilmente difundido e modificado; em que arte e cultura se fundem em uma constante evolução das formas de expressão. É essa ideia que atrai colaboradores, desde grandes grupos empresariais até indivíduos isoladamente, que se utilizam das ferramentas oferecidas e vislumbram uma nova forma de encarar a produção autoral na internet. São eles que sustentam o Creative Commons com suas doações (Branco e Gaspar, 2013, p. 65-66).

Nessa perspectiva as licenças CC, que circulam por meio de uma política internacional, na qualidade de um agente de inovação (Macedo e Machado, 2018), asseguram a utilização de imagens em trabalhos acadêmicos como este, podendo contribuir para novas articulações e diálogos acerca dos seus conteúdos, prezando pela coletividade na construção e difusão do conhecimento. Cabe ressaltar que outros tipos de imagens e referências também foram apresentadas ao longo do estudo, sendo creditada a sua autoria, em observação à origem de sua veiculação e configuração pública do seu compartilhamento. Junto a esses apontamentos, também foi considerada a utilização de um arquivo proveniente do banco de dados do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da Universidade de São Paulo (USP) cuja autorização foi permitida a partir de trâmites específicos junto a essa instituição.

Por fim, essa escrita, comprometida em tratar dos trâmites éticos que perpassaram a elaboração e desenvolvimento deste estudo, buscou também somar esforços (dentro dos seus limites) para que estudos do campo da arte pensem cada vez mais nos caminhos éticos da pesquisa. Não esquivando-se do compromisso respeitoso e sistêmico na produção de dados científicos e suas reverberações, as quais, de algum modo, acabam por atravessar diferentes

realidades sociais. Ademais torna-se importante, também, que o conceito da ética em pesquisa seja pensado e problematizado dentro da sua inserção na cultura, compreendendo as diversas especificidades epistêmicas de produção de conhecimento e suas autorias. Por fim, ressalta-se mais uma vez, que esta pesquisa esteve comprometida com essas questões, numa expectativa para que haja maior representatividade de especialistas, artistas e arte/educadores(as) nos Comitês de Ética em Pesquisa, bem como uma contribuição desses aspectos não só na literatura, mas nos cursos de formação e de preparação dos/as profissionais das licenciaturas e daqueles/as que se comprometem em se aproximar, de uma forma ou de outra, das diferentes comunidades.

2 CRIANÇA NO SINGULAR, INFÂNCIAS NO PLURAL

Ao tecer as perspectivas teóricas desta pesquisa, foi necessário estabelecer um começo, um recorte no tempo social, cultural e histórico. Nessa premissa, encontrou-se nos estudos sobre a criança e a sua arte um eixo no qual se estabeleceu o pensamento pedagógico e o consequente processo envolvendo as exposições de arte escolar.

A representação e a compreensão da infância ao longo dos séculos foi um fator primordial para o estudo da arte infantil, e suas particularidades tocavam não apenas o campo da arte, mas também as relações entre a ciência, a educação e a psicologia. O diálogo entre diferentes teorias fez com que este conceito se fizesse presente no campo pedagógico na transição do século XX e, a partir do trabalho de artistas as impressões sobre a arte da criança ganharam um novo fôlego, assumindo especificidades simbólicas e estéticas (Coutinho, 2002, 2015; Fineberg, 1997). Nesse sentido, o contexto social e político dessas teorias, as quais foram apresentadas ao longo deste capítulo, contribuíram não somente para fomentar o interesse diante da produção artística infantil, mas contribuiu também para a elaboração de espaços de educação mais condizentes com as reais necessidades da criança.

Em vista dessas considerações iniciais, este capítulo esteve voltado para o estudo acerca da compreensão da criança, enquanto sujeito na sociedade, nas artes e na educação. Tais apontamentos não poderão ser desconsiderados diante das exposições de arte escolar (objeto deste estudo), uma vez que esses processos, ao longo da história, contribuíram para fortalecer as diferentes perspectivas em torno da criança e de sua própria produção. Ainda, as elaborações tecidas aqui poderão contribuir para o olhar que construímos cotidianamente frente aos nossos alunos e alunas. Mais uma vez, ao explorar o objeto deste estudo, no que se refere à prática cultural das exposições de arte escolar, buscou-se em um primeiro momento compreender quem é a criança que, como aluno/a, adentra o espaço escolar.

Para tal, buscou-se reconhecer a pluralização em torno da dimensão da infância cujo conceito permeia diferentes camadas, não apenas no campo epistemológico, mas naquelas relacionadas às diferenças sociais e culturais. Numa observação às considerações de Barbosa e Dos Santos (2017), que abordam concepções sobre a infância sob a ótica de historiadores, higienistas e pesquisadores em sociologia, há de se compreender a complexidade diante do termo. Nesse sentido as perspectivas sobre a infância, tratadas ao longo desta pesquisa,

perpassaram por estudos academicamente forjados e postos em circulação no campo da educação e da arte como referenciais. Contudo, compreendeu-se a importância de conceber a percepção da infância como um aspecto plural, bem como a criança enquanto sujeito ímpar, que possui um contexto social específico e que detém particularidades que precisam ser notadas e valorizadas. No que diz respeito às relações sociais e simbólicas construídas para e pelas crianças, Sarmiento (2003) ressalta que “as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (p. 55). No tocante a esses aspectos, considerou-se a necessidade de alinhar um percurso de pesquisa preocupado com a diversidade que compõe a noção de infância frente às relações sociais e pedagógicas que se estabelecem com a criança na contemporaneidade. Sob esse olhar, buscou-se explorar o lugar que a criança assumiu em meio à sociedade, sobretudo a partir do recorte social delineado desde o pensamento moderno.

Partindo de cartas, diários, dossiês de famílias, registros de batismo, inscrições em túmulos e da iconografia religiosa e leiga, o estudo clássico denominado *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (História Social da Criança e da Família), do historiador Philippe Ariès (1914-1984), de 1973 (2022), se desenvolveu a partir das pesquisas sobre o comportamento demográfico das populações, se constituindo uma obra indispensável no campo da historiografia e da sociologia da infância (Barbosa e Dos Santos, 2017; Klein, 2012). O trabalho de Ariès contribuiu (e ainda contribui) significativamente para o entendimento acerca dos grupos sociais e familiares, compreendendo o modo em que esses arranjos foram sendo estabelecidos e questionando o lugar em que se encontrava a criança, desde o medievo à modernidade.

No entanto, é importante constatar que a obra seminal de Ariès trouxe elementos de uma estrutura social específica, que pertenceram, sobretudo, à classe privilegiada da aristocracia (Barbosa e Dos Santos, 2017; Klein, 2012). Assim, antes de adentrar a perspectiva histórica apresentada por Ariès, no intuito de traçar um recorte social e temporal sobre a percepção da criança na sociedade, considerou-se que os processos de assimilação e crítica à sua obra estão relacionados com diversos vieses, os quais permeiam as diferentes características societais. Segundo Klein (2012),

uma definição de infância e adolescência que leve em conta seus determinantes socioeconômicos é de inegável importância para um melhor entendimento dos problemas sociais que envolvem a

condição da criança e do adolescente na sociedade contemporânea,, quer se refiram às relações familiares, extrafamiliares, à educação ou ao trabalho (p. 3392).

Nesse intuito, transitar pela percepção histórica da infância é aspecto primordial, bem como perceber que os conhecimentos que se firmaram em torno deste conceito ao longo dos últimos séculos não podem ser concebidos de modo unilateral. Para tanto, no escopo inicial deste capítulo, a obra do historiador francês foi utilizada compreendendo o seu recorte específico. Embora os estudos de Barbosa e Dos Santos (2017) e Klein (2012) considerem a infância a partir de diferentes perspectivas, os autores e autoras reconhecem o pioneirismo atrelado à obra de Ariès frente aos estudos sobre a infância, a qual se constitui obra indispensável na composição das pesquisas sobre a temática. Desse modo, a construção deste trabalho encontrou no recorte da obra de Ariès um dos pontos de partida para o diálogo em torno da dimensão da infância e sua ressonância no campo educacional e artístico.

Sob um olhar para a história, do ponto de vista de Ariès (2022), até meados do século XII a criança não era reconhecida, não havendo diferenciações entre as suas características e as da pessoa adulta. Portanto, é importante considerar que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 2022, p. 31).

As pinturas e as representações figurativas que datavam ao período medieval, por exemplo, apontavam para a deformação²⁰ das características infantis na medida em que compreendiam as crianças como adultos vistos em miniatura. Todavia, cabe ressaltar que muito antes do medievo houve indícios em meio às civilizações arcaicas de representações da morfologia infantil destoantes de suas reais características. Muitos dos artefatos culturais que se inscreviam em meio à arte grega e depois à românica possuíam um aspecto similar: partiam “[...] de um mundo de representação em que a infância é desconhecida” (Ariès, 2022, p. 33). Sob a referência da formação moral, e até religiosa daquela época, “[...] não existem crianças

²⁰ O sentido em torno de uma representação “deformada” da criança tem a ver com as características grotescas que recebiam os corpos infantis nas pinturas nos primórdios da arte medieval. Tais aspectos denotam não apenas o “desconhecimento” das características físicas e peculiares das crianças, mas também a associação destas enquanto adultos vistos em miniatura. Em uma das fontes iconográficas utilizadas por Ariès (2022), diz que “uma miniatura otomana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, em um sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão” (p. 31).

caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 2022, p. 32).

No tocante às experiências cotidianas da antiguidade a infância era uma fase da existência humana que era invisibilizada, pois entendia-se o quão passageiro era aquela etapa da vida. Segundo Ariès (2022), a criança representava um momento de transição que logo seria superado, cuja memória e lembrança não se firmava no âmbito das trocas sociais e religiosas. Por outro lado, com os tempos vindouros e, sob a mesma premissa de constituir uma linguagem artística cada vez mais próxima dos ideais da igreja católica, a percepção da infância foi se modificando na medida em que se relacionava com a figura do Menino Jesus mas, ainda muito distante de toda complexidade que possuía a criança e a sua formação. Dentre os vários tipos de representação que a criança e as atividades naturais intrínsecas a ela assumiam, compreende-se, na perspectiva de Ariès (2022), que o sentimento de insignificância dedicado a esse momento da vida esteve atrelado, também, a uma referência demográfica dos séculos passados. Tendo em vista a estrutura social e cultural daquela época muitas crianças nasciam e, no curso dos primeiros anos de vida, muitas delas acabavam morrendo.

O comportamento apático que se identificava ocupava o senso comum das sociedades que, com o prelúdio do pensamento moderno foi sendo substituído por um maior nível de preocupação e sensibilização em torno da criança. Timidamente, com os séculos que se seguiram, a representação da criança foi alcançando outras características, possibilitando novas interpretações e evidenciando que, cada vez mais, a vida e a experiência cotidiana das crianças estava atrelada à dos adultos. E, não apenas isso, paulatinamente, as crianças acabavam por assumir um novo *status*, o de pequenos aprendizes.

Nessa perspectiva, dentre tantas outras camadas e reflexões que se possa debruçar, entendeu-se o quanto o conceito de infância esteve enraizado em meio ao pensamento de cada época, e como os feitos da criança, relacionados à sua própria formação, estiveram (e estão) subordinados às construções sociais e políticas desde às primeiras civilizações. Assim,

a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 2022, p. 52).

O conhecimento atrelado às visualidades produzidas de cada época, e principalmente às diversas formas em que as crianças foram sendo representadas contribuiu para um entendimento mais crítico diante do processo de formação pedagógica, fortalecendo o movimento disruptivo que acompanhou o pensamento acadêmico e cultural da modernidade. Do ponto de vista social e histórico, para Kuhlmann Júnior (2015), a história da educação precisa levar em conta os diferentes olhares sobre o período da infância, bem como as subdivisões dessa fase, as quais são indispensáveis para a organização e criação de instituições e métodos educacionais específicos. O interesse pelo campo psicológico da criança e a sua formação moral se firmou como um processo político a ser desenvolvido. No campo das artes, evidentemente, as imagens passaram a coexistir não apenas diante do interesse pela representação da infância e do seu desenvolvimento, mas na compreensão de uma imagem que deveria ser vista pela própria criança, sobretudo no curso de suas próprias aprendizagens (Chamel, 2004).

Nesse sentido, a compreensão da produção artística enquanto um retrato do social é um aspecto que também mereceu atenção no escopo deste estudo, principalmente aquela que situa, num primeiro plano, a figura da criança. As imagens e visualidades que transitam pela História da Arte e por circuitos para além daqueles instituídos academicamente, por exemplo, permitem atravessamentos voltados não apenas para a atividade criativa e poética da dimensão humana, mas contribuíram para traduzir de forma complexa as experiências culturais e políticas significativas da própria história²¹.

Partindo dessa elaboração, a construção da pesquisa de Nascimento (2010) chamou atenção. Nela foram apresentadas as diversas concepções sobre o ensino do desenho, em que o autor fez a utilização de algumas imagens que traduziram a representação da infância²². Essas imagens remeteram às diversas referências pelas quais as crianças e os jovens eram concebidos no contexto brasileiro e, não somente, ajudaram inicialmente a compor a tese em torno do diálogo com o ensino de arte no transcorrer do século XIX e XX. Nesse mesmo sentido, em que as imagens de obras de artistas foram tomadas como aporte constitutivo de

²¹ Nesse mesmo movimento, chama atenção a publicação *Histórias da Infância*, de 2015, um projeto desenvolvido pelo Museu de Arte de São Paulo (MASP), que reuniu imagens do seu acervo que retratam a infância sob diferentes perspectivas, artísticas e sociais.

²² “A litografia [utilizada] é de Francisco Guilherme Briggs e intitula-se *Anjinho* (1870). As pinturas em ordem cronológica, são: *Menino com cão* (cerca de 1817), de Antônio Joaquim Franco Veloso; *A caboclinha* (1881), de Eliseu Visconti e *Leitura tranquila* (meados da década de 1890), de Francisco Sant’Olalla” (Nascimento, 2010, p.15).

narrativas e como ajuda para a contribuição dos apontamentos da pesquisa, considerou-se o que disse Nascimento (2010) ao recorrer as imagens e referências do passado, assim, “buscar nas imagens da época vestígios da construção social da infância é interessante porque ela constitui, em diferentes épocas, a razão de ser da intervenção educativa” (p.14). Ao mobilizar diferentes reflexões e conhecimentos atrelados às “infâncias”, as imagens, produzidas ao longo da história, poderão traduzir narrativas sociais significativas.

Em meio à tessitura deste capítulo, foi possível perceber como o acesso à arte da criança, à imagem produzida por ela, abriu caminhos para novas percepções. Do mesmo modo, torna-se importante reconhecer, tal como considerou Sarmento (2003), que “é no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (p. 55). Na combinação de diferentes narrativas, buscou-se compreender o conceito da arte infantil, que se desdobra em outros entendimentos e compõe um imaginário em torno da criança, do seu aprendizado e da sua produção.

2.1 ARTE INFANTIL, LIVRE EXPRESSÃO E ARTE ESCOLAR

Ao longo dos últimos séculos a conceituação do trabalho feito pelas crianças no campo artístico foi fundamental para o empreendimento de ações no campo da educação e, mais detidamente, a partir do ensino do desenho. Por esse motivo, a compreensão das exposições de arte dos/as escolares enquanto dispositivos pedagógicos perpassa pelo modo que o ensino do desenho foi sendo articulado ao longo da história, cuja ressonância esteve atrelada às diferentes perspectivas da criança e da sua própria produção. Assim, tal como corrobora Iavelberg (2008), no final do século XIX os desenhos infantis ocupavam um papel de destaque entre os registros e estudos de psicólogos, educadores e artistas. E, embora haja no ensino e na produção do desenho aspectos que fundamentam a percepção em torno da criança, cabe reconhecer que, já no séculos XX, outras modalidades como a pintura, a modelagem e o recorte e colagem de papéis coloridos também passaram a ser documentadas.

Ao mobilizar as reflexões em torno desses aspectos, esta sessão buscou articular os conceitos de arte infantil, livre expressão e arte escolar. Sob o entendimento de que nos

diferentes tempos e espaços foram sendo desdobradas motivações que transitaram desde à necessidade do ensino do desenho para a formação para o trabalho industrial até às proposições pedagógicas e estéticas voltadas com o desenvolvimento da criança. Desse modo, compreende-se que as diferentes perspectivas no campo político, econômico, pedagógico e artístico influíram na articulação das exposições que protagonizaram a arte produzida pela criança (Barbosa, 2015; Coutinho, 2002, 2015; Osinski e Antônio, 2010; Turner, 1988; Siebert, 2019).

No nível da experiência reservada à infância, estudos como os de Luquet (1972), Lowerfeld (1977), Kellogg (1987) e Iavelberg (1993, 2013), por exemplo, sublinham o desenho enquanto elemento indispensável no campo das aprendizagens. Nesse sentido, identificam os momentos conceituais de desenvolvimento, em que o processo da ação do desenho é permeado não só pela espontaneidade da criança, mas também pela inter-relação com o meio. Assim, “a criança desenha regida pelo que concebe sobre o desenho e, para isso, depende de interação com um meio onde o desenho é validado como ação infantil” (Iavelberg, 2013, p. 20).

Para Donna Kelly (2004), o interesse pelo desenho infantil pode ser observado sob o viés de três perspectivas, diferentes entre si mas que se coadunam por meio da idealização do sentimento de modernidade. A primeira dessas perspectivas está relacionada à formação de uma mão de obra para a indústria, em que o ensino do desenho era direcionado a partir de motivações comerciais. Já no final do século XIX e início do século XX, temos a perspectiva do Paradigma do Espelho que, segundo Kelly (2004), se caracteriza por uma corrente de pensamento do campo da psicologia, em que o desenho era tomado como uma ferramenta para a compreensão das operações cognitivas das crianças. As investigações em torno da ciência da psicologia se solidificaram por meio dos estudos do psicólogo inglês James Sully (1884-1923), uma vez que este foi o grande responsável por colocar a arte infantil na centralidade da psicologia (Kelly, 2004).

No pano de fundo do Paradigma do Espelho estava a concepção de que na ciência evolucionista haveria algum tipo de ligação com os primeiros humanos, refletindo no campo da psicologia que passou a instigar métodos que pudessem acompanhar o passado, acompanhando o progresso da criança e, por fim, de toda a humanidade. Ademais, o interesse de pesquisadores também esteve voltado para a educação, que passou a orientar as famílias,

professores e as demais comunidades científicas na tarefa de melhor educar a criança, em vista da sua própria natureza (Kelly, 2004).

Assim como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), Sully compreendia a importância das atividades naturais da criança, como o brincar e o desenhar. A sua valorosa obra *Studies of Childhood* (Estudos da infância), de 1896, buscou examinar as ligações da cultura primitiva com a imagem projetada pela criança, considerando ainda a atividade artística como sendo qualquer atividade relacionada à realização de algo belo. Nas palavras e citação apresentada por Kelly (2004), Sully concluiu por meio de suas perspectivas que “[...] a força impulsionadora do artista tem seu início nas brincadeiras infantis e que em sua raiz está o ‘esforço envolvente para ‘proferir’, isto é, dar forma externa e vida a uma ideia interna, e que o impulso lúdico torna-se o impulso artístico” (Sully, 1896, p. 327 *apud* Kelly, 2004, p. 76)²³. Nas compreensões de Sully, a maneira pela qual se poderia investigar o desenho infantil seria sob uma comparação com as manifestações dos povos primitivos, às quais ele chamava de “arte primitiva” (Sully, 1896, p. 332 *apud* Kelly, 2004, p. 77). Assim, dentro da interlocução dos estudos daquela época, os apontamentos de Sully pode ser considerado também um desdobramento do pensamento evolutivo do filósofo e biólogo inglês Herbert Spencer (1820-1903).

Na segunda metade do século XIX, Spencer prefigurava a perspectiva dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, compreendendo que os fenômenos podiam ser interpretados seguindo um percurso de progresso evolutivo²⁴. Embora sendo um estudioso voltado mais para as ciências, do que para as artes, em um ensaio do ano de 1861 (1911), esse pensador evolucionista da era vitoriana trouxe a compreensão do desenho enquanto ação produzida por meio de uma inclinação natural da criança. Segundo Spencer (1911), “este esforço para descrever as coisas impressionantes que vêm é mais um exercício instintivo das percepções” (p. 71) e, para ele, o desenho era um importante elemento para a educação.

²³ Tradução do autor. Do original: “He concluded, then, that the artist’s impelling force has its beginnings in child-play and that at its root is the “all engrossing effort to ‘utter,’ that is, give outer form and life to an inner idea, and that the play-impulse becomes the art-impulse”” (Sully, 1896, p. 327 *apud* Kelly, 2004, p. 76).

²⁴ Juntamente com Charles Darwin (1809-1882) e Thomas Huxley (1825-1895), Spencer fortalecia o discurso em torno da Teoria da Evolução. Diferentemente do que se imagina num sentido geral, é atribuída a Spencer a expressão “sobrevivência do mais apto”, que foi cunhada pela primeira vez no estudo *The Principles of Biology*, publicado em 1864 (Gatti e Santos, 2022; Kelly, 2004; Rocha, 2000).

Tal como apresentado pelo estudo de Kelly (2004), nas perspectivas de Spencer o desenho infantil era concebido diante de uma aprendizagem que se dava de maneira gradual, numa progressão ao desenho representacional adulto. No tocante ao sentido gradual do desenho e à destreza voltada para essa prática, considerava que

a questão não é se a criança está produzindo bons desenhos. A questão é saber se está desenvolvendo suas faculdades. Tem primeiro de adquirir algum domínio sobre os dedos, algumas noções grosseiras de semelhança; e esta prática é melhor que qualquer outra para esses fins, pois é espontânea e interessante (Spencer, 1911, p. 72).

Nas décadas que transitaram entre os séculos XIX e XX, as contribuições de Spencer foram concebidas de forma significativa e somava-se aos estudos voltados para a psicologia do desenvolvimento da criança e sua intersecção com o campo da educação (Gatti e Santos, 2022; Kelly, 2004; Siebert, 2019). Diante das referências dos grandes centros da Europa e dos Estados Unidos, em observação ao estudo de Kelly (2004), no tocante aos pesquisadores que teceram seus argumentos frente às relações do desenho infantil enquanto interesse próprio da psicologia, destacam-se também o poeta e filósofo italiano Corrado Ricci (1858-1934), com o estudo *L'Arte dei Bambini* (A arte da criança), de 1887. A obra de Ricci se sobressai por ser um dos estudos mais antigos sobre o desenho infantil. Ao apoiar-se em desenhos coletados nas escolas comunais de Bolonha e de Modena, na Itália, e nas esculturas de barro feitas pelas crianças, explorou o sentido do belo na infância, a evolução do sentido das cores e a arte dos povos “primitivos” (Rabello, 1935; Rouma, 1947). Interessante observar, tal como constatado por Cunha (2021), que no prelúdio do seu estudo, Ricci trouxe a evidência da maneira inusitada como se deu o seu encontro com o desenho infantil, chamando a atenção para a ocorrência, talvez informal, de uma exposição desses materiais. Sob um tom poético, nas palavras do autor italiano:

Em um dia de inverno, de 1882-1883, ao voltar do monastério Cartusino em Bolonha, fui forçado pela chuva a me refugiar sob o pórtico que dá acesso ao Meloncello. Não sabia eu que debaixo daqueles arcos havia uma exposição permanente, literária e artística, de pouco valor estético e dificilmente podendo ser considerada pura, mas por outro lado intensamente adornada com uma modéstia rara para aquele tempo. Poucos trabalhos possuíam a assinatura de seus autores e, a esse respeito, é necessário assumir uma lacuna na história da arte e da literatura italiana. Os versos e desenhos eram inspirados em um naturalismo cru, comparados com certos sonetos de Marino e contos de Casti, se parecendo como tratados morais. Somente os trabalhos dos artistas menores, que estavam dispostos mais abaixo, apresentavam técnica e lógica inferiores, porém superavam todas as outras em termos de decência. Além disso (isso deve ser observado a título de

elogio) os traços poéticos eram consideravelmente atenuados! A tristeza do dia, do lugar, da minha mente, que envolvia com os ferozes epigramas dispostos mais acima da parede, me reconciliava com a arte ingênua das crianças, sugerindo-me a ideia de estudá-la (Ricci, 1887, p. 3-4)²⁵.

Pelo texto inicial da obra de 1887 é possível inferir a ação pedagógica que desempenhava esse tipo de exposição, não que houvesse uma finalidade demarcada naquela experiência visual compartilhada por Ricci mas, inevitavelmente, ela oportunizou ao autor uma ruptura de pensamentos e um novo comportamento frente ao desenho infantil. Mais uma vez, em vista de várias ideologias, essas exposições, que se firmaram ao longo do século XX passaram a ser encaradas diante da consciência pública como mecanismos de sensibilização, fortalecendo discursos em torno de uma nova dimensão da infância (Coutinho, 2002, 2015; Cunha, 2021; Osinski e Antônio, 2010; Turner, 1988).

Nesse sentido, seguindo as teorias psicologizantes do desenho infantil, tal como a obra de Ricci, temos também Georg Kerschensteiner (1854-1932), com *Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung* (O desenvolvimento do talento do desenho), de 1905, e George Rouma (1881-1976) com um extenso estudo sobre o desenho infantil, denominado *Le Langage Graphique de l'Enfant* (A linguagem gráfica da criança) que foi publicado em 1913.

Dentre as contribuições produzidas pelos estudos de Rouma, destacaram-se as observações dos desenhos que o professor de filosofia Georges Henri Luquet (1876-1965) fez de sua própria filha, Simone, dos três aos oito anos de idade. Nessas observações foram utilizadas um dos métodos de pesquisa explorados por Rouma, denominado de “[...] método biográfico em que o pesquisador acompanha longitudinalmente a produção de uma criança por um determinado período de tempo” (Coutinho, 2002, p. 54). A partir da observação e dos registros dos desenhos de sua filha, numa comparação com os estudos realizados até aquele período, Luquet publicou o livro *Les Dessins D'un Enfant* (Os desenhos de uma criança), em 1912.

²⁵ Tradução do autor. Do original: *Un giorno dell'inverno 1882-83, tornando dalla Certosa di Bologna, fui costretto da una pioggia dirotta a riparare sotto il portico che conduce al Meloncello. Io non sapeva che sotto quegli archi si trovasse un'esposizione permanente letteraria ed artistica, di poco valore estetico, se si vuole, e anche poco pudica, ma in compenso largamente ornata di una modestia rara pei tempi che corrono. Pochi lavori hanno la firma dell'autore cosicché si dovrà senipre lamentare una grave lacuna nella storia dell'arte e della letteratura italiana. Quei versi e quei disegni sono quasi sempre ispirati dal più largo naturalismo, e al loro confronto certi sonetti del Marino e certe novelle del Casti possono sembrare trattati di morale. Solo le opere degli espositori più piccoli, le quali naturalmente si trovano più in basso, se mostrano minor tecnica e minor logica, superano però tutte le altre nella decenza. Oltre a ciò (bisogna notarlo a titolo di lode) si diradano considerevolmente le traccie poetiche! La tristezza del giorno, del luogo e dell'anima, che mal comportava gli epigrammi sconci e feroci di coloro che avevano lavorato nella zona superiore, mi conciliò con l'arte ingenua dei bambini e mi suggerì l'idea di questo studio* (Ricci, 1887, p. 3-4).

Dentre outros estudos sobre o desenho da criança que são notáveis no campo da psicologia, ainda na primeira metade do século XX, temos Karl Bühler (1879-1963), com *The Mental Development of the Child* (O desenvolvimento mental da criança), de 1913. Também, a professora Florence L. Goodenough (1886-1959), com seu estudo de 1926 intitulado *Meansurement of Inteligence by Drawings* (Medição da inteligência por desenhos), assim como as perspectivas de Helga Eng (1875-1966), Jean Piaget (1896-1980) e Robert Coles (1929-).

Mais uma vez, em meio à efervescência dessas pesquisas e do interesse pelas imagens produzidas pelas crianças, torna-se importante destacar que as motivações por detrás de algumas das primeiras pesquisas sobre o desenho infantil recaem sobre a teoria da recapitulação. Voltando-se para os estudos divulgados naquela época, Rouma (1947) considerou que:

frequentemente são comparados os desenhos das crianças com os desenhos de selvagens e de homens pré-históricos. O grande historiador alemão Karl Lamprecht, preocupado com a classificação das civilizações e influenciado pela lei que anunciava a repetição da filogenia na ontogenia, teve a ideia audaciosa de recorrer aos desenhos das crianças para completar seus estudos históricos” (p.11)²⁶.

Georges Rouma, em sua obra *Le Langage Graphique de l'Enfant*, trouxe o inconformismo em torno da teoria da recapitulação, comparando os desenhos infantis, reunidos a partir de suas próprias observações, com aqueles produzidos por “primitivos” - possivelmente do material apresentado pelos estudos de Karl Lamprecht (1856-1915). Segundo Rabello (1935) e Coutinho (2002), a pesquisa de Lamprecht desenvolvida na Universidade de Liepzig em 1904 incluía desenhos feitos por crianças de diversos países, desenvolvidos a partir de uma mesma instrução e, também, desenhos de pessoas adultas. Diante da vasta coleção de desenhos espontâneos, sugeridos, ilustrações e cópias, Lamprecht buscou estabelecer conexões entre o desenho infantil e o desenho dos “primitivos”. Mais uma vez, a noção de primitivo era uma preocupação que ocupava tantas outras disciplinas de

²⁶ Tradução do autor. Do original: *Frecuentemente se han comparado los dibujos de los niños con los dibujos de selvajes y de hombres prehistóricos. El gran historiador alemán Karl Lamprecht, preocupado por la clasificación de las civilizaciones y dominado por la ley que enuncia la repetición de la filogenia en la ontogenia, tuvo la audaz idea de acudir a los dibujos de niños para completar sus estudios históricos* (Rouma, 1947, p. 11).

teorização social e, nesse sentido, a produção artística da criança naquele contexto era encarada como uma “[...] subespécie do primitivismo” (Fineberg, 1997, p. 11)²⁷.

Segundo Coutinho (2002), em meio àquele período, os desenhos produzidos pelas crianças eram tomados a partir de certas similaridades formais, se constituindo um instrumento de comparação entre a evolução da espécie e o desenvolvimento do próprio indivíduo. As motivações pelo resgate do sentido da vida, da relação com a natureza, em oposição à industrialização que rapidamente se instalava, podem estar por detrás do pensamento que alinhava o “primitivo” ao comportamento e desenvolvimento infantil (Coutinho, 2002). Sob tais influências, a organização de exposições de desenhos e pinturas das crianças na virada do século XX contribuíram para o compartilhamento dessas ideias, se constituindo, tal como considerou este estudo, como pedagogias culturais. Aqui, as diferentes perspectivas em torno da criança e de sua produção, num transcorrer histórico, contribuiu para ampliar o conceito de pedagogia, em que as exposições ocuparam o sentido de mediação discursiva, fomentando subjetividades, comparações e práticas educativas diante do trabalho autoral da criança e também diante daquele que foi instruído pelas motivações da pessoa adulta. Como consequência dos primeiros estudos voltados para a produção artística infantil está a ocorrência das exposições, que contribuíram para publicizar e dar visibilidade às coleções de desenhos que foram utilizadas nas teses dos diferentes pesquisadores (Fineberg, 1997).

Em vista das contribuições de Fineberg (1997) sobre o tema, no bojo dessas narrativas, alicerçadas sob o discurso das comparações em torno do primitivismo e do desenvolvimento infantil, temos a ocorrência de uma exposição de desenhos infantis do ano de 1898, desenvolvida no museu Kunsthalle de Hamburgo, cujo texto do catálogo é de autoria do educador Carl Götze (1865-1947). Em um excerto dos escritos produzidos por Götze²⁸ torna evidente o modo como a leitura do público diante dos desenhos feitos pelas crianças era conduzida a partir dos estudos comparativos da época. Segundo ele:

Para compreender os desenhos expostos e os fatos deles resultantes, é necessário apresentar de forma detalhada os resultados mais

²⁷ Tradução do autor. Do original: *[...] primitivism offered a purgative for Western culture's materialism and for the rigor mortis of its cultural hierarchies, in this regard the attraction to child art was a subspecies of primitivism*” (Fineberg, 1997, p. 11).

²⁸ O arquivo digitalizado do catálogo *Das kind als Künstler*, com o texto de Carl Götze (1898), foi encontrado nas relações do acervo da Universidade da Califórnia.

importantes da pesquisa, que podem ser ilustrados pelas reproduções de desenhos de crianças e povos primitivos anexadas no apêndice (Götze, 1898, p. 5)²⁹.

O material que Götze faz referência em seu texto é a pesquisa de Sully, de 1896, que relacionou o desenvolvimento artístico das crianças com o desenvolvimento dos povos “primitivos”. Ainda, tal como aponta Fineberg (1997), o primeiro volume de uma importante revista de Leipzig, do ano de 1907, foi inteiramente dedicada às perspectivas em voga, citando as várias exposições de arte infantil que circulavam naquela época, bem como as coleções em torno deste material, tal como a coleção de Lamprecht. No final da década de 1890 as exposições públicas de desenhos infantis se tornaram cada vez mais frequentes e, até aquele momento, o interesse por esse tipo de produção estava muito mais voltado para o campo da antropologia, psicologia e pedagogia, cuja ressonância se dará um pouco mais tarde no campo das artes. Contudo, tal como discutido por Coutinho (2002), nem todas as pesquisas que se deram nesse momento histórico concordavam com a tese da reprodução da filogênese pela ontogênese.

As investigações de Rouma (1947), por exemplo, consideravam que as semelhanças entre os desenhos infantis e os desenhos ditos “primitivos” eram muito mais aparentes do que reais. Para o autor, um verdadeiro conhecimento sobre o desenho infantil se dá mediante os olhos do observador, sugerindo métodos de acompanhamento e de coleta da produção gráfica infantil. Como um pesquisador centrado das perspectivas do desenvolvimento da criança, Rouma considerava as vivências da infância como uma fase que precisava ser respeitada, em que pudesse ser cultivada em espaços com a devida atenção. Em um escrito, de 1911, encontrado no repositório institucional da *Universidad Mayor de San Andrés*, da Bolívia³⁰, Rouma trouxe reflexões dos espaços dos jardins de infância que, sob a influência de Froebel, oportunizava cultivar o desenvolvimento pleno da criança. Assim, diante do desenvolvimento dos trabalhos manuais, típicos desse contexto, Rouma apresentou suas observações evidenciando práticas muito próximas da ação expositiva de exercícios. Desse modo,

²⁹ Tradução do autor. Do original: *Für das Verständnis der ausgestellten Zeichnungen und der daraus resultierenden Thatsachen ist es notwendig, die wichtigsten Resultate der Forschungen, zu deren Veranschaulichung die im Anhang beigefügten Reproduktionen von Zeichnungen der Kinder und der primitiven Völker dienen mögen, in ausführlichem Zusammenhang darzustellen*” (Götze, 1898, p. 5).

³⁰ “A relação do autor com a América Latina deve-se provavelmente ao fato dele ter exercido durante um período da sua vida o cargo de Diretor Geral do Ensino Público da Bolívia. A publicação das pesquisas de Rouma nesse contexto com certeza ampliou as possibilidades de entendimento do desenho da criança, principalmente nas suas reflexões críticas quanto aos métodos de coleta e análise dos mesmos” (Coutinho, 2002, p. 53).

considerações como estas tornaram-se importantes na tessitura do escopo do objeto deste estudo, que envolve os indícios da apresentações dos trabalhos artísticos (nesse caso, trabalhos manuais) em meio ao espaço educacional. Nesse sentido em meio à organização do espaço físico e, no intuito de enfatizar a importância e as características visuais daquele meio para o desenvolvimento da criança, considerou numa constatação que “[...] um afresco está pintado ao longo da parede, e abaixo estão reproduções coloridas de pinturas de Gaspari, Cassiers, etc. Abaixo, lousas margeadas por molduras de papel, feitas pelas alunas, servem para os seus primeiros ensaios artísticos” (Rouma, 1911. p. 8)³¹.

A ênfase nos estímulos visuais do ambiente físico escolar encontrou, a partir da interpretação das considerações de Rouma, não um objeto isolado, distribuído na parede sem qualquer identificação, mas um artefato em que pudesse encontrar alguma referência educativa. Caminhando em um sentido contrário do alinhamento do desenho infantil à arte primitiva, Rouma oportunizou a partir dos seus estudos um acompanhamento mais sistemático, atento à produção gráfica infantil e sensível ao espaço em que a criança se encontrava.

Nessa perspectiva, segundo o estudo de Cunha (2021), o movimento que filósofos, psicólogos e pedagogos fizeram, no intuito de desvelar a experiência artística da criança relacionando-a à complexidade da mente e comportamento humano, já apresentava reflexões que contribuíram para o entendimento da livre expressão infantil. Mesmo em meio à não uniformidade dos pensamentos e teorias sobre o desenvolvimento da criança, “esses movimentos permitiram a veiculação de noções de liberdade e espontaneidade, encontrando espaço para serem consolidadas em um conceito próprio entre educadores e defensores de uma educação dita moderna e renovada” (Cunha, 2021, p. 108).

As interpretações em torno do ensino do desenho e as elaborações sobre o conceito de arte infantil se desdobraram de maneiras diversas e, se por um lado, houve entre psicólogos e educadores perspectivas que se voltaram para o desenvolvimento cognitivo das crianças, por outro, o olhar dos artistas esteve voltado para as soluções plásticas e estéticas próprias do universo infantil (Coutinho, 2015; Cunha, 2021, Fineberg, 1997; Kelly, 2004). Esse recorte, compreendido dentro das relações entre a produção infantil e os estudos feitos por artistas foi

³¹ Tradução do autor. Do original: *A largo de la pared se vé pintado un fresco, y abajo reproducciones en colores de cuadros de Gaspari, Cassiers, etc. Más abajo, pizarras orladas con marcos de papel, tejidos por las alumnas, sirven para sus primeros ensayos artísticos* (Rouma, 1911. p. 8).

definido por Kelly (2004) como o Paradigma da Janela. Assim, esse paradigma se configura a partir da percepção artística, que foi tomando forma na virada do século XX. Por meio da arte e do modo que as crianças se expressavam por meio dela tornou-se evidente um recorte peculiar, em que se destacou a criação e a inventividade da criança na produção dos seus trabalhos.

O Paradigma da Janela pode ser compreendido como um outro filtro pelo qual pode ser observado o desenho infantil. Se num primeiro momento tivemos a configuração do desenho como objeto de uma educação utilitária para a indústria, tivemos em seguida a lupa da ciência, que, atrelada à psicologia (Paradigma do Espelho), concebeu o desenho da criança como um sentido embrionário da produção humana. Até aqui, para a comunidade de psicólogos, assim como para os educadores de arte, o desenho infantil era destituído de qualquer valor artístico, sob o entendimento de que o desenho feito pela criança ainda era um processo imaturo. Nesse caso somente com a devida educação, esse processo poderia ser maturado, tomando a forma de arte. De acordo com Kelly (2004), a mudança desse tipo de percepção foi inspirada pelo inconformismo dos novos movimentos artísticos modernistas, em que o desenho infantil passou a ser visto a partir de suas qualidades estéticas. Nesse sentido, na medida que os desenhos e coleções da produção artística infantil foram tomados como uma narrativa que fortalecia as teorias do campo da psicologia, com o tempo, eles também foram chamando a atenção da comunidade de artistas.

Segundo Kelly (2004), “perto da última década do século XIX, o clima começou a mudar. Inspirado pelos novos movimentos artísticos modernistas, o desenho infantil era agora visto por alguns educadores artísticos e artistas como esteticamente válido” (p. 82)³². Tal como considerou a autora, as mudanças que se desdobraram eram, em boa medida, um reflexo do modo como as ideias e os objetos eram interpretados, sobretudo a partir dos trabalhos dos impressionistas e expressionistas, havendo uma projeção das experiências pessoais dos artistas, seja a partir da realidade que se observava, como também de suas próprias experiências internas e subjetivas.

Ao mirar no desenvolvimento e inventividade estética das crianças, artistas como Wassily Kandinsky (1866-1944), Mikhail Larionov (1881-1964), Pablo Picasso (1881-1973),

³² Tradução do autor. Do original: *Toward the last decade of the 19th century, the mood had begun to change. Inspired by the new modernist art movements, children's drawing was now viewed by a few art educators and artists as aesthetically valid* (Kelly, 2004, p. 82).

Paul Klee (1879-1940), Juan Miró (1893-1983) e Jean Dubuffet (1901-1985) passaram a estar mais próximos do desenho infantil, de modo a fortalecer suas pesquisas a alimentar suas próprias produções (Fineberg, 1997). Diferentemente dos estudos impressos e publicações divulgadas anteriormente sobre o desenvolvimento da produção plástica da criança, os artistas trataram deste assunto em meio às composições de suas próprias telas. Assim, tal como afirmou Fineberg (1997), os produtos artísticos e a exposição destes trabalhos somavam-se aos estudos acerca do desenho infantil.

Em meio a esse contexto, regado pelo sentimento de mudança dos paradigmas da arte, pode ser atribuído ao austríaco Franz Cizek (1865-1946) o desenvolvimento do conceito de arte infantil, sendo cunhado por ele no final da década de 1890 (Kelly, 2004; Malvern, 1995, Roberts, 2010). Em 1885, em Viena, Cizek se dedicava aos estudos na Academia de Belas Artes e, àquela altura compunha um grupo de artistas progressistas, que procuravam novas expressões de forma na arte e uma nova base para a educação artística. Nos tempos em que se dedicava à academia, Cizek veio a morar com uma família de carpinteiros, dividindo aqueles dias com as crianças que faziam parte daquele grupo familiar. Frequentemente Cizek era visitado em seu quarto pelas crianças, que insistiam em fazer desenhos e pinturas. Naquelas ocasiões, as crianças recebiam papel, lápis, tintas e pincéis para a realização dos seus trabalhos e, partindo daí, observou-se que havia formas e traços que normalmente se repetiam. Em uma outra situação, Cizek observava que à frente de onde morava, algumas crianças disputavam um espaço para desenhar junto à cerca de madeira, passando a compreender o quanto o desenho era importante para as crianças (Viola, 1936). Partindo de suas impressões e experiências junto às crianças, Cizek foi desenvolvendo suas contribuições e reformulações no campo artístico e educacional.

Incentivado pelos arquitetos Joseph Maria Olbrich (1867-1908) e Otto Wagner (1841-1918) e o pintor Gustav Klimt (1862-1918), Cizek abriu o seu próprio ateliê, dedicado às experiências artísticas voltadas para as crianças (Cunha, 2021). As vivências entre esses artistas eram marcadas pelo movimento de viés antiacadêmico chamado *Sucession* (Sucessão) de Viena, os quais eram integrantes e aspiravam as mudanças no contexto artístico e cultural. As perspectivas de Cizek foram recebidas com entusiasmo pelo grupo de jovens artistas, chegando a afirmar que as ideias provenientes do trabalho feito pelas crianças eram os fundamentos de uma nova educação artística (Viola, 1936).

Segundo Kelly (2004), Cizek viu alguma beleza intuitiva no trabalho desenvolvido pelas crianças, o qual se afirmava esteticamente no campo das representações, e passou a nomear corajosamente os “desenhos infantis” como “arte”. Nesse cenário, “outros artistas e educadores já haviam expressado estas opiniões, mas foi a voz de Cizek que foi ouvida [...] o clima modernista deu a permissão que havia sido iniciada há muito tempo por Rousseau e encorajado tão apaixonadamente por Cooke e Ablett” (Kelly, 2004, p. 83)³³. Nesse sentido, observou-se de forma mais consolidada as dimensões estéticas e artísticas atribuídas ao desenho infantil, percepções estas que já haviam sido especuladas por Ebenezer Cooke (1837-1913) e Thomas Ablett³⁴ (1848-1945) (Kelly, 2004; Laven, 2012; Zucker, 2021).

Em 1897, sob o caráter inicial de uma instituição privada, a *Juvenile Art Class* (Aulas de Arte Juvenil) foi inaugurada, reunindo cerca de quarenta a cinquenta crianças, entre quatro e catorze anos, dando início ao que ficou conhecido como *Child Art Movement* (Movimento de Arte Infantil) (Cunha, 2021). Diante do caráter revolucionário e corajoso de Cizek, percebeu-se que mais ou menos no mesmo período em que recebeu autorização para a efetivação das suas aulas, ele havia atuado como professor de artes em uma das regiões de Viena, reforçando que foi obrigado naquela ocasião (numa observação ao currículo oficial), a fazer com que seus alunos fizessem trabalhos de cópias de desenhos ornamentais e a desenhar modelos de gesso, mas que, por outro lado, permitia secretamente que seus estudantes trabalhassem de forma mais independente (Viola, 1936). Em 1903, a proposta de Cizek havia sido incorporada pelo Estado vienense, “que lhe ofereceu salas da Escola de Artes Industriais, sendo referendada a aceitação do projeto pelo governo local” (Cunha, 2021, p.119).

O Dr. Wilhelm Viola, que atuou como assistente nas aulas de Cizek, trouxe uma maior compreensão em torno dos seus métodos, em que pôde acompanhar de perto as aulas de arte

³³ Tradução do autor. Do original: “Other artists and educators had expressed these opinions, but it was Cizek’s voice that was heard [...] The modernism mood gave the permission that had first been started so long ago by Rousseau and encouraged so passionately by Cooke and Ablett” (Kelly, 2004, p. 83).

³⁴ Como destacado por Zucker (2021), que dialoga também com o trabalho de Kelly (2004), uma das primeiras exposições que trouxe o protagonismo da arte infantil foi organizada pelo artista e educador inglês Thomas Ablett.

para crianças e jovens criada pelo educador austríaco³⁵. Os trabalhos de Viola, *Child art and Franz Cizek* (Arte infantil e Franz Cizek), de 1936 e *Child art* (Arte infantil), de 1944, apresentaram de forma detalhada os procedimentos metodológicos de Cizek e muito do que se sabe sobre as suas classes se devem em grande parte a essas publicações (Iavelberg, 2015). A partir do trabalho de Viola (1936) a arte infantil, conceito muito recente naquelas décadas, pode ser compreendida a partir de duas condições. A primeira compreende a arte enquanto ação criativa, não estando condicionada à habilidade ou à falta dela. A segunda está relacionada à percepção da criança dotada de uma personalidade própria, que possui sua lógica e entendimento próprio das coisas à sua volta. De acordo com Viola (1936), falamos sobre arte infantil na medida em que concedemos à criança o direito de expressar seus próprios pensamentos e ideias. Nesse sentido, Viola (1936) afirmou que, “o homem que descobriu o mundo da arte infantil e que dedicou sua vida ao estudo amoroso e à observação dele é Franz Cizek” (p.11), e ainda, partindo de um olhar para o futuro e enaltecendo o trabalho do educador austríaco, considerou que “sua descoberta da arte infantil será responsável por fazer seu nome imortal” (p.16).

³⁵ Do mesmo modo é importante considerar que uma série de boletins, publicados anteriormente em 1921, também traziam as ideias pedagógicas de Cizek. Segundo Coutinho (2007), “Francesca Wilson publicou uma série de boletins pelo British Museum em 1921 sobre o método de Cizek” (p. 6). A professora, escritora e ativista humanitária Francesa Mary Wilson (1888-1981) considerou, tal como suas palavras publicadas em um panfleto em Viena, em 1921, que os alunos que iam até Cizek faziam “coisas maravilhosas” e o fascínio diante dos métodos do educador contribuiu para a publicação dos folhetins e disseminar as práticas pedagógicas desenvolvidas na *Juvenile Art Class* (Roberts, 2010). Ainda, segundo Roberts (2010), essa publicação de Wilson fazia parte de uma tentativa de fomentar uma maior consciência sobre as condições do contexto pós-guerra, bem como angariar maiores recursos para o seu trabalho de assistência. Em Viena, Francesca Wilson, juntamente com Bertram Hawker (1868-1952), possuía atividades definidoras do seu papel, atreladas à sua participação frente aos auxílios para a organização governamental londrina *Save the Children Found*, criada em 1919, e também ao seu envolvimento com Franz Cizek e seus alunos. Wilson demonstrava surpresa ao ver os alunos na classe de Cizek, atribuindo aos estudantes altos níveis de “coragem e alto confiança” no desenvolvimento de seus trabalhos, demonstrados, segundo ela, graças à gentileza e incentivo constante por parte do professor. Nesse processo de admiração dos métodos de Cizek, considerou-se que “uma vez que as pinturas estavam completas, elas eram coletadas e exibidas na parede enquanto as crianças se agachavam em um círculo para discutir cada trabalho individualmente, o aspecto da aula que era para os alunos ‘a parte mais emocionante de todo o processo’ (WILSON, 1921, p. 6, *apud* ROBERTS, 2010, p. 54) - Tradução do autor, do original: “Once the paintings were complete they were collected and displayed on the wall whilst the children squatted around in a circle to discuss each work individually, the aspect of the class which was for the pupils ‘the most thrilling part of the whole lesson’” (Wilson, 1921, p. 6, *apud* Roberts, 2010, p. 54). No estudo de caso sobre o aula de Cizek, Wilson considerou que Cizek era cuidadoso nos elogios que faziam diante das produções das crianças, não apontando falhas, mas se concentrando em entender que seus alunos estavam tentando se expressar. Embora haja críticas e incertezas sobre os métodos desenvolvidos durante as aulas na *Juvenile Art Class* (na perspectiva de alguns estudiosos), os escritos de Francesca Wilson, junto com aqueles de Wilhelm Viola contribuíram para a divulgação do desenvolvimento da livre expressão infantil, sendo uma atração considerável para a construção das práticas dos educadores progressistas (Roberts, 2010). Assim, “é inegável que parte da atração dos métodos de Cizek para Francesca e outros educadores e ativistas humanitários era o potencial de contribuir para o crescente discurso sobre o estudo psicológico [e artístico] da criança” (Roberts, 2010, p. 59) - Tradução do autor, do original: “It is undeniable that part of the attraction of Cizek’s methods for Francesca and other educators and humanitarian activists was the potential to add to the growing discourse on the psychological study of the child” (Roberts, 2010, p. 59).

A partir dos registros de Viola (1936), a inovação do método de Cizek foi visto por muitos países, e as exposições em torno dos trabalhos das crianças sob a sua custódia contribuiu para essa publicização. Nesse sentido, “no caso pioneiro de Cizek, as mostras pretendiam revelar a expressão do inconsciente infantil, com a ressalva de que apenas as crianças que não estivessem sob a influência adulta poderiam se expressar [de forma legítima]” (Cunha, 2021, p.119). Para uma crítica americana especializada daquela época, Franz Cizek fazia parte do seleto grupo de professores quem eram conhecidos ao redor do mundo. Segundo Coutinho (2007), “as interpretações da filosofia de Cizek espalharam-se pelo mundo e estão presentes ainda hoje no ideário do ensino da arte” (p.7).

No que tange ao trabalho envolvendo as exposições no espaço escolar, ou a apresentação dos trabalhos produzidos, torna-se importante considerar o modo como as imagens produzidas pela classe de Cizek eram dispostas em meio ao ambiente educativo. Os registros e fotografias presentes da obra de Viola (1936) deixa explícito os diversos estímulos visuais que eram utilizados em meio às aulas, sendo possível observar as relações que as crianças estabeleciam com os seus próprios trabalhos³⁶. Semelhantemente Smith (1985), no intuito de melhor compreender a lógica de ensino utilizada por Cizek, trouxe uma entrevista com uma das alunas que frequentou a classe do mestre austríaco na década de 1920 e, em sua fala, a metodologia em torno do estímulo proveniente das imagens era notória, reforçando que o espaço em que aconteciam as aulas era valorosamente ambientado por esses materiais:

Smith: As pinturas eram todas da sua turma?

Wilson: As imagens na parede não eram todas atuais. Havia algumas de anos anteriores, e isso foi um estímulo incrível. Era assim que as aulas aconteciam, de uma pintura grande para outra. Essas pinturas levavam vários sábados para serem concluídas. Se alguém travasse, o professor Cizek indicava qual seria a solução, mas, é claro, ele nunca mostrava nada. Além disso, a pessoa via o trabalho de outros alunos e podia conversar sobre os problemas com outros alunos (SMITH, 1985, p. 29-30)³⁷.

³⁶ Em um desses casos, destacou-se a imagem intitulada *A child explaining her work to other pupils* (Uma menina explicando seu trabalho para outras crianças) (Viola, 1936).

³⁷ Tradução do autor. Do original: **Smith:** *Were the paintings all by your class?* **Wilson:** *The pictures on the wall were not all current pictures. Therewere some from past years, and this was an incredible stimulus. This was how the classes went, from one big painting to another. These paintings took several Saturdays to complete. If one got stuck, Professor Cizek would point out what a solution might be, but, of course, he never showed anything himself. Also, one would see other students' work and could talk over problems with other students* (Smith, 1985, p. 29-30).

Cizek foi considerado, sobretudo para os estudiosos da sua época, como alguém que libertou a criança de um ensino da arte instrucional e mecanicista, dando vazão à expressão criativa de seus pupilos, sendo atribuída a ele o papel de “patriarca” da livre expressão e arte infantil (Anderson, 1969; Wilson, 1974). Os métodos inovadores inspiraram uma geração de professores, os quais advindos de vários países da Europa passaram a frequentar a Escola de Artes e Ofícios de Viena para fazerem cursos ministrados por Cizek. Ainda, nomes como John Dewey (1859-1952), Marion Richardson (1892-1946) e Viktor Lowenfeld (1903-1960) conheciam de perto o trabalho desenvolvido pelo educador (Coutinho, 2015). Nesse sentido, é importante reconhecer que Lowenfeld, um dos mais conhecidos estudiosos da arte/educação modernista do século XX, trouxe influências diretas em seu trabalho a partir de Franz Cizek, embora tenha apresentado críticas às suas perspectivas. Por outro lado, “as críticas a Lowenfeld a Cizek não diminuem sua admiração por aquele que firmou o reconhecimento da arte infantil [...]” (Iavelberg, 2015, p. 68).

Assim, na mesma medida que as publicações de Wilson e Viola contribuíram significativamente para uma compreensão e assimilação primeira dos métodos empregados por Cizek, a leitura a partir delas ajudava na série de críticas e dúvidas sobre as reais intenções do educador e colocavam em cheque, para a perspectiva de alguns estudiosos, a atribuição a Franz Cizek como o “pai” da livre expressão infantil (Efland, 2002). Segundo Iavelberg (2015), embora defendendo a expressão artística livre das crianças, Cizek não deixavam os alunos tão livres e à vontade como se poderia pensar. Ainda, para Duncum (1882), “Cizek pregou a autoexpressão irrestrita, mas entre seus alunos ele praticou um controle poderoso, embora sutil” (p. 32)³⁸.

Na dimensão do seu próprio discurso, sobretudo diante da obra de Viola (1936), Cizek deixava explícita a necessidade de deixar a criança livre frente à sua produção, de modo que qualquer intervenção do olhar da pessoa adulta deveria ser ignorada. Contudo, as produções dos alunos de Cizek apontavam para um traço estilístico próprio da cultura vienense daquela época, bem como as orientações didáticas que eram feitas quanto ao uso de certos meios e suportes para uma melhor realização dos trabalhos (Iavelberg, 2015).

A atribuição à Cizek quanto às inovações do campo da arte infantil não é um consenso entre alguns estudiosos da arte/educação, mas ainda que haja ruídos entre essas interpretações,

³⁸ Tradução do autor. Do original: *Cizek preached unfettered self-expression, but among his students he practiced a powerful, if subtle control* (Duncum, 1982, p. 32).

torna-se importante não negar a Cizek o seus méritos, principalmente se considerarmos a época em que o conceito de “liberdade” esteve atrelado à arte infantil. Portanto, se tomarmos a “liberdade” como um termo relativo, se comparado às perspectivas vigentes daquele período, Cizek acabava por exercitar uma pedagogia relativamente livre (Efland, 2002). Cabe ressaltar, nessa perspectiva, que as publicações de Francesca Wilson e Wilhelm Viola estiveram inseridas em um contexto histórico e social conturbado, em que o mundo ocidental experienciava as consequências catastróficas da Primeira Guerra Mundial. Nesse sentido, a busca pela reafirmação do “novo homem” e de uma “nova ordem mundial” estava atrelada aos estudos sobre a criança e, principalmente, àquilo que ela produzia de forma tão livre e ingênua. O encontro com as práticas de Cizek potencializava esses discursos e, de modo surpreendente, a descrição de seus métodos perpassava por uma interpretação e visão romantizada por parte desses autores (Roberts, 2010), o que de algum modo, parece fazer sentido, uma vez que a publicização dos métodos de Cizek também contribuíram para instituir uma maior consciência acerca das experiências vivenciadas pela criança e sua arte. Mais tarde, um texto de Viola, de 1946, também trouxe essa preocupação, fortalecendo o discurso da necessidade de serem instituídos processos educativos voltados para uma educação humanitária em um nível mundial, educação esta pautada pela riqueza da experiência.

Em um outro sentido, frente às dissonâncias identificadas no trabalho desenvolvido pelo “patriarca da arte infantil”, ao entrevistar uma aluna que pertenceu a uma das *Juvenile Art Class*, Smith (1985) buscou contestar as críticas que eram feitas frente às reais impressões que se davam em meio à realidade das aulas. Na resposta à Smith, a ex-aluna negou que Cizek tenha sido uma figura que agia grosseiramente frente às crianças e aos trabalhos produzidos, bem como quanto ao caráter diretivo e rigoroso de suas aulas. E, embora esta seja uma, das diversas impressões e interpretações quanto ao trabalho pedagógico de Cizek (inclusive relacionado ao ponto de vista de outros estudantes frequentadores de suas aulas), é importante considerar que

talvez possamos ver em Cizek uma figura de transição, uma pessoa que luta para romper com a educação autoritária e centrada no professor de sua época, simbolizada por palestras e demonstrações, em direção ao uso de um modelo de educação artística mais

centrado no aluno e orientado para a descoberta (Smith, 1985, p.31)³⁹.

Os desdobramentos do trabalho de Cizek se misturaram às necessidades de romper com o ensino tradicional, na medida em que se instituía um novo formato para a educação artística, voltada para a criança e a sua expressão. Além disso, a arte infantil defendida por Cizek estava voltada para as suas próprias expectativas, resultando em um processo pedagógico tal como deveria se parecer (Wilson, 1974).

Segundo Osinski (1998), diante das influências exercidas por Cizek e do ideal de reforma defendido por Marion Richardson na Inglaterra, na década de 1920, a expressividade infantil ganhava novas correspondências com o ensino da arte. Richardson, que teve a oportunidade de visitar o trabalho de Cizek em Viena, desenvolveu estratégias para encorajar a produção artísticas de suas alunas que, a partir da experiência infantil com a arte, pudesse garantir o senso original e a qualidade espiritual de seus trabalhos (Cunha, 2021). Partindo dessas ideias, “Cizek e Richardson, [assim como outros precursores], podem ser considerados os fundadores das bases para a livre-expressão, tendência pedagógica para o ensino da arte tão disseminada ao longo do século XX” (Osinski, 1998, p. 62).

De acordo com o estudo de Cunha (2021), a composição de conceitos complexos como os de “criança artista” e “arte infantil”, que vieram anteriormente com as perspectivas de Cooke, Ricci e Sully e ressoaram nos anos que se seguiram, se deu pelas concepções modernas sobre a liberdade artística e sobre os estudos voltados para a infância. Firmadas essas bases, percebeu-se a importância dos artistas modernistas para o fortalecimento da arte infantil, bem como quanto ao entendimento da livre expressão, bandeira esta defendida como uma ruptura dos cânones academicamente forjados e comprometida com os novos processos artísticos que se almejavam. Ao conhecer de perto o sentido de liberdade apregoado por Cizek, Munro (1925) trouxe de modo mais declarado e definido o método de Cizek no que se refere à livre expressão. Em seu texto, Munro trouxe questionamentos quanto à liberdade dada a criança, chamando a atenção para as diferentes influências imagéticas que atravessam a vida da criança, não necessariamente aquelas relacionadas ao ambiente escolar.

³⁹ Tradução do autor. Do original: *Perhaps we might see in Cizek a transitional figure, a person struggling to break away from the authoritarian and teacher-centered schooling of his day, symbolized by lectures and demonstrations, towards the use of a more student-centered and discovery-oriented model for art education* (Smith, 1985, p. 31).

As ideias sobre a livre expressão, que estiveram arraigadas às concepções da Arte Moderna, já se faziam presentes nos momentos em que os estudos sobre o desenho e sobre a psicologia infantil foram sendo desenvolvidos, reverberando entre os países e em políticas educacionais diversas. Desse modo,

[...] os sentidos relativos ao conceito de “livre expressão infantil” esboçavam-se desde a virada para o século XX, nas confluências entre a moderna psicologia, a estética modernista e movimentos renovadores da educação. A partir de termos como liberdade e espontaneidade, a livre expressão significaria um método instrumental para a catarse infantil, um meio de inspiração poética e parte de uma prática propedêutica do já estabelecido desenho natural nas escolas. Em meados do século XX, o conceito foi tão relevante para o léxico educacional que se tornou orientador de políticas educacionais, significando quase um sinônimo da não interferência docente” (Cunha, 2021, p.329).

Ao combinar “arte infantil” e “livre expressão”, a concepção de “arte escolar” emerge das relações entre esses conceitos já estabelecidos, que caracterizam, de modo geral, as produções artísticas feitas pelos estudantes em suas próprias escolas. Evidentemente que, um sentido polissêmico desses termos poderão ser notados, na medida que se pode considerar não apenas contextos educacionais diversos, mas tempos e espaços diferentes. Para Siebert (2019), “arte escolar” é uma categoria única e não pode ser confundida com “arte infantil”, pois a primeira está condicionada à uma produção que se dá no interior das escolas e segue definições que se dão a partir das relações entre professores e alunos, já a segunda se firma, como apontada pelos estudos anteriormente citados, pelo desenvolvimento do grafismo da criança posto sob avaliação e classificação, seja por parte de biólogos, psicólogos e filósofos, como também por parte dos próprios artistas. Ainda, parte dessa discussão perpassa pelos modos de como a produção artística infantil é colocada lado a lado com os objetos de arte, em vista dos espaços institucionais e legitimadores dos produtos culturais da modernidade.

Ao definir a arte escolar como uma categoria específica, Siebert (2019) aponta o estudo de Wilson (1974) como um pioneiro nesse aspecto. Neste estudo, Wilson trata da dimensão criativa do desenho de uma criança, que encontra influências não apenas nos artefatos culturais à sua volta, mas também nas articulações da produção artística desenvolvida na escola: sua arte escolar. Para Wilson (1974), a dimensão desta produção perpassa pelo caráter lúdico que, tal como um jogo, se estabelece por meio de certas regras e acordos. No tocante a essas relações, é possível perceber situações parecidas no interior das escolas, trabalhos artísticos que se assemelham, sejam por suas características visuais, como

pelas temáticas abordadas. Assim, “essas características ficam ainda mais explícitas quando os trabalhos são expostos lado a lado, geralmente nos corredores e nas salas de aula do espaço escolar” (Siebert, 2019, p. 67).

Nas concepções de Wilson (1974), a arte compõe as atividades lúdicas⁴⁰, compreendida como um empreendimento de trocas simbólicas, vista como um aspecto que estimula o prazer da criação e que ajuda a trazer maior significado às diversas experiências. Segundo o autor, “uma grande parte das nossas expectativas se concentra no aspecto lúdico da vida” (Wilson, 1974, p. 5)⁴¹. Contudo, embora Wilson compreenda as atividades artísticas realizadas nas escolas numa dimensão lúdica, considera que o seu desenvolvimento é de natureza compulsória onde, por vezes, os alunos se veem obrigados a se manifestarem artisticamente, numa “conformidade” às regras implícitas e explícitas que se apresentam nas aulas. Nesse caso, “[...] o professor de arte costuma dizer: ‘faça este projeto e, se você fizer bem, eu lhe darei elogios, reconhecimento ou uma boa nota’. Por outro lado diz: ‘se você não seguir minhas regras, eu rejeitarei o seu trabalho, ou você, ou lhe darei uma nota baixa’” (Wilson, 1974, p. 6)⁴². Embora esta possa ser vista como uma crítica ao sistema educacional, Wilson trouxe uma argumentação interessante ao considerar a dimensão lúdica presente nas aulas de arte, uma vez que esta pode estar comprometida com a construção simbólica do jogo, em vista das regras e direcionamentos estabelecidos. Ao olhar para o caso que se propôs a dialogar em seu texto, na relação da atividade artística e criadora da criança, considerou que

⁴⁰ Nessa elaboração, Brent Wilson buscou dialogar com os estudos voltados para o comportamento cultural, em vista das perspectivas do antropólogo britânico Victor Turner (1920-1983). Assim, a partir do estudo citado por Wilson, *Liminality, Play, Flow, and Ritual: An Essay on Comparative Symbolology*, de Turner (1974?), foi considerado o comportamento lúdico a partir de duas classificações: o liminar e o liminóide. No campo das experiências, o liminar se constitui enquanto uma configuração ordenada, aplicado a rituais, ritos de passagem, jogos e outros eventos, os quais são governados consideravelmente por meio de regras. Já o liminóide, é um aspecto potencialmente mais “aberto”, novo e mais inventivo e envolve perspectivas mais inovadoras do campo artístico. Nesse sentido, na relação desses conceitos está o *continuum* lúdico. Segundo Wilson, “ao ver eventos e artefatos como símbolos, Turner passou a ver como os símbolos se tornam associados aos interesses, propósitos, fins e meios, aspirações e ideais da dimensão humana” (1974, p. 5) - Tradução do autor, do original: “*By viewing events and artifacts as symbols, Turner has come to see how symbols become associated with human interests, purposes, ends and means, aspirations, and ideals*” (Wilson, 1974, p. 5). No caso da arte escolar, Wilson (1974) compreende as atividades artísticas desenvolvidas na escola dentro do pólo liminar, pois entende que possui aí uma característica convencional e ritualística e, tal como um jogo, é direcionada por regras. Nesse ponto de vista, “uma das principais características da arte escolar liminar é o seu caráter obrigatório” (Wilson, 1974, p. 6) - Tradução do autor, do original: “*One of the primary characteristics of liminal school art is its compulsory nature*” (Wilson, 1974, p. 6).

⁴¹ Tradução do autor. Do original: “*A large share of our expectations focus on the ludic aspect of life*” (Wilson, 1974, p. 5).

⁴² Tradução do autor. Do original: “*In effect the art teacher often says: "Do this project, and if you do it well, I'll give you praise, recognition, or a good grade." on the other hand, he says: "If you don't follow my rules, I'll reject your work, or you, or give you a poor mark"*” (Wilson, 1974, p. 6).

“na arte escolar, seus professores de arte sempre esperarão que ele atue em algum grau de forma relacionada ao grupo” (Wilson, 1974, p. 6).

Ao tensionar o trabalho feito pela criança, Wilson também chamou atenção para a autoria dessa ação, evidenciando que, embora a arte escolar seja importante para o campo das experiências, este trabalho pode se revelar para o aluno como não sendo genuinamente seu, uma vez que ele foi elaborado a partir de projetos e ideias de seus professores. Embora haja essa contradição, acaba por reforçar a ideia de que, sob as circunstâncias da dimensão lúdica “seguir as regras do jogo escolar não é necessariamente ruim; [pois] as pessoas fazem arte sob todos os tipos de restrições, e as regras da sala de aula de arte são um tipo entre muitos” (Wilson, 1974, p. 6). Assim sendo, Wilson trouxe questionamentos do modo como nós, professores de arte, alinhamos uma arte escolar propositiva, que determina e elaboração dos trabalhos em consideração à compreensão de alunos que sejam mais autônomos, criativos e originais na produção de seus trabalhos.

Partindo dessas perspectivas, Wilson nos leva a refletir novamente sobre método utilizado por Cizek, alegando que nem o educador austríaco, nem os educadores “dos dias de hoje” incorporou com sucesso a dimensão criativa presente do ambiente escolar com aquele advinda de contextos fora dele, em que a criança possa se encontrar em um estado livre e “puro” para o desenvolvimento de suas criações. Nesse sentido, Wilson foi provocativo ao considerar o aspecto criativo que a criança possui em ambientes escolares como também fora deles, reconhecendo que arte e escola poderão se entrecruzar para sugerir, aos seus estudantes, experiências simbólicas e estéticas mais significativas.

Do mesmo modo que as concepções sobre arte escolar aparecem no estudo de 1974 de Wilson, Efland (1976) buscou detalhar as particularidades desse tipo de trabalho, trazendo maior popularização para este termo (Siebert, 2019). Partindo das contribuições do trabalho de Wilson, Efland considerou que:

A arte escolar é, antes de tudo, uma forma de arte produzida na escola por crianças sob a orientação e influência de um professor [...]. Embora o trabalho dos alunos feito com professores de arte seja diferente em complexidade artística daquele feito [pelos demais] professores de sala de aula, a definição de que estou avançando inclui ambos. Arte escolar não é a mesma coisa que arte infantil. A arte infantil é uma forma espontânea e não supervisionada de expressão gráfica geralmente feita fora da escola por crianças para sua própria satisfação ou em resposta a uma

necessidade sentida em um ambiente diferente da escola (1976, p. 37)⁴³.

Diante desse “estilo”, que se desenvolve no interior da escola, Efland retorna às práticas da escola de Cizek sob a alegação de que, numa tentativa de trazer a arte infantil para um outro nível desenvolvimento, o artista e educador austríaco acabou por criar um novo estilo: a arte escolar. Nisso, mais uma vez, residiu o impasse quanto às atribuições do pai da arte infantil à Cizek pois, tal como apresentado por estudos anteriores, seu trabalho transitava pelo reconhecimento da expressão pictórica própria do universo infantil e pelo caráter sistemático de orientação das atividades artísticas desenvolvidos por seus alunos. Assim, a arte escolar:

foi o estilo que Cizek inventou quando pensou ter encontrado um método para promover a arte infantil. Ele identificou todos os componentes: materiais fáceis como papel colorido e tintas, uma variedade de assuntos e temas para lembrar as crianças o que deveriam fazer, uma proibição de copiar ou até mesmo olhar para outra arte. Isso alcançou a América entre as guerras quando as escolas se mudaram por um tempo para uma orientação centrada na criança. O estilo se associou ao que se tornaria aceito como uma postura mais libertária na educação. A arte escolar anterior era regimentada e autoritária em sua forma e conteúdo. O novo estilo, por outro lado, era uma expressão mais vívida e livre. Cizek mudou o plano de jogo; e, portanto, o estilo da arte da escola mudou (Efland, 1976, p. 42-43)⁴⁴.

Tal como a execução de um trabalho que carrega elementos advindos do seu próprio contexto, Efland (1976) também chamou atenção para as articulações provenientes dos currículos, sendo que, embora haja similaridades quanto ao desenvolvimento da arte escolar (em consideração aos diferentes contextos sociais e geográficos), a arte produzida na escola carrega perspectivas enviesadas do currículo em que está inserida. No caso de Cizek, por exemplo, embora não houvesse um documento que definisse as atividades educativas e suas finalidades, os trabalhos desenvolvidos pelas crianças em suas classes carregavam as

⁴³ Tradução do autor. Do original: “*School art is first of all a form of art that is produced in the school by children under the guidance and influence of a teacher [...]. Though student work done with art teachers differs in artistic complexity from that done with classroom teachers, the definition that I'm advancing includes both. School art is not the same thing as child art. Child art is a spontaneous, unsupervised form of graphic expression usually done outside of school by children for their own satisfaction or in response to a need felt in an environment other than the school*” (Efland, 1976, p. 37).

⁴⁴ Tradução do autor. Do original: “*It was the style that Cizek invented when he thought he found a method to further child art. He identified all the components: easy materials like colored paper and paints, a range of subjects and themes to remind the children of what they are supposed to do, a prohibition against copying, or even looking at other art. It struck America between the wars when schools moved for a time into a child-centered orientation. The style became associated with what was to become accepted as a liberal stance in education. Previous school art was regimented and authoritarian in its form and content. The new style, by contrast, was a more vivid and freer expression. Cizek changed the game plan; and, hence, the school art style changed*” (Efland, 1976, p. 42-43)

influências da arte de Viena. Nessa premissa, “entendemos que nosso mestre foi sutil observador dos alunos, e para esses selecionava procedimentos da arte popular, os papéis cortados (*paper cut*), e influenciado pelo impressionismo escolhia cores fortes, pois acreditava que agradavam e incentivavam as crianças e jovens a criar” (Iavelberg, 2015, p. 43).

Na medida que olha para a instituição escolar, Efland (1976) aponta para a função social desse tipo de arte que, partindo de estruturas internas e subjetivas da escola, desenvolve meios de comunicação e de trocas culturais e simbólicas entre seus agentes. Nesse processo, tal como discutido, a escola torna-se espaço indispensável para o desenvolvimento desse tipo de expressão e, em meio à essa interdependência, Efland (1976) trouxe a definição de que “a arte escolar é um estilo de arte institucional por si só”.

Comumente, entre os estudos voltados para o ensino da arte (até mesmo no cotidiano e na prática escolar), são encontradas nomenclaturas variadas para designar a arte produzida no interior das escolas, tais como “obras de arte”, “produção artística”, “trabalho artístico”, bem como a construção “arte da criança”, ou “arte do aluno”. Tal como apontado por Siebert (2019), termos como esses acabam por carregar a trama histórica e social que definiu os conceitos de arte infantil e livre expressão. Ao mesmo tempo, parecem revelar uma percepção ambígua, como se arte escolar, arte infantil e livre expressão fossem um conceito só e encerrassem um mesmo processo “metodológico”. Mais uma vez, em meio à composição desses termos, indispensáveis para os diferentes delineamentos da Educação em Artes Visuais na contemporaneidade, está a criança, que passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural.

2.2 ARTE ESCOLAR: OBJETO DE DECORAÇÃO?

Como já mencionado por Ana Mae Barbosa (2012), a palavra “decorar” e “decoração” permeia a história do ensino da arte e, quanto à língua portuguesa, são dois os significados gerais que podemos encontrar. Derivado do latim, a palavra “decorar” pode estar voltada para um sentido de memorização, fixar/guardar na memória e também pode possuir o sentido de “enfeitar”, “ornamentar”, “embeleazar”. Em um sentido literal, os dois significados poder designar processos envolvendo o ensino da arte. Nos momentos em que o ensino esteve

voltado para exercícios de cópia de modelos e imagens, por exemplo, bem como quanto à observação atenta às regras canônicas do campo das artes plásticas, a relação do sentido de “decorar” com o ato de “fixar” repercute em meio a esse contexto. Quando percebe-se que a arte está voltada para as elaborações em torno das noções do “belo” e posta sob a produção utilitarista de “ornatos”, o sentido da “decoração” enquanto “ornamentação” se faz presente. Nesse último é de se notar que, a arte escolar, comumente, é produzida em vista dessa finalidade. Desse modo, questionar as definições e propósitos que ganham a produção artística da criança no contexto da escola é imprescindível dentro de um processo crítico envolvendo a Educação em Artes Visuais.

Ao nos voltarmos para as agendas dos movimentos educacionais da Europa, que se desenvolveram no início do século XX, percebeu-se o comprometimento em situar as diversas experiências artísticas e estéticas relacionadas à infância, cujo a movimentação em torno das exposições de arte infantil não se dava de forma isolada (Coutinho, 2015). Curiosamente, a relação que se estabelecia com a arte produzida pela criança estava, na maioria das vezes, atrelada ao espaço escolar. A exemplo disso, a obra de Marcelo Braunschvig (1876-1953), de 1914, fez referência à toda a movimentação artística e intelectual daquele período, ressaltando que, dentre as finalidades das exposições sobre a produção infantil, estava aquela que servia para a instrução da escola e da família. Partindo da Alemanha como um país que, possivelmente, agiu de forma precursora dentro das relações entre a arte e a pedagogia, Braunschvig (1914) fez menção a uma exposição organizada por um grupo de professores.

Em março de 1901, sob a chancela de artistas, escritores e professores foi organizada a exposição “A arte na vida da criança” e abarcava três sessões: a decoração da escola e da casa, livros e estampas e a criança-artista (desenhos escolares). No ano de 1902, como resultado da associação de “pais e mestres” que se afluía pela Alemanha e que trabalhava em favor de uma educação artística e estética, foi lançado um manual direcionado às famílias e professores: *Die Kunst im Leben des Kindes - Ein Handbuch für Eltern und Erzieher* (A arte na vida da criança - Manual para pais e mestres), possuindo um capítulo dedicado às “jóias artísticas”⁴⁵ na escola.

⁴⁵ Tradução livre do autor. Do título original: *Künstlerischer Mandschmuck in Schule und Haus*, de autoria do crítico Fritz Stahl (1864-1928). O capítulo pertence ao manual *Die Kunst im Leben des Kindes - Ein Handbuch für Eltern und Erzieher*, publicado em Berlim em 1902.

Em vista de alguns dos achados deste material⁴⁶, sobretudo quanto ao capítulo específico escrito por Fritz Stahl, é possível inferir que o sentido de “jóias escolares” esteve relacionado aos materiais e reproduções de obras de arte presentes nas escolas, que serviam de inspiração e estímulo aos estudantes, bem como a apresentação destas em meio às “paredes” do ambiente escolar. Tal inferência foi possível de ser feita ao consultar um texto de Stahl, publicado um ano antes, no catálogo da exposição de “A arte na vida da criança”, que trouxe consonâncias às perspectivas e pensamentos daquela época, os quais estiveram relacionados à exposição de imagens ao longo das dependências da sala de aula e à produção artística infantil.

Partindo da citação à exposição de 1901 e da publicação do manual de 1902, ambas na cidade Berlim, Braunschvig (1914) chamou atenção para um determinado circuito de narrativas que buscavam sugerir e direcionar as mudanças que se apresentavam no campo educacional. Dentre essas instruções, a decoração das paredes das escolas se apontava como algo necessário para a constituição do espaço escolar, servindo de estímulo visual para a formação da criança. O texto, de autoria do crítico Fritz Stahl, que integrou o catálogo da exposição de 1901, considerou que:

O quadro que deveria ser pendurado na parede da sala de aula tem tarefas muito diferentes a cumprir, tarefas que devem ser listadas em alguma ordem, mas que são de igual importância. Pretende-se decorar, ajudar a transformar a sala de aula vazia e sem carácter num espaço amigável com um certo carácter individual e, assim, habituar a criança a ver essa decoração através da arte como uma parte indispensável do seu ambiente. Deveria ainda cumprir o propósito mais elevado de toda obra de arte, encantar os olhos e a alma através da beleza e do poder das linhas e das cores, que são revelados à observação mais profunda, e assim despertar e refinar a receptividade da criança à natureza e à arte, gosto. Por fim, deve também surtir efeito através do seu conteúdo, ampliando o círculo de percepção através da representação de coisas que lhes são familiares em forma artística, ou despertar sua imaginação através da apresentação artística de materiais que lhes são conhecidos ou próximos de sua compreensão, desenhos e acontecimentos da

⁴⁶ No momento de elaboração desta pesquisa apenas as partes iniciais, que compõem o manual de 1902, foram encontradas, como a capa e o sumário do mesmo.

No contexto apontado por Stahl (1901), é possível identificar as imagens compreendidas como pedagogias, que servem de estímulo para a formação da criança e de caracterização do espaço escolar. Segundo ele, dentre os referencias que poderão ser utilizados, “a imagem na escola não causará nenhum constrangimento” (Stahl, 1901, p. 20). Dentre esses materiais, que poderão ser expostos pelas paredes da escola, Stahl citou a reprodução de imagens (inclusive de obras de arte), bem como litografias coloridas que, segundo o autor, são excelentes para a decoração. Nesse caso, a cor é compreendida como uma referência imprescindível ao universo infantil, devendo fazer parte dos artefatos que compõe a decoração do espaço da escola. Nessa perspectiva, o estímulos visuais provocados pelas imagens na sala de aula também poderiam migrar para a casa das crianças, podendo fazer parte da decoração de alguns cômodos, principalmente de seus quartos. Ademais, o sentido pedagógico dessas imagens deverão acontecer supostamente de forma natural (sem que haja um ensino pragmático em torno delas), de modo que os alunos pudessem considerá-las como parte integrante de suas vidas. Assim,

[...] as imagens devem aparecer como uma parte natural da sala e desencoraja fortemente qualquer tratamento. As imagens estão ali, tornar-se-ão familiares às crianças e, como qualquer obra de arte, se forem observadas com frequência e com atenção, começarão a falar por si mesmas aos olhos receptivos e à alma receptiva da criança (Stahl, 1901, p. 26)⁴⁸.

⁴⁷ Tradução do autor. Do original: “*Das Bild, das an der Wand der Schulstube hängen soll, hat sehr verschiedenartige Aufgaben zu erfüllen, Aufgaben, die man in irgend einer Reihenfolge aufzählen muss, die aber ihrer Bedeutung nach durchaus gleichwerthig sind. Es soll schmücken, dazu helfen, das kahle, charakterlose Schulzimmer in einen freundlichen Raum von bestimmtem individuellen Gepräge zu verwandeln, und dadurch das Kind gewöhnen, einen solchen Schmuck durch die Kunst als einen unentbehrlichen Bestandtheil seiner Umgebung zu betrachten. Es soll weiter den höheren Zweck jedes Kunstwerkes erfüllen, durch die Schönheit und Kraft in Linie und Farbe, die sich der vertieften Betrachtung offenbaren, Auge und Seele zu erfreuen, und dadurch die Empfangsfähigkeit des Kindes für Natur und Kunst, seinen Geschmack wecken und veredeln. Es soll endlich auch durch seinen Inhalt wirken, den Kreis der Anschauung erweitern durch die Darstellung von Dingen, deren Kenntniss das Leben ihm vor- enthält, oder vertiefen durch die Darstellung der ihm vertrauten Dinge in künstlerischer Form, oder seine Phantasie wecken durch die bildnerische Vorführung von Stoffen, die ihm bekannt sind oder seinem Ver- ständniss nahe liegen, von den Gestalten und Ereignissen der Bibel, der Sagen und der Märchen, der Gedichte und der Lieder*” (Stahl, 1901, p. 19-20).

⁴⁸ Tradução do autor. Do original: “[...] dass eben die Bilder als ein selbstverständlicher Bestandtheil des Zimmers erscheinen sollen, lässt von einer solchen Behandlung dringend abrathen. Die Bilder sind eben da, werden den Kindern vertraut werden, und werden wie jedes Kunstwerk, wenn sie oft und scharf angesehen werden, auch von selbst zu den empfänglichen Augen und der empfänglichen Seele des Kindes zu sprechen beginnen” (Stahl, 1901, p. 26).

Nesse processo, voltado para a educação estética, a utilização da palavra nem sempre é necessária pois, segundo Stahl, o próprio exercício do olhar se encarrega em oferecer toda a sensibilidade de que a criança precisa. Ainda, Stahl finaliza o seu texto propondo observar para o próprio comportamento das crianças na sala de aula de modo a melhor compreender a interação que elas estabelecem com as imagens. Mais uma vez, é possível perceber que imagens religiosas, folclóricas e próximas à arte popular integram o cenário escolar no contexto europeu no início do século XX, colocando essas referências enquanto objetos de decoração. Aqui, a produção artística infantil (de algum modo influenciada pelas características das imagens expostas na sala de aula) parece caminhar para esses mesmos propósitos: a decoração escolar. Chama atenção, nesse sentido, o lugar de destaque do ambiente escolar a partir da sua decoração. Desse modo, ao considerar esse recorte histórico e o diálogo com este contexto, quais os problemas de encarar a arte escolar como um objeto utilizado para decoração do espaço da escola?

Ao olhar para as paredes das salas de aula na atualidade torna-se possível constatar uma diversidade de imagens e referências visuais dispostas na sala de aula, que vão desde os recursos pedagógicos que auxiliam na alfabetização, aos cartazes e imagens produzidas pelos/as próprios estudantes. O que comumente se nota é a atribuição de propósitos variados a esses materiais, sendo possível identificar um caráter decorativo em torno dessas produções, no intuito de caracterizar o espaço escolar dentro das relações entre aquilo que se ensinou e aquilo que se aprendeu. Do outro lado dessa face, se a escola é considerada um espaço em que o pensamento crítico e a autonomia pessoal são força motriz, esses artefatos, produzidos pela cultura escolar, não poderão ser esvaziados como simples objetos de embelezamento.

Assim, considerando o processo criativo em torno da produção artística, ainda que orientada e supervisionada por um/a professor/a, a arte escolar deve ser um artefato que não pode passar despercebido e, embora possa cumprir o papel de decoração de um determinado espaço na escola, ela também pode ser um “lugar” de criticidade e diálogo, “lugar” em que as diferentes identidades sociais e culturais poderão estar envolvidas. Semelhantemente torna-se importante compreender que o modo como se apresentam a produção artística infantil ao longo das dependências da escola e a ausência de um viés crítico e sensível em torno da orientação desses trabalhos, poderão fortalecer estigmas e preconceitos relacionados à presença da arte no espaço escolar.

Mais uma vez, ao nos voltarmos para a interação ficcional entre Rousseau e Emílio, sobretudo quanto à tarefa do “ensino do desenho”, é possível identificar a ação decorativa que encerrava a proposição da exposição dos desenhos da criança. Nessa perspectiva, o movimento de Rousseau em “decorar” as paredes do quarto com uma série de desenhos, esteve relacionado muito mais a um processo de sensibilização estética e, nesse caso, “apesar de a decoração ter um caráter didático poderia também conter um pretexto estético de apreciação” (Coutinho, 2015, p. 280-281). Novamente, a obra “Emílio ou da Educação” se destaca como um referencial, não apenas como demarcadora do pensamento moderno sobre os estudos acerca da infância, mas é também potencializadora de discussões atreladas aos métodos didáticos da arte na escola e, nesse caso, quanto ao trabalho envolvendo as exposições de arte escolar. E, embora “Rousseau não se afeiçoasse aos desenhos feitos pela criança sem qualquer instrução” (Fineberg, 1997, p. 3), não deixou de considerá-los numa possível reflexão e ação de apreciação estética.

Dadas as compreensões sobre a arte escolar (Efland, 1976; Siebert, 2019; Wilson, 1974), embora esta apresente elaborações alinhadas com as proposições didáticas do/a professor/a, poderá possibilitar aos alunos e alunas o desenvolvimento de processos criativos que, no futuro, poderão contribuir para a articulação de procedimentos mais autônomos e inventivos do fazer artístico. Por outro lado, se há um consenso entre os estudos e autores levantados quanto às definições da arte escolar como um processo que se origina por meio das instruções e determinações do/a professor/a, como poderão estar em jogo a autonomia e o senso de liberdade próprios do/a aluno/a? Ao falarmos de um processo educacional e artístico que se permite à criticidade, não seria a arte escolar um viés de contradição? Embora haja essas interrogações, Wilson (1974) já havia apontado essa problematização e Efland (1976) refletiu ainda mais sobre esses aspectos.

De acordo com Efland (1976), torna-se importante compreender as manifestações da arte escolar no interior das culturas em que estão inseridas. Assim o professor, ainda que estabeleça direcionamentos e materiais para a produção artística de seus alunos, estando estes direcionamentos alinhados ao currículo sistematizado ou não, poderá oportunizar um ambiente motivador e lúdico para o exercício de criação. A arte escolar, ainda que compreendida como aspecto de produção compulsória das aulas de arte poderá, ao mesmo

tempo, mobilizar possibilidades e diálogos propositivos, estreitando o fazer artístico, o currículo escolar e os diferentes saberes provenientes da comunidade local.

A preocupação em compreender a arte escolar como um aspecto de produção reflexiva também foi expressa por Efland em seu texto de 1976. Em sua elaboração, a arte escolar deve ser tomada não apenas como espelho daquilo que apresenta o currículo e as estruturas sociais da escola, mas também como espaço de diálogo e liberdade do gesto criativo. Por outro lado, num movimento de crítica ao sistema da arte escolar, Efland assume que:

O que eu suspeito é que o estilo de arte da escola nos diz muito mais sobre as escolas e menos sobre os alunos e o que está em suas mentes. Se for assim, então talvez tenhamos nos enganado o tempo todo. Temos tentado mudar a arte da escola quanto deveríamos ter mudado a escola! (1976, p. 43)⁴⁹

A partir da colocação de Efland é possível criar uma tangente em direção à prática das exposições de arte escolar que, de modo geral, acabam por sinalizar muito mais as políticas sociais e culturais da escola do que propriamente a individualidade gestual e até autoral dos alunos e alunas. As reflexões por detrás desses motivos poderão estar no fulcro histórico deixado pela necessidade de modernização das instituições escolares, na medida que apresentavam para os diversos públicos e sociedades suas ações, métodos e políticas de avanço e progresso.

Tal como se percebe, em vista também à pesquisa de Siebert (2010), vários são os encaminhamentos dos trabalhos artísticos produzidos pelos/as estudantes em suas escolas. Há professores/as que optam pela realização das exposições desses trabalhos, outros/as pela criação de portfólios, sendo que, por tantos outros motivos, muitos trabalhos (inclusive aqueles sem autoria) acabam sendo descartados e outros ainda sendo entregues e devolvidos aos/as alunos/as e suas famílias. Dentre tantos motivos, o que frequentemente se perceber é a relação que se atribui à produção de arte escolar com as datas comemorativas (Efland, 1976, Meireles, 2017; Siebert, 2019). Nesse sentido é comum esperarmos, em um dia de visita à escola, ver a distribuição de trabalhos artísticos entre os corredores com motivos tradicionais e relacionados às festas didáticas. Desse modo,

⁴⁹ Tradução do autor. Do original: “*What I suspect is that the school art style tells us a lot more about schools and less about students and what's on their minds. If this is so, then maybe we have been fooling ourselves all along. We have been trying to change school art when we should have been trying to change the school!*” (Efland, 1976, p. 43)

essas ocasiões festivas dão subsídios para decorar as salas e os ambientes escolares, dar presentes para quem gostamos e preparar comidas alusivas àquela data festiva. Porém, esses “enfeites” e “lembrancinhas” constituem uma problemática na educação quando atribuída essa função à disciplina das áreas artísticas, pois ressaltam os estereótipos e o ensino das artes manuais (Siebert, 2019, p. 27).

Partindo das reflexões de Efland (1976), esses objetos e temas passam a ser considerados como símbolos culturais específicos e acabam servindo de padronização dos sistemas escolares, impactando diretamente o ensino de arte. Ademais, em vista do contexto social e político do mundo ocidental, era considerado que “a concepção de que escolas brancas e estéreis não formariam cidadãos gentis levaram as instituições, ainda, a unir conteúdos de ensino às artes utilitárias, proporcionando, ao mesmo tempo, momentos de lazer e bem-estar, tão necessários nos períodos de labuta” (Stankiewicz, 2011 apud Siebert, 2019, p. 27). No fluxo desses apontamentos destaca-se que, no início do século XX foi lançado nos Estados Unidos um movimento de embelezamento das instituições escolares, bem como conselhos e instruções a serem seguidas, fazendo com que a escola pudesse exibir visualmente valores e narrativas sociais daquela época. Em vista disso,

em 1912, a School Arts - Revista conceituada no meio acadêmico americano e inglês que “ditava” tendências para o ensino da arte - publicou uma série de artigos sobre edifícios escolares considerados esteticamente atraentes para a época e que exibiam reproduções artísticas em seu interior, o que reforçou ainda mais alguns padrões estéticos desejados no interior desses ambientes (Stankiewicz, 2011 apud Siebert, 2019, p. 27).

O sentido esvaziado das exposições de arte escolar, voltado para os motivos de decoração, torna-se um problema na medida que não é construída uma elaboração crítica de pensamento em torno desses trabalhos. Diante desse apontamento, cabe considerar as colocações apresentadas por Siebert (2019), na configuração das exposições de arte escolar no contexto português ainda em meados do século XX, o que evidencia de algum modo a necessidade de articular os espaços expositivos da escola enquanto lugares de pertencimento e aprendizagem. Dessa forma:

A organização do espaço escolar e seus adornos por materiais didáticos e decorativos produzidos pelos alunos ganha impulso com a divulgação do método Decroly, pois “dá-se à criança a noção de que estas paredes lhe pertencem e que tem o direito de as ornar a seu belo prazer

[...], como os povos primitivos de outrora utilizavam os rochedos para conservar a memória dos seus feitos importantes (Vasconcelos et al., 1926, p. 213 apud Siebert, 2019, p. 34).

Com notoriedade no campo da História da Arte, a arte decorativa, bem como um viés utilitarista, desempenhou um papel fundamental e, a percepção estética voltada para o cotidiano contribuiu significativamente para a articulação das mudanças que povoavam o contexto artístico e cultural do século XX. Por outro lado, quando a escola é adornada com o trabalho feito pelas crianças o que deve estar em jogo vai muito além dos objetos em si, podendo contribuir com um diálogo que toca nas identidades, na diversidade de autorias e no sentimento de pertencimento, seja dos/as alunos/as como de suas comunidades. Quando não há uma mobilização de um pensamento reflexivo diante do que é produzido e exposto, a arte escolar tende a ser só mais uma perpetuação das visualidades características da escola, cuja padronização pela falta de complexidade artística poderá contribuir para os diversos questionamentos e dúvidas que ainda assolam o ensino de arte.

A prática das exposições no ambiente escolar é recorrente e se perpetua em meio aos diversos contextos, sendo enviezada em vista de diferentes propósitos e ideais. Nessa premissa e, na medida que a escola se reinventa e as metodologias realçam cada vez mais o protagonismo dos/as estudantes, há uma preocupação de ordem prática, pedagógica e social, que busca elaborar as exposições de arte escolar no reconhecimento das diferentes autorias, principalmente dos alunos. Nesse aspecto, coube dialogar com uma singela publicação, intitulada “Como organizar uma exposição na escola”, que esteve inserida no contexto educacional português no final do século XX. O pequeno manual elaborado por Ana Maria Pessoa e publicado em fevereiro de 1991, sob os auspícios da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal, trouxe uma orientação específica para professores, de modo que pudessem enfatizar, a partir das exposições escolares, processos mais autônomos e participativos de seus alunos.

Esta publicação, que esteve situada dentro das políticas educacionais para a formação continuada de professores em Portugal, poderá ser um componente interessante no reconhecimento do espaço da exposição de arte escolar enquanto um lugar de engajamento e protagonismo dos/as estudantes. De acordo com Pessoa (1991) é evidente que essas práticas servem para os propósitos de valorização dos professores e acabam, nesses casos, destoando

dos interesses dos alunos. Observa-se, assim, que não há uma participação efetiva das crianças e jovens diante daquilo que produzem. Nas perspectivas de Pessoa (1991),

essa falta de poder sobre uma atividade que utiliza os objetos por eles produzidos, concretiza-se/exterioriza-se aquando na montagem: fase do processo em que é mais vulgar ser o professor a estudar o espaço/disposição das peças, não sendo o aluno senão o ajudante que executa sem perceber o porquê das opções. É necessário que, de futuro, as crianças façam e os professores só apoiem (p. 5).

No mesmo sentido, Pessoa (1991) aponta para a necessidade de tratar de forma adequada o inventário de identificação dos trabalhos, de modo a evidenciar a autoria dos estudantes e a técnica utilizada na produção. Elementos como assinatura e informações “extras” que ajudam na identificação das obras são, de acordo com Pessoa (1991), aspectos indispensáveis. Aqui, não há uma aproximação da atividade expositiva, tal como compreendida pequeno manual português, com objetos decorativos, pois percebe-se que a apresentação desse tipo de arte se dá enquanto um evento pedagógico, podendo ser elaborado não apenas pela equipe docente, mas em parceria com os próprios alunos. À vista disso, Siebert (2010), considera a importância de “combinar e construir critérios de seleção dos trabalhos que participarão de uma exposição em consenso com os estudantes, antes das produções artísticas. Assim, todos estarão cientes e poderão produzir segundo os itens combinados” (Siebert, 2010, p.113).

Como considerado, a arte escolar é um artefato que pode compor a decoração da escola, mas essa definição não pode ser considerada como um fim em si mesma. Há maiores complexidades da produção artística infantil que precisam ser consideradas, principalmente aquelas que levam em consideração as particularidades de cada trabalho executado. Embora haja uma condução comum quanto às elaborações da arte escolar, cada aluno/a é único/a e, por consequência, nenhum trabalho, por mais parecido que seja, é igual ao outro. Nessa perspectiva, permitir que as crianças dialoguem criticamente com o que foi produzido e, que estejam conscientes quanto aos propósitos de suas próprias produções artísticas, é fator primordial para que a papel da arte não seja esvaziado no ambiente escolar.

2.3 ARTE/EDUCAÇÃO NO BRASIL: NO RASTRO DAS EXPOSIÇÕES

Dentro de um processo histórico do ensino das artes, no Brasil monárquico a prática das exposições esteve situada no contexto da Academia Imperial de Belas Artes (Fernandes, 2002; Levy, 1990). Numa relação de apresentação para um determinado público a partir daquilo que se “ensinou” e o modo como se “aprendeu”, as Exposições Gerais demarcavam a formação de novos artistas. Nessa perspectiva, “as academias eram também importantes instrumentos de ascensão e afirmação social, diferenciando os artistas com um nível melhor, tando material como cultural, dos artesãos mais pobres e incultos” (Osinski, 2002, p. 35).

A Missão Artística Francesa, que chegou ao Brasil no início do século XIX, foi responsável por definir a produção artística no território brasileiro, dinamizando o ensino acadêmico a partir das características estéticas próprias do Neoclassicismo. Nesse contexto, o pintor e mestre Jean Baptiste Debret (1768-1848) se destacava e deve-se a ele a idealização das mostras artísticas que aconteciam naquele período.

Segundo Fernandes (2002), as primeiras exposições de artes plásticas da Academia Imperial de Belas Artes foram organizadas pelas iniciativas de Debret, a partir de obras de alunos já iniciados pelos mestres franceses. Assim, “o hábito de promover exposições chegara ao país e, de uma forma ou de outra, através desses eventos a arte ia desempenhando o seu papel na educação e no processo civilizatório da sociedade” (Fernandes, 2002, p. 4). Com o tempo, as Exposições Gerais se fortaleciam, sendo um espaço de difusão artística e que geravam maior visibilidade aos métodos de ensino e aos artistas em formação. Desse modo,

as Exposições Gerais consagraram não só a obra, de forma isolada, mas antes dela, todo o conjunto de fatores responsável pela sua existência: o sistema, o ensino acadêmico, o artista e a obra, nesta ordem de interdependência. A Academia, enquanto responsável por um modelo de ensino, com seus códigos bem determinados; o aluno – artista, que se submetia e se subjugava ao referido modelo, para alcançar as recompensas estabelecidas e, finalmente a obra, como produto final (Fernandes, 2002, p. 12).

Quanto ao papel da Academia na sociedade brasileira, é de se notar que o ensino acontecia numa perspectiva de formação de artistas, cuja ênfase voltava para a obediência às normas técnicas e estéticas da arte. Naquele momento, “um dos mais importantes acontecimentos no ensino de arte durante o século XIX foi a completa, ou quase completa, ‘academização’ da educação do artista” (Pevsner, 2005, p. 268).

Certamente que há uma grande diferença entre as exposições de caráter acadêmico e aquelas de cunho escolar. Aqui, tal diferença recai não apenas quanto ao “lugar” em que o ensino da arte é conduzido, mas sobretudo quanto ao processo de formação que se almeja. Sob um viés histórico e cultural, torna-se importante ressaltar o modo como as exposições cumpriam propósitos que representavam a relação entre mestre e aprendiz, professor e aluno, adulto e criança. Torna-se possível constatar que a organização dessas exposições, nos diversos ambientes de ensino, desde aquele voltado para o público burguês até aquele mais sensível às camadas populares da sociedade, expressa um discurso pedagógico e narrativas que conduzem a um determinado modo de “pensamento”, seja no campo artístico como também no campo social.

Diante do perfil educacional e político que se desdobrava, o conhecimento artístico já fazia parte da realidade dos colégios desde as primeiras décadas do século XIX. Em meio ao modelo dessas instituições, por exemplo, em que a educação estava a serviço da instrução de meninos de alta classe na época, a arte era vista como indispensável. Mais tarde, segundo Barbosa (2015), a função e o conteúdo da arte nessas instituições foram sugeridos e influenciados pelo escritor brasileiro Raul Pompeia (1863-1895), a partir da obra literária “O Ateneu”.

Publicada em folhetins no ano de 1888, a obra de Raul Pompeia, que se caracteriza por meio do realismo/naturalismo, é narrada por um personagem que tem o colégio interno, chamado Ateneu, como o lugar principal da trama. Ambientado no Rio de Janeiro, o enredo da história possui aproximações com uma narrativa autobiográfica, e revela as impressões e vivências do autor diante das características da educação na época (Cândido e Pereira, 2017). Numa crítica e reflexão ao ensino moralista no século XIX, em um trecho do Capítulo VII da sua obra, Pompeia ilustra com suas palavras a ocorrência das exposições de arte escolar:

Para a exposição dos desenhos foram retiradas as carteiras da sala de estudo, forradas de cetim escuro as paredes e os grandes armários. Sobre este fundo, alfinetaram-se as folhas de Carson, manchadas a lápis pelo sombreado das figuras, das paisagens, pregaram-se, nas molduras de friso de ouro, os trabalhos reputados dignos desta nobilitação.

Eu fizera o meu sucessozinho no desenho, e a garatuja evoluíra no meu traço, de modo a merecer encômios. A princípio, o bosquejo simples, linear, experiência da mão; depois, os esbatimentos de tons que consegui logo como um matiz de nuvem: depois, as vistas de campo, folhagem rendilhada em bicos, pardieiros em demolição pitoresca da escola francesa, como ruínas de pau podre, armadas para os artistas. Depois de muito moinho velho, muita vivenda de palha, muito casarão deslombado, mostrando as misérias como um mendigo, muita pirâmide de torre aldeã esboçada nos

últimos planos, muita figurinha vaga de camponesa, lenço em triângulo pelas costas, rotundas ancas, saias grossas em pregas, sapatões em curva, passei ao desenho das grandes copias, pedaços de rosto humano, cabeças completas, cabeças de corcel; cheguei à ousadia de copiar com toda a magnificência das sedas, toda a graça forte do movimento, uma cabra de Tibete!

Depois da distinção do curso primário, foi esta cabra o meu maior orgulho. Retocada pelo professor, que tinha o bom gosto de fazer no desenho tudo quanto não faziam os discípulos, a cabra tibetana, meio metro de altura, era aproximadamente obra-prima. Ufanava-me do trabalho. Não quis a sorte que me alegrasse por muito. Negaram-me à bela cabra a moldura dos bons trabalhos; ainda em cima — considerem o desespero! exatamente no dia da exposição, de manhã, fui encontrá-la borrada por uma cruz de tinta, larga, de alto a baixo, que a mão benigna de um desconhecido traçara. Sem pensar mais nada, arranquei à parede o desgraçado papel e desfiz em pedaços o esforço de tantos dias de perseverança e carinho.

Quando os visitantes invadiram a sala, notaram na linha dos trabalhos suspensas duas enigmáticas pontas de papel rasgado. Estranhavam, ignorando que ali estava, interessante, em último capítulo, a história de uma cabra, de uma cruz, drama de desespero e espólio miserando de uma obra-prima que fora.

As exposições artísticas eram de dois em dois anos, alternadamente com as festas dos prêmios. Conseguia-se assim uma quantidade fabulosa de papel riscado para maior riqueza das galerias. Cobria-se o metim desde o soalho até ao teto. Havia de tudo, não só desenhos. Alguns quadros a óleo, do Altino, risonhas aguarelas acidentando a monotonia cinzenta do Fáber, do Conté, do *fusain*. Os futuros engenheiros aplicavam-se às aguadas de arquitetura, aos desenhos coloridos de máquinas (POMPEIA, 1996, p. 115-117).

Ao considerar a relevância de um texto que apresenta aproximações com as experiências vividas pelo autor, bem como a pertinência literária e histórica da obra de Pompeia, pode-se constatar a evidência do trabalho pedagógico envolvendo as exposições de arte escolar de uma forma que foge à abstração ou à ficção. Em meio à escrita em primeira pessoa, e de um olhar mais atento para o contexto vivido por Pompeia (Cândido e Pereira, 2017), tornam-se nítidas as características das práticas das exposições escolares naquele período. Em um primeiro momento, em que busca-se apresentar a obra como um campo de estudo importante para delinear o objeto de pesquisa, as nuances da autobiografia em “O Ateneu” permite possibilidades de compreensão de certas informações e conhecimentos que perpassam por uma dimensão mais relacional da experiência.

De acordo com Torregrosa (2017), essa dimensão do texto narrativo e autobiográfico permite a emergência de outros tipos de saberes, mais próximos das pessoas e das situações em que vivem. A citação de um dos trechos da obra “O Ateneu” fortalece o entendimento da prática das exposições escolares em meio à turbulência industrial do século XIX, revelando impressões que contestam a qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos e lança luz nas ações que interferem no desenvolvimento desses trabalhos, tais como aquelas em que o

professor/mestre atuava na dimensão de “corrigir”, ou “melhorar”, o que havia sido feito pelos alunos/discípulos. É certo que esse caso (compreendido enquanto ilustração e exemplificação histórica), resgatado do campo literário, poderá encontrar ressonâncias nos processos de ensino que ainda hoje são desenvolvidos.

Desde o final do século XIX às primeiras décadas do século XX, muitas foram as perspectivas que buscaram atualizar os métodos de ensino, os quais envolviam a didática do desenho. Por um lado tínhamos uma tendência mais romantizada e liberal, que considerava a prática de observação e a expressão da criança, e por outro, de tendência positivista, que, partindo de um repertório neoclássico, estava fundamentada em uma prática de imitação (Barbosa, 2002). Também, se observada a ocorrência das exposições escolares na primeira metade do século XX, chegaremos às conclusões apresentadas pela escritora Cecília Meireles (1901-1964) que, segundo ela, conhecia essas práticas muito bem.

Tal como considerado por Osinski (2014), Meireles tecia críticas ferrenhas a essas mostras, pois “com o intuito de mostrar publicamente o melhor resultado possível, muitos professores e pais prestavam colaborações indevidas aos estudantes” (Osinski, 2014, p. 206). Para Cecília Meireles, o modo como o trabalho do estudante era produzido e apresentado em nada acrescentava no desenvolvimento de sua sensibilidade artística e estética. Segundo a autora,

Queremos hoje frisar mais um defeito das exposições escolares, admitindo como dos alunos os trabalhos que por aí se exibem. Quem percorrer as escolas no final do ano para os ver ficará surpreendido, “se souber olhar”, com a quantidade de coisas inúteis que aparecem e que se dão como executados na escola. [...] Chamam a isso - arte... Para ensinar essas coisas artísticas é que se perdem alguns apressados dias do fim do ano, pondo as criança em contato com essas futilidades que os adultos inventam, e que eles mesmos, aliás, - e quem sabe se felizmente? - na sua maior parte executam... (Meireles, 2017, p. 36-37)

Longe desses aspectos, buscou-se por transcender os métodos de ensino, em que a expressividade da criança pudesse ser resgatada em vista de suas qualidades de um ser criativo. A valorização das qualidades estéticas da arte infantil teve o seu ápice na Semana de Arte Moderna, em São Paulo, junto às atividades culturais e intelectuais que demarcaram as comemorações do centenário da independência, no ano de 1922. Contudo, junto ao esforço dos Estados brasileiros em firmar de forma autônoma a instrução primária, o desenho infantil foi sendo compreendido dentro de uma concepção psicopedagógica, reconhecendo que uma

“investigação acerca das potencialidades orgânicas e funcionais da criança se fazia necessária” (Barbosa, 2002, p. 102).

Nessa perspectiva, foi em meio ao contexto político e econômico do Estado de São Paulo que pesquisas foram sendo desenvolvidas para uma melhor compreensão acerca do desenho infantil e estas sendo respaldadas a partir dos modelos norte-americanos. Devido às novas correntes migratórias daquele período, São Paulo possuiu uma forte influência estadunidense, de modo que imigrantes e missionários acabaram criando suas próprias escolas. Nesse aspecto reformulador do ensino, o movimento de mudança e o caráter experimental no plano psicopedagógico era notória em muitas dessas instituições, que passaram a compartilhar seus métodos a outros professores e intelectuais advindos de outros Estados. Dentro da comunidade de professores estava evidenciado que a criança se encontrava na centralidade do campo da Pedagogia e as pesquisas e debates que eram desenvolvidos naquele período acabaram por introduzir “[...] entre os brasileiros a consciência da necessidade das indagações científicas acerca da natureza da criança e a compreensão empírica da ideia de que a criança não era um adulto em miniatura mas um ser *sui generis*, com características próprias” (Barbosa, 2012, p. 102).

Na efervescência das primeiras décadas do século XX, na ânsia por constituir uma identidade brasileira firmada no progresso e no avanço que apregoava no Ocidente, o conceito de “arte infantil” contribuiu para o desenvolvimento do movimento modernista no Brasil. Nessa perspectiva,

O nascimento da arte infantil foi festejado como um marco em defesa da criança em relação a padrões artísticos e estéticos alheios à sua expressão, como um caminho de desenvolvimento sem traçado externo pré-determinado, que preservava a capacidade infantil de seguir criando com liberdade ao longo da vida (Iavelberg, 2018, p.77).

Desde o século XVIII, com Rousseau, aos desdobramentos da pedagogia moderna, a criança passou a ser compreendida a partir de suas particularidades, evidenciando métodos de trabalho desenvolvidos especialmente para elas. Ao mirar nas perspectivas da arte-educação modernista, Iavelberg (2015) discorre sobre a transformação que as propostas de Rousseau e Froebel provocaram, de modo que “propiciaram a saída do desenho de cópia de estampas na sala de aula e introduziram jogos organizados e a modalidade do desenho a partir da natureza, que tinha traços mais artísticos” (Iavelberg, 2015, p. 33).

O desenho feito pela criança era visto como uma promessa de renovação e muitos artistas modernistas, no campo de suas produções e pesquisas, passaram a elaborar ideias românticas sobre a criança e a sua arte (Coutinho, 2015; Fineberg, 1997). Nesse sentido, “o interesse pelo desenho da criança perpassou vários grupos e correntes estilísticas como o expressionismo, o cubismo, o futurismo e as vanguardas russas, dentre outros” (Coutinho, 2015, p. 281). Ainda é possível identificar que muitos/as desses/as artistas e intelectuais, como Mário de Andrade, colecionavam obras e trabalhos artísticos desenvolvidos pelo público infantil, sobretudo aqueles produzidos em ambiente escolar (Coutinho, 2002; 2015; 2020).

O plano de ensino de uma das principais idealizadoras do movimento modernista no Brasil, Anita Malfatti (1889-1964), por exemplo, sintetiza a prática artística de crianças a partir da livre expressão e do ensino intuitivo. “Quando Anita inicia suas atividades docentes, em 1928, a arte de vertente acadêmica, com seu idealismo e seu decorativismo, era um passado a ser esquecido e o expressivismo o presente a ser enaltecido” (Nascimento, 2010, p. 84-85). Cabe ressaltar, tal como aponta o estudo de Carvalho (2007), Coutinho (2020) e Nascimento (2010), que nos primeiros anos da década de 1920 Anita atuou como professora de um curso livre, na Escola Americana de São Paulo, o *Mackenzie College* e, depois de uma pausa, retornou à instituição, atuando entre os anos de 1930 e 1932. Passadas as experiências nas classes escolares, Anita dedicou-se a dar aulas apenas em seu ateliê. Em meio ao pano de fundo das suas vivências iniciais como professora, as ideias progressistas relacionadas à Escola Nova estavam afloradas.

Anita Malfatti considerava a experiência de expor o trabalho de seus alunos e corroborava com os estudos e provocações do universo da arte infantil naquele momento. Segundo Coutinho (2020, p. 98), “podemos até imaginar que Anita tenha tido informações sobre as classes de Franz Cizek, que aconteciam em Viena entre 1897 e 1938, pois as classes de Cizek tiveram visibilidade tanto nos meios artísticos quanto educacionais dessa época”. Nota-se, pela divulgação em um jornal do final do ano de 1930 (Figura 15), que o sucesso atribuído à pinturas dos alunos se deu graças à atuação de Anita. Assim, ainda que a notícia veiculada na época tenha enfatizado que as crianças estiveram sob os “cuidados” e sob a “direção” de Anita Malfatti - o que pode sugerir um trabalho supostamente mais orientado a

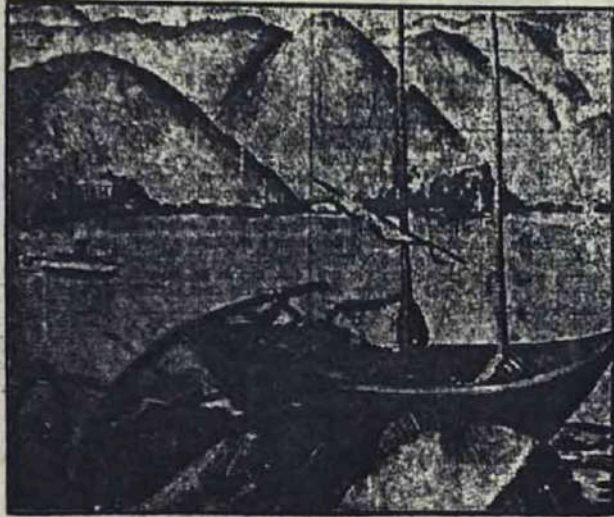
partir de alguns critérios - nota-se o interesse da artista em criar um espaço favorável para a criação artística, de modo a respeitar o processo natural da criança.

Figura 14 - Mostrando às crianças os caminhos para a sua formação artística. Correio da Tarde, 1930.

CORREIO DA TARDE — São Paulo — Segunda-feira, 1 de Dezembro de

MOSTRANDO A'S CRIANÇAS OS CAMINHOS PARA A SUA FORMAÇÃO ARTISTICA

Como Annita Malfatti conseguiu obter os mais surprehendedentes resultados nas aulas de pintura que mantem



O QUADRO "LAGO MAGGIORE" DE ANNITA MALFATTI

Annita Malfatti, a notavel pintora moderna paulista, realizou ha dias uma pequena exposiçao de trabalhos de seus alumnos, crianças que, sob os seus cuidados e sob sua direccao, se estão iniciando nas artes plasticas.

Essa exposiçao, que revelou bem o quanto podem aproveitar as crianças sob uma orientaçao intelligente como foi a de Annita Malfatti, deu oportunidade a que o "Diario da Noite" solicitasse da criadora de "A resurreiçao de Lazaro" uma entrevista sobre metodos de ensino de pintura.

Da palestra que mantivemos com Annita Malfatti, recolhemos as seguintes notas:

O METODO

De innumeradas observações, Annita Malfatti chegou á conclusao de que todo o individuo de intelligencia normal pôde ser um artista. Da mesma forma por que manifesta suas idéas e as substancias na scripta, igualmente pôde expressar no desenho o seu pensamento e minucial-o das mais complexas formas imaginaveis. Na criança normal, notadamente, é instinctiva essa intuição artistica. Para desenvolvê-la basta despertar no desenho essa afinidade creadora que a imaginação provoca. E isso se consegue por um trabalho orientado scientificamente, tendente a forçar a criança a desenvolver a sua idéa, inspirada na propria imaginação. Aproveitando-se dessa forma a technica, procura-se expressão de fazer o trabalho...

— Dessa exposiçao não se pôde tirar senão uma conclusao do meu metodo — disse-nos Annita Malfatti: que elle é meramente mecanico e intuitivo, orientado por observações psychologicas que me induzem a aproveitar o sentimento do alumno. Dessa maneira não uso determinado assumpto, porém, uma infinidad, promanados de uma suggestao do aprendizando, que se utiliza e se estimula.

INCLINAÇÕES

Raramente encontramos uma menina que possua tendencias semelhantes ás de um menino. De uma feita Annita Malfatti mandou que seus alumnos desenhasssem um navio. Os meninos apresentaram-lhe lindos modelos de couraçados equipados dos respectivos canhões, etc. As meninas limitaram-se a desenhlar barquinhos e veleiros que o vento impellia poeticamente mar a fóra...

Os motivos delicados e poeticos são communs nas meninas. Os meninos apreciam os motivos de movimento e grandezas: caçadas, aeroplanos, astronautas, etc.

— Baseio meu metodo — disse-nos — na inclinacão de cada um, procurando realizar um trabalho colectivo.

A certeza de que a inspiração é natural e espontanea comprovou-a em demoradas observações. Dessa certeza chegou a outra, não menos importante, de que a technica é instinctiva e que as crianças, após seis meses, podem fazer trabalhos tão perfectos quanto os de um pintor de muitos annos de pratica.

O preconceito de que a technica sómente se adquira, depois de muitos annos já não é tena essa artista: a technica — affirmou-nos — é instinctiva. Todo o individuo pôde desenhlar, desde que tenha a intelligencia normal. De 400 alumnos que teve antes de ir á Europa, pôde comprovar que 75 % desenhava com facilidade. Dahi o julgar errada a opinião publica que restringe os artistas a uma insignificante minoria.

OS DESENHOS

Como dissemos acima, Annita Malfatti procura os desenhos mais simples: todos objectivos. De preferencia assumptos esportivos, divertimentos... O que é necessario é fazer a criança interessar-se pelo proprio trabalho e tê-lo como uma coisa gradavel e jamais com uma obrigacão arreçada.

Releva frisar este caso curioso: certa occasião, umá sua alumna perdeu o caderno de desenho. Ao invés de alegrar-se por ter-se livrado da "caceteação", vexou-se e para satisfazer-se e á professora, suggeriu a esta que propusesse novos trabalhos, que faria sem deslona. O interessante no caso em apreço, é observar-se a preocupação daquella criança no desculpar-se, manifestando a sua boa-vontade na confissão de outros desenhos que compensassem os perdidos.

Foi o que nos disse a illustrada pintora Annita Malfatti. E adiantou-nos que está organizando um livro com illustrações sobre os variados aspectos do seu modo original, pratico e efficiente de ensinar ás crianças a arte.

mil-a-de accordo com as qualidades basicas que cada criança possui. Nunca contrariar-l-a na sua inclinacão, porém, deixal-a manifestar o seu sentimento livremente. O que produz maior sensibilidade é indole infantil é justamente o que serve de motivo.

Exemplifiquemos: Annita Malfatti certa vez mandou que seus alumnos desenhasssem um pique-nique. Nós, se a isso fossemos solicitados, procuraríamos exprimir no desenho o nosso pensamento representando um grupo de pessoas banquetando-se alegremente num determinado lugar. Nenhum delles, porém, teve a suggestao do almoço. Uns desenharam despertadores de varios tamanhos. Outros, um trem. Ainda outros, pralas com banhistas... Parecerá estranha essa diversidade. Funda-se, todavia, subjectivamente, naquillo que produziu maior sensaçao na criança, ao ter em mente a idéa do pique-nique.

Dos desenhos que a conhecida artista nos mostrou, depreende-se o elevado grau fantasista de seus alumnos. Assim, por exemplo, a representacão graphica de uma sala. A autora desse trabalho, menina de doze annos, depois de desenhlar um aposento luxuoso, guarnecido de tapeçarias e um jogo de poltronas estofadas, lembrou-se de equilibrar o desenho, collocando a um canto um bercinho.

A conclusao a que chegou a sua professora foi a de que ella naturalmente tinha um irmãozinho e lembrou-se delles na oc-

Fonte: Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros USP - Fundo Anitta Malfatti, código de referência: AM-07.02.0005. Arquivo autorizado para utilização nesta pesquisa.

Como discutido anteriormente, por meio do espírito de um pensamento moderno nas ciências e nas artes, a arte infantil foi compreendida sob a luz do resgate da livre expressão, que somada aos estudos no âmbito da filosofia e psicologia, potencializava um olhar para a produção gráfica da criança, buscando investigar o cerne do ato criativo diante de um exercício estético. Contudo, essa produção, e o modo como os trabalhos artísticos do público infantil eram apresentados naquela época passa a ser um motivo de contestação, na medida em que tais exposições são organizadas longe dos olhares das crianças.

De acordo com o estudo de Coutinho (2015) e Lima (2020), várias foram as exposições envolvendo as produções infantis, mas a disposição desses trabalhos aconteciam na maioria das vezes na perspectiva de pessoas adultas. Normalmente expostas em galerias de arte e outros espaços longe da realidade das crianças, era o público adulto que usufruía da apreciação desses trabalhos. Assim, ao tensionar os aspectos da Arte Moderna ao objeto de investigação desta pesquisa, este marco, para a história da educação e das artes no Brasil constata o que vem sendo problematizado a partir de um olhar para a escola: a falta da uma participação efetiva dos/as estudantes no contexto da apresentação e avaliação de seus próprios trabalhos.

Numa outra perspectiva a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), aberta em 1948 na cidade do Rio de Janeiro, é assinalada como uma experiência significativa no campo das exposições de arte escolar, mobilizando atividades de apresentação dos trabalhos em que as próprias crianças poderiam se envolver, servindo também como uma estratégia de ensino (Instituto..., 1980; Pedrosa, 1993). Desse modo, a EAB é um marco para o ensino da arte no país e possuiu, como matriz de pensamento, a obra *Education through Art* (Educação através da Arte), do britânico Herbert Read (1893-1968), publicada em 1943.

Para o artista plástico, jornalista e educador pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), o grande responsável pela experiência pioneira da Escolinha de Arte do Brasil, a arte, dentro do processo de aprendizagem, é um fator fundamental para o desenvolvimento da singularidade (Britto e Palma, 2019). Dessarte, “primeira do gênero no Brasil, a EAB é modelo ainda hoje e o que de mais importante foi feito no campo da arte-educação infantil no país” (Britto e Palma, 2019, p. 9-10). Entretanto, tal como considerado por Lima (2020), as experiências promovidas pela EAB não podem ser vistas de forma isolada, pois elas se

concretizaram a partir de uma série de inquietações que já vinham se desdobrando desde às primeiras décadas do século XX.

Segundo Lima (2020), a EAB [...] trata-se de um outro contexto, impregnado por concepções outras acerca da arte, da educação, da criança e suas produções, próximas, mas não iguais às ideias elaboradas no início do século XX” (p. 70). As exposições sobre a arte infantil, que estavam inseridas no contexto da EAB, contribuíam para difundir o pensamento filosófico e cultural acerca da criança e da sua arte. Nessa premissa, a EAB demarcava processos mais autônomos, em que o público infantil pudesse atuar de forma mais efetiva. Cabe considerar que:

[...] o modo de organização das exposições de arte infantil na EAB, adultos participavam, mas também as crianças estão presentes nos momentos de escolha de desenhos, pinturas e xilogravuras, que serão expostas. Outra marca, de diferença, diz respeito a presença de crianças nas exposições [...] para difundir a importância da arte na educação e a experiência EAB, entre adultos, mas também como um momento de contato de crianças com produções de outras crianças (Lima, 2020, p. 70).

As experiências que partem da Escolinha deflagraram processos pedagógicos de inovação, que possibilitaram desenvolver um novo olhar para a união entre a arte e a educação no país. Segundo Pedrosa (1993), as exposições desenvolvidas pela EAB partiam de propósitos didáticos, contribuindo para momentos de diálogo entre as crianças, contribuindo para processos de avaliação dos trabalhos e o desenvolvimento de uma consciência respeitosa quanto ao que foi produzido. Nesse mesmo propósito, as exposições contribuíam para melhorar a aparência estética do ambiente escolar. Tal como considerado por Pedrosa (1993), nota-se aqui uma proposição pedagógica mais crítica e cuidadosa frente à decoração do espaço da escola a partir do trabalho elaborado pelas crianças. Cabe considerar que havia, também, uma maior sistematização na identificação das obras, apresentando o nome do aluno, idade, o título e a técnica que foi utilizada.

Para Britto e Palma (2019), é possível estabelecer um paralelo com o sentido inovador apreendido anteriormente por Franz Cizek, na medida em que a EAB buscou ampliar a valorização da arte produzida pela criança. Cabe considerar, nesse sentido, que as exposições dos trabalhos feitos pelas crianças na EAB faziam parte não apenas de um itinerário nacional, mas viajava também por diversos países. Com as influências que se multiplicavam a partir da EAB, tanto em âmbito nacional como internacional, o Movimento Escolinha de Arte (MEA)

foi tomando força, contribuindo não somente para a articulação de iniciativas similares, mas também para a formação de educadores (Lima, 2019; Pedrosa, 1993). Na década de 1970, em uma assembleia presidida por Augusto Rodrigues, com o intuito de instituir a Sociedade Brasileira de Arte (Sobreart), foram destacadas as ações que apoiavam a Escolinha no relacionamento internacional (Britto e Palma, 2019).

Em meio à esse contexto, um outro rastro deixado pelas exposições de arte escolar ao longo da história, é aquele deixado pela artista polonesa, de ideais modernistas, Emma Kleè Koch (1904-1975), que viveu em Curitiba e trouxe contribuições significativas para a educação no Estado do Paraná. Segundo o estudo de Dulce Osinski e Giovana Simão (2014), no pano de fundo do Movimento da Escola Nova⁵⁰ - mesmo cenário que esteve envolvido Augusto Rodrigues e a EAB -, Emma Koch, a convite do professor Erasmo Pilotto (1910-1992), veio a compor a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná no intuito de desenvolver uma reforma no ensino artístico, cuja perspectiva pudesse se alinhar a um projeto de modernização da sociedade. Cabe ressaltar que, “para realizar tal intento, a escola pública seria o principal veículo de difusão das normas e das práticas defendidas pelo Movimento da Escola Nova” (Osinski e Simão, 2014, p. 202).

No auge dessas ideias, a proposta das exposições desenvolvida por Emma Koch nos anos de 1949 a 1952, assim como as perspectivas defendidas por Herbert Read, se contrastava com as exposições escolares daquele período. Estas, por sua vez, “visavam dar à sociedade uma satisfação da produção dos alunos ao longo do ano, valorizando mais a perfeição do trabalho que suas relações com o desenvolvimento da criança” (Osinski e Simão, 2014, p. 206). Desse modo, o aspecto revolucionário das exposições organizadas por Koch estava voltado para a execução de trabalhos feitos exclusivamente pelas crianças, assim, “os resultados apresentados eram frutos tanto dos programas das disciplinas obrigatórias - desenho e trabalhos manuais - quanto de atividades extracurriculares, realizadas no âmbito

⁵⁰ Para Saviani (2021), “a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações” (p. 245). O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova se deu em 1932, sendo um processo resultante das reivindicações em prol da necessidade de democratização da educação brasileira. “Na Escola Nova, a ênfase é a *expressão* como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Foram importantes no desenrolar desse movimento as reflexões assentadas nos trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e gestalt” (Ferraz e Fusari, 2009, p. 47). Assim, nas perspectivas da Escola Nova, o aluno é compreendido como um ser criativo, compreendido a partir de sua expressão mais livre e natural.

das escolinhas de arte, unidades criadas por Pilotto e Koch junto a um grupo de escolares” (Osinski e Simão, 2014, p. 207).

A postura de Koch diante do trabalho feito pelos alunos acontecia de forma respeitosa, buscando destituir das atividades artísticas expostas qualquer sentido de comparação e de senso estético advindo das perspectivas de uma pessoa adulta. Para a educadora, deve-se evitar qualquer injustiça na exposição dos trabalhos, de modo que na composição deles estejam envolvidos não apenas aqueles considerados “bem feitos”, mas aqueles que são mais característicos da individualidade de cada criança. Por meio desses apontamentos, mesmo que Emma Koch “[...] primasse pela qualidade da montagem e da ocupação do espaço físico, fica claro seu compromisso com os autores dos trabalhos, expresso na orientação de que nenhuma criança ficasse de fora, independentemente da qualidade dos trabalhos apresentados” (Osinski e Simão, 2014, p. 209).

Partindo das experiências já sistematizadas anteriormente por Marion Richardson⁵¹ (1948), Emma Koch reconhecia as exposições de arte escolar a partir de propósitos pedagógicos do desenvolvimento infantil, compreendendo que os visitantes deveriam ser instruídos a uma “reeducação do olhar”, de modo que os trabalhos produzidos pelas crianças não pudessem se sujeitar aos parâmetros provenientes do mundo da arte. Assim, cabe ressaltar, como apresentado por Osinski e Simão (2014), que a estratégia utilizada por Richardson diante de uma experiência desagradável - a qual viu o trabalho de estudantes serem considerados “inconsistentes” por parte de um Comitê de Seleção de trabalhos do seu país - pôde também ser notada no contexto brasileiro. Ao apresentar os desenhos feitos pelas crianças a um “grupo de especialistas”, Richardson (1948) trouxe a seguinte indagação:

Nunca esquecerei como a mesma pequena imagem que estava tão cheia de significado e interesse para mim parecia meramente incompetente e grosseira quanto passada de um membro para outro daquele Comitê alarmante. Eu queria fugir e me esconder. Meus padrões

⁵¹ Cabe reconhecer que a arte/educadora britânica exerceu uma influência significativa no cenário brasileiro. Segundo Barbosa (2015), Marion Richardson foi frequentemente citada pelos pioneiros do ensino da arte modernista. Richardson começou a ensinar na *Dudley Girls High School*, em 1912, na qual trabalhou por 18 anos. Em 1941-1942, Herbert Read trouxe para o Brasil uma exposição itinerante de arte de escolares, na qual estiveram inseridos os trabalhos das alunas da arte/educadora. Assim, “o resultado do trabalho de professora de Richardson na exposição foi considerado válvula propulsora do entusiasmo para a criação da Escolinha de Arte no Brasil [...]” (Barbosa, 2015, p. 394).

estavam todos errados? Eu estava falhando no meu dever com as crianças? (Richardson, 1948, p. 30)⁵²

Em consideração a esse episódio, Richardson advertia o público, visitante da exposição, a partir de um roteiro explicativo, destacando a criatividade artística da criança e apresentando os reais objetivos de sua proposta. Mais uma vez, o que importava não eram os ideais canônicos de beleza do campo da arte, mas as particularidades da arte infantil. Nesse mesmo sentido Emma Koch, em meio à proposta das exposições que organizava, trazia um roteiro com as estratégias de observação direcionadas ao público visitante, roteiro este similar àquele desenvolvido por Richardson (Osinski e Simão, 2014).

Percebe-se, até aqui, que em meio às pistas deixadas pela historicidade da arte/educação brasileira, as exposições de arte de escolares se destacaram e, evidentemente, sinalizaram tempos históricos e objetivos diferentes. Aspectos como a organização do espaço expositivo, a seleção de trabalhos/obras, elaborações de textos informativos e de identificação já eram recorrentes nessas práticas ao longo da história e se aproximam, em certa medida, às elaborações das exposições de arte escolar nos dias atuais. Pesquisas como as de Bugmann (2007), Fuser (2001), Oliveira (2013) e Rocha (2016), por exemplo, contribuem não somente para apresentar as relações que as exposições de arte escolar estabelecem com os/as alunos, mas ajudam na publicização dessas práticas, inseridas em um escopo mais atual em torno dessas narrativas no contexto educacional brasileiro.

Com a sistematização do ensino da arte a partir da segunda metade do século XX, sobretudo quanto aos aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) que se desdobraram até o reconhecimento da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, na década de 1990, uma relação ainda mais direta com as festividades didáticas e populares, bem como com as datas comemorativas, foi se estabelecendo. Exemplo disso é a ocorrência das exposições de arte escolar de forma mais frequente no momento de celebração desses eventos (Siebert, 2010). À vista disso, as atividades artísticas produzidas por crianças e jovens dispostas pelos corredores das escolas contribuem para demarcar os espaços da arte na

⁵² Tradução do autor. Do original: *"I shall never forget how the same little picture that had been so full of meaning and interest for me seemed merely incompetent and crude when passed from one member to another of that alarming Committee. I wanted to run away and hide. Were my standards all wrong? Was I failing in my duty to the Dudley children?"* (Richardson, 1948, p. 30)

educação, merecendo maior atenção e reflexão quanto aos eventos pedagógicos que acontecem, os quais envolvem a proposta das exposições, bem como quanto aos diferentes “modos” de exposição e de apreciação da arte escolar.

3 EDUCAÇÃO E POLÍTICA DAS EXPOSIÇÕES DE ARTE ESCOLAR

Como considerado até aqui, os processos de apresentação da arte da criança serviram a diferentes propósitos e à medida que os conceitos sobre o desenvolvimento da estética infantil foram sendo forjados, um novo olhar para a modernidade foi sendo instalado. O campo e o discurso de políticas de “poder” e “saber” atrelados à prática expositiva podem ser observados a partir do recorte histórico envolvendo as Exposições Universais que, de algum modo, difundia “modos de ver” e um comportamento dos Estados respaldado em nome do progresso. De algum modo, os estudos que tratam sobre as Exposições Universais foram utilizados aqui como possibilidades de diálogo, aproximando esses processos àqueles vivenciados no interior do ambiente escolar.

3.1 APROXIMAÇÕES COM AS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS

De algum modo, a publicização de um trabalho científico parece coroar um exercício árduo de pesquisa e da dedicação que se empreende, abrindo os caminhos para a autoria e credibilizando as instituições envolvidas, sejam elas autônomas ou não. A ilustração desse processo, que toca nas questões do pensamento positivista, é notória no contexto acadêmico e ilustra metaforicamente a historicidade das exposições escolares. Assim, ao se desdobrar no jogo das relações de poder e saber desses eventos, buscou-se compreender esse fenômeno desde o dia 1º de maio de 1851, quando Londres recepcionou no Palácio de Cristal⁵³ o marco

⁵³ Uma gigantesca construção arquitetônica projetado por um dos maiores expoentes da arquitetura britânica, Joseph Paxton (1801-1865). O Palácio de Cristal representou um modelo de construção inovador, inspirando muitos outros projetos e edificações. Segundo Kuhlmann Júnior (2001), por determinação da princesa Isabel, uma réplica dele foi construída em tamanho menor, na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Em contrapartida, para alguns intelectuais da época, como o influente crítico britânico John Ruskin (1819-1900), a grande cobertura de ferro e vidro do Palácio de Cristal não foi um sinônimo de boa arquitetura, sendo tecidas críticas a seu respeito (Osinski, 2002).

inicial das exposições universais⁵⁴: *The Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations* (Figura 15 e 16).

Figura 15 - A Grande Exposição de Londres (1851), no Palácio de Cristal⁵⁵



Fonte: <<https://www.flickr.com/photos/hopkinsarchives/5575124934/in/album-72157626176414282/>>

⁵⁴ Nos estudos que se dedicaram a uma investigação pormenorizada em torno desses eventos também compreenderam em um mesmo campo de referência a nomenclatura de feiras [*world's fairs*] e exposições internacionais ou mundiais, tais como Kuhlmann Júnior (2001), Plum (1979) e Sanjad (2017). Ainda, de acordo com o *Bureau International des Expositions* (BIE), que regulamenta esses eventos deste o ano de 1931, os denomina como *World Expos*. Semelhantemente, esses eventos serão compreendidos ao longo desta escrita tendo em vista o seu caráter universal (enquanto exposições universais), reconhecendo as relações e tensionamentos que buscou-se problematizar. Na tentativa de um trabalho de revisão da historiografia desses fenômenos, desenvolvido pelo pesquisador Nelson Sanjad (2017), faz-se necessário estabelecer as “balizas para distinguir um exposição internacional (universal) de suas congêneres locais, das feiras, dos mercados, concursos e outros eventos similares, mesmo que aquela seja eivada de regionalismos e/ou simbolismos” (p. 788-789). Segundo o autor, há um lugar de consenso impregnado na história que compreende a atuação de um Estado anfitrião em espaços de ordenação na classificação de objetos a serem expostos e que, sob tal tutela, convida outros Estados para a participação dessas mostras.

⁵⁵ Esta ilustração faz parte do acervo de coleções especiais da *George Peabody Library*, ligada à *Johns Hopkins University*, nos Estados Unidos, se dedicando às pesquisas e estudos sobre o século XIX. Esta é uma imagem de domínio público, certificada pela licença CC. Disponível em <<https://www.flickr.com/photos/hopkinsarchives/5575124934/in/album-72157626176414282/>>. Acesso em 27 de janeiro de 2024.

Figura 16 - Representação de algumas das galerias da Exposição de 1851⁵⁶

(*The Great Exhibition: Jersey, Guernsey, Malta and Ceylon*)



Fonte: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guernsey, Jersey, Malta, Ceylon - Dickinson%27s_comprehensive_pictures_of_the_Great_Exhibition_%281854%29_vol_2_plate_X_-_BL.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guernsey,_Jersey,_Malta,_Ceylon_-_Dickinson%27s_comprehensive_pictures_of_the_Great_Exhibition_%281854%29_vol_2_plate_X_-_BL.jpg)>

“As exposições universais são lugares de peregrinação ao fetiche mercadoria”, escreveu Walter Benjamin a partir dos seu olhar sobre a cidade de Paris no século XIX⁵⁷. Nesse pensamento, a entronização da mercadoria se mistura à alienação dos povos, fortalecendo discursos de supremacia e homogeneização dos processos da indústria. Benjamin reflete sobre os meios pelos quais a imagem no campo da arte esteve à serviço dessa lógica. Na exposição universal do ano de 1855 uma sessão especial foi dedicada à

⁵⁶ Esta composição, feita em aguarela, é de autoria de Joseph Nash (1809 - 1878), e foi criada a pedido de uma encomenda feita pela Rainha Victoria e pelo Príncipe Albert, com a finalidade de ilustrar as diversas seções e objetos que foram apresentados, constituindo um registro visual permanente da espetacularização em torno da exposição universal de 1851. Nesse sentido, a imagem faz parte da obra *Dickinson's comprehensive pictures of the Great Exhibition of 1851*, publicada originalmente em 1854. Este arquivo foi fornecido pela *British Library* a partir de suas coleções digitais, sendo esta uma imagem de domínio público, com a licença CC. Disponível em <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guernsey, Jersey, Malta, Ceylon - Dickinson%27s_comprehensive_pictures_of_the_Great_Exhibition_%281854%29_vol_2_plate_X_-_BL.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guernsey,_Jersey,_Malta,_Ceylon_-_Dickinson%27s_comprehensive_pictures_of_the_Great_Exhibition_%281854%29_vol_2_plate_X_-_BL.jpg)> Acesso em 27 de janeiro de 2024.

⁵⁷ *Passagens* é o título em português da obra inacabada do ensaísta e crítico literário Walter Benjamin (1892-1940), reunindo textos escritos entre 1927 e 1940.

fotografia, celebrando sua técnica e, ao mesmo tempo, ressignificando a noção de mercado em torno do consumo das imagens.

Torna-se importante considerar que, muito antes do século XIX a ocorrência das exposições já era comum no interior da Europa e as experiências no continente em tornos dessas exibições compunham os avanços da técnica e o refinamento dos ideais próprios da sociedade de cada época. Contudo, estes eram compreendidos como eventos locais, “com interesses mais regionais de trocas comerciais e incrementos na agricultura e indústria e não incluíam as técnicas úteis descobertas e usadas nas colônias” (Santos, 2013, p. 3). Nessa perspectiva, as “exibições artesanais e industriais de caráter nacional tinham sido frequentes na França e na Inglaterra a partir do século XVIII, e mesmo antes, na Idade Média, geralmente relacionadas a festividades religiosas” (Kosminsky, 2008, p. 219). Ao compreender esses eventos como um ponto de referência, bem como a incidência precursora das feiras que, com as características voltadas para a expansão do comércio, surgiriam séculos depois de forma cada vez mais robusta, observou-se que uma relação mais concreta com o espaço escolar acabou aparecendo anos mais tarde, na terceira edição das exposições universais, em 1862.

Ao tomarmos partido de uma dimensão histórica datada na segunda metade do século XIX, buscou-se compreender os tensionamentos desses eventos enquanto um viés pedagógico e disciplinador dos povos quando a ascensão da indústria foi aspecto determinante e, em parte, incontrollável. Nas páginas que introduzem o trabalho de Werner Plum (1979), o autor considera que as exposições universais foram, sobretudo, “exibições do mundo da ascendente sociedade burguesa-industrial, empenhada na expansão universal de sua tecnologia, suas forças econômicas e seu poder político” (Plum, 1979, p. 13). Nessa perspectiva, as relações de intercâmbio por meio de artefatos da indústria que povoaram esse período fomentaram a cultura escolar, cujos desdobramentos se darão logo à frente.

A grande proporção e potência atreladas às exposições universais e às relações que elas representavam entre os países ao longo dos séculos XIX e XX, fez com que em 1928 fosse assinada a primeira convenção internacional dedicada a normatizar as regras e a agenda desses eventos (SANJAD, 2017). Em 1931, vinculado ao Conselho da Sociedade das Nações, o *Bureau International des Expositions* (BIE) entra em ação, sendo denominada como uma organização intergovernamental de supervisão e regulamentação das *World Expos*. Sendo

assim, o BIE nos apresenta⁵⁸ uma ordem cronológica dessas exposições: Londres (1851), Paris (1855), Londres (1862), Paris (1867), Viena (1873), Filadélfia (1876), Paris (1878), Melbourne (1880), Barcelona (1888), Paris (1889), Chicago (1893), Bruxelas (1887), Paris (1900), St. Louis (1904), Liege (1905), Milão (1906), Bruxelas (1910), Ghent (1913), São Francisco (1915), Barcelona (1929), Chicago (1933), Bruxelas (1935), Paris (1937), Nova Iorque (1939), Porto Príncipe (1949), Bruxelas (1958), Seattle (1962), Montreal (1967), Osaka (1970), Sevilha (1992), Hannover (2000), Aichi (2005), Shanghai (2010), Milão (2015), Dubai (2020) e Osaka, que sediará o próximo evento com previsibilidade de acontecer em 2025.

Ao observar a história em torno das exposições universais notou-se que a exposição que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1922, que se somou às comemorações dos 100 anos da Independência do Brasil, não consta na lista disponibilizada pelo BIE. Embora a ocasião desta exposição tenha sido anterior à atuação do BIE, a listagem em ordem cronológica considerou os anos em que esses eventos estavam fora dos auspícios da instituição. Ainda, de acordo com as informações disponibilizadas no site oficial, a lista das exposições buscou considerar os eventos que possuíam, ao longo do tempo, relevância histórica. Nesse sentido, parece existir alguma controvérsia no reconhecimento do evento recepcionado no Rio de Janeiro, considerando que ele aparece ao longo de parte da bibliografia dedicada aos estudos das exposições universais. Assim, “a Exposição Internacional de 1922, comemorando o centenário da Independência do Brasil, no Rio de Janeiro, representou o auge desse tipo de evento em nosso país (...)” (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 56).

Desde a primeira edição das exposições universais, o Brasil já havia demonstrado interesse na sua participação, enviando observadores compromissados em compartilhar as experiências da visitação (Santos, 2013). Contudo, sob a impressão do corpo de cientistas e relatores brasileiros, o Brasil estava longe de estruturar uma participação mais efetiva nesses eventos. De acordo com Santos (2013, p. 13),

os cientistas reclamavam que o progresso material realizado no país ainda não nos permitia participar de forma digna das Exposições. A falta de instituições para fomentar a indústria nacional e até mesmo

⁵⁸ Informações retiradas do site oficial da Organização. Disponível em: <https://www.bie-paris.org/site/en/all-world-expos#>. Acesso em julho de 2022.

promover exposições nacionais foram fatores que levaram o Brasil a não participar de forma oficial dos primeiros eventos, que além de tudo exigiam grandes somas de dinheiro e pouco retorno.

A participação enciclopédica do país sinalizaria um novo posicionamento diante do mundo, estando disposto a apresentar suas riquezas naturais e reforçando, ao mesmo tempo, o exotismo cultural voltado para a sua diversidade. “Esta ânsia de tudo catalogar e mostrar para ver quanto vale passou a integrar as Exposições Universais e delas o Brasil também passou a fazer parte a partir da exposição de 1862, em Londres” (Santos, 2013, p.10). Apesar do esforço do país em marcar presença em meio a esses eventos⁵⁹, muitas foram as leituras e estereótipos que foram reforçados em relação ao seu povo e diante daquilo que era produzido em seu território. Estava cada vez mais claro que os países mais industrializados da Europa e os Estados Unidos buscavam, por meio dessas exposições, fortalecer o seu mercado e estreitar os laços com os novos consumidores e fornecedores de matéria-prima, enquanto os países “menores” almejavam ser notados no intuito de se inserirem no sistema fabril (Santos, 2013).

Cabe considerar que esse aspecto merece uma análise que inclui diferentes camadas e não será aprofundado neste momento. Contudo ao buscar, sob perspectivas futuras, desvelar os critérios que mapeiam e identificam as nuances históricas das exposições universais, considera-se as contribuições de Sanjad (2017), a partir de um olhar desses eventos para a América Latina.

O foco nas mostras realizadas na Inglaterra, na França e nos EUA, objetos da maior parte da literatura disponível, gerou proposições, comparações e ilações que desconsideram outras experiências sociais, assim como variações, diferenças e adaptações. Consequentemente, permanecem pouco visíveis as exposições realizadas em outras partes do mundo, como a América Latina, uma região formada por ex-colônias com economias baseadas na agricultura, pecuária, extrativismo e mineração. Como enquadrá-las, por exemplo, em uma moldura interpretativa que associa as exposições ao imperialismo, colonialismo e industrialismo? Ou o que toma as grandes mostras como projetos do capital privado, nos quais o Estado, em muitas ocasiões, teria um papel coadjuvante ou secundário? Essas são perguntas que merecem atenção. (Sanjad, 2017, p.795-796)

Considerando a necessidade de se pensar em uma educação auto-crítica e decolonial na contemporaneidade, ainda mais em processos relacionados às visualidades e à trama social das diferentes identidades (Moura, 2019), buscou-se recorrer a uma parte da história que pudesse dimensionar e compreender o caráter controlador relacionado às práticas das

⁵⁹ Como um ensaio para a sua participação nos eventos internacionais, o Brasil começou a desenvolver exposições de caráter nacional. A primeira dessas exposições aconteceu em 1861, um ano antes da exibição londrina no ano seguinte (Kuhlmann Júnior, 2001).

exposições, em que estas se viram na necessidade de equacionar os diferentes protagonismos à uma característica universal e colonialista. De modo evidente, a complexidade da literatura em torno desses megaeventos internacionais concebe a partir da Europa e América do Norte a centralidade das produções científicas e acadêmicas, se comparadas às dos autores e autoras da América Latina. Sob as observações de Sanjad (2017), os estudos voltados para a realidade do hemisfério sul ainda se apresentam de forma tímida. Nesse sentido, uma quantidade significativa de estudos acerca das exposições universais “ocorreu entre o final da década de 1980 e meados da década de 2010, quando se celebrou o aniversário das grandes mostras e novos olhares foram lançados sobre os eventos em si e também sobre a forma como passaram para a memória de cada país (...)” (Sanjad, 2017, p. 811-812). Mais uma vez, atentar-se para o fenômeno dessas exposições, que possuíam por finalidade o encontro de diferentes povos e autoridades governamentais ao longo dos séculos XIX e XX, com o intuito de buscar a universalidade do progresso e exibir diferentes produtos e experimentos científicos, contribui para o entendimento do processo de formação das visualidades e perspectivas pedagógicas que ainda operam em nossos dias. Segundo Santos (2013), a primeira edição de 1851 entrou para a história por ter sido “capaz de criar e modelar todo um imaginário de modernidade” (Santos, 2013, p. 2).

Em nome do progresso, as exposições e sessões voltadas para as práticas inovadoras de ensino se apresentavam em evidência ao longo do tempo e demarcavam a construção ideal do espaço pedagógico. Sob o caráter universal desses eventos e o trabalho da indústria, ainda é possível identificar a herança que a escola carrega tendo em vista a sua organização e os modos de disciplinarização dos/as estudantes. Desde o mobiliário escolar aos livros e materiais didáticos, é possível observar a imposição que a modernização direcionou à escola, fazendo com que essas mudanças se tornassem uma configuração comum dessas instituições. Foi assim que

algumas dessas mercadorias foram incorporadas à vida escolar a tal ponto que se transformaram em objetos didáticos quase que “naturais”: a menção ao quadro-negro como uma novidade importante para o ensino repõe a historicidade desse instrumento que, na sua versão “parietal”, apenas agora, no final do século XX, começa a se tornar obsoleto (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 202).

O clima da Inglaterra industrial impulsionou não apenas a construção de novos meios de consumo e de produção, mas a mobilização de intelectuais que buscaram criticar e se

posicionar diante da “nova” ordem a que a sociedade estava sendo submetida. Nesse sentido, “enquanto se preparava a primeira exposição internacional de artes e ofícios no Palácio de Cristal de Londres, Karl Marx e Friedrich Engels escreviam na capital britânica o *Manifesto do Partido Comunista*” (Plum, 1979, p.75). Por meio deste panfleto histórico, de potência social e política incomensuráveis, pôde-se perceber a consolidação do pensamento crítico frente às armadilhas da massificação que a ordem industrial capitalista acabou por determinar. Mais uma vez, as exposições universais demarcaram o triunfo da sociedade burguesa, exibindo diante dos povos os seus feitos, os avanços tecnológicos e o sistema colonialista (Dittrich, 2013; Ferreira, 2011; Kuhlmann Júnior, 1996, 2001; Pesavento, 1997; Plum, 1979; Sanjad, 2017).

Do ponto de vista econômico e social, a Europa consolidou os seus métodos e avanços industriais por meio da publicização oportunizada pelas exposições e fortalecia, diante do globo, a sua superioridade. No rastro da conquista de “novos mundos” e do aperfeiçoamento das viagens de expedição, a sociedade europeia continuou escrevendo sua história e sua narrativa imperialista por meio do exibicionismo desses megaeventos. Nessa perspectiva, para além do avanço técnico, “a evolução das ideias e dos costumes da Europa contribuíram para abrir caminho à política mundial da era moderna” (Plum, p. 39, 1979). Sob tais aspectos, a necessidade de apresentar para os povos um projeto político e econômico de inovação demonstra uma característica própria das sociedades industriais que, segundo Plum (1979), apresenta elementos específicos.

A partir da descoberta de novos caminhos para a ciência e para a tecnologia as sociedades industriais modernas parecem se caracterizar pelo trabalho de subversão da estrutura outrora estabelecida, no que tange, sobretudo, à organização dos grupos sociais e das relações de ocupação com o espaço físico da cidade. “As sociedades industriais tendem a submeter o indivíduo a normas, porém não às normas *naturais* dos grupos familiares e da tradição, mas sim às normas *técnicas* do mundo do trabalho industrial” (Plum, 1979, p.33). Em Marx e Engels, na publicação de fevereiro de 1848, essa sociedade é claramente ilustrada em sua estratificação, denominada enquanto burguesia e proletariado. Para os autores do Manifesto do Partido Comunista, “a burguesia rasgou o véu sentimental da família, reduzindo as relações familiares a meras relações monetárias” (Marx e Engels, 2015, p.66). Ao reconhecer a trama histórica e unilateral de uma sociedade enriquecida pelos avanços da

indústria, as exposições universais acabaram por potencializar essas hierarquias. De acordo com Sanjad (2017, p. 791):

A historiografia define as exposições internacionais como fenômenos geopolíticos da modernidade, nos quais estariam associados a ordem burguesa que se expandia pelo mundo, os movimentos nacionalistas e colonialistas que moldaram as relações internacionais da época e a emergência de uma “rede expositiva” ou de uma “cultura de exposições” que conectava distintos espaços e tempos da humanidade, possibilitando o desenvolvimento de um repertório e de um padrão na linguagem dessas exposições.

Quando 25 nações e 15 colônias se reuniram em Londres, no ano de 1851, muitos aspectos que demarcaram o início desses megaeventos internacionais puderam ser considerados, principalmente no modo como impuseram um padrão expositivo que, em nome do progresso, deveria ser observado. “Semelhante interpretação entende as exposições internacionais como expressões características de uma sociedade disciplinadora, com ambições totalitárias (...)” (Sanjad, 2017, p.792).

Ainda, para Plum (1979), as civilizações industriais, ao arquitetarem didaticamente o discurso dessas exposições, compreendiam que o futuro é algo que pode ser estruturado. Diferentemente das sociedades pré-industriais, as quais possuíam o senso de perpetuidade e conservação de seus valores, o impulso do avanço industrial trouxe consigo a previsibilidade do futuro, em que o porvir pareceu ser um produto a ser mensurado e até mesmo melhorado. Ademais, talvez a principal característica desses povos tenha se revelado na necessidade de criar símbolos que pudessem sustentar seus discursos e demarcar suas conquistas na lembrança da posteridade. “Toda sociedade que começa uma nova obra e se transforma ao fazê-la tem sua maneira específica de dotar sua empresa de símbolos atrativos. O caráter dos símbolos depende das circunstâncias da época e, sobretudo, das metas que aspira uma nova sociedade” (Plum, 1979, p.29-30). O Palácio de Cristal, projetado por Joseph Paxton (1801-1865) na capital britânica, a colossal Estátua da Liberdade, do escultor francês Frédéric Auguste Bartholdi (1834-1904), colocada no porto de Nova York em 1886 e a Torre Eiffel em Paris, que recebeu o sobrenome de seu engenheiro Gustave Eiffel (1832-1932), são, por exemplo, alguns dos principais símbolos da sociedade industrial europeia do século XIX e ocuparam um lugar de destaque nas exposições universais dos anos de 1851, 1878 e 1889 respectivamente (Plum, 1979).

Ao cunhar o pensamento de uma época esses símbolos exerciam certo poder pedagógico, revelando sua autoria e inspirando as sociedades. Assim, as exposições universais

eram compreendidas por seu caráter didático, determinando os caminhos que as sociedades mais avançadas deveriam percorrer em nome do progresso e direcionando os rumos das nações colonizadas. O louvor à máquina e ao avanço da tecnologia movia a maneira como as pessoas direcionavam suas ações, seus modos de produção e a forma de consumir as diferentes mercadorias. Era uma época marcada, principalmente, pela reconfiguração dos modos ver e ser na modernidade. Mais uma vez, corrobora-se com o estudo de Kosminsky (2008), ao reconhecer as exposições universais enquanto “fenômenos basicamente visuais e voltado para um público amplo” (p. 217), se apoiando nos elementos fundamentais para a estruturação da cultura moderna e demarcando a “construção de um *habitus* coletivo que definiu a visualidade no período” (Kosminsky, 2008, p. 219).

Junto à agenda das exposições, haviam a ocorrência de congressos e reuniões que se configuravam no intuito de reforçar a política e a idealização das produções. Sob um âmbito nacional e internacional, os congressos foram sendo realizados a partir de diferentes temas, de modo a debater as necessidades de instituir o progresso e os caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, “a comparação entre 'produtos' e 'produtores' de diferentes nações incitava a elaboração de novos procedimentos metodológicos” (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 87). O cenário desse internacionalismo fez com que o desenvolvimento das normas e padrões fosse uma constante na relação estabelecida entre as diferentes lideranças.

Ao compreender esses avanços a educação foi o tema recorrente, posto em debate durante a mobilização dos vários congressos. Segundo Kuhlmann Júnior (1996; 2001), algumas das instituições educacionais criadas ainda na primeira metade do século XIX são advindas do trabalho de publicização desses megaeventos. “O jardim de infância, idealizado por Froebel, educador alemão que havia dado continuidade às idéias de Pestalozzi, foi um dos principais destaques em várias das exposições” (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 212).

Assim como evidenciado no caso do Brasil, esses congressos também serviam como um laboratório para participação das nações nas exposições. Compreendidos como um espetáculo enciclopédico, esses eventos contavam com o olhar de um público selecionado. No circuito das exposições, congressos e reuniões, muitos relatórios eram produzidos de modo a comunicar e expandir a experiência em torno dessas mostras. Por meio de comitivas e equipes especializadas, os diferentes países se faziam representar nas participações nesses eventos, cujos relatórios eram, posteriormente, compartilhados por entre as diferentes sociedades e

lideranças da época. Esse tipo de mídia serviu para que documentos pudessem ser feitos, bem como a elaboração de novos tratados. Foi o caso, por exemplo, do manual de ensino elementar, *Lição de Coisas*, do professor norte-americano Norman Alisson Calkins (1822-1885), publicado pela primeira vez em 1861, que segundo Barbosa (2012) e Nascimento (2010), exerceu influência significativa na educação brasileira. Inspirado nas perspectivas de Pestalozzi, e Frobel, o manual visava uma “educação dos sentidos”.

Na ocasião da Exposição Internacional da Filadélfia, em 1876, o intelectual e educador francês Ferdinand Buisson (1841-1931), na sessão de educação de seu relatório sobre a exposição, endossa a importância inigualável da obra de Calkins (1861), sobretudo quanto à instrução e aplicação do método intuitivo no contexto educacional, cuja experiência prática e sensorial dos alunos⁶⁰ é aspecto imprescindível da cena pedagógica.

Para Buisson, o método intuitivo seria a doutrina pedagógica da escola laica e, portanto, faz parte da história das concepções educativas e das práticas escolares que dominaram, e porque não dizer que ainda fazem parte do cotidiano escolar, como método de aplicação aos conhecimentos de ordem sensível e como método de uma escola ativa (Bastos, 2013, p. 233).

De acordo com Bastos (2013), ao observarmos o contexto educacional brasileiro, as ideias de Buisson figuraram um espaço significativo, exercendo influência sobre a elite intelectual brasileira, como o jurista Ruy Barbosa (1849-1923). Adepto dos ideais liberais e, possuindo a Inglaterra e os Estados Unidos como referência, Ruy Barbosa traduziu e adaptou o manual de Calkins para a língua portuguesa. Acreditando ser este um material de inovação frente ao projeto de modernização que estava em curso, e compreendendo a instrução popular como força motriz para o desenvolvimento da nação, Ruy estava disposto a mobilizar esforços para a implementação de outro método de ensino.

Em 1886, no Rio de Janeiro, o manual havia sido publicado, incidindo sobre ele as expectativas da modernização. Sob esse pano de fundo, que reforçava as perspectivas da divulgação do método intuitivo no Brasil, Ruy concebia o Ensino do Desenho como ferramenta indispensável para o desenvolvimento pleno das pessoas e para a expansão da indústria nacional. Por meio de pareceres que representavam um novo momento para a educação brasileira, sobretudo a partir de um olhar para o Ensino Primário, Secundário e

⁶⁰ Ao longo desta pesquisa compreende-se a importância do desenvolvimento de uma escrita preocupada com a flexão de gênero. Contudo a assertividade que, em alguns momentos o gênero masculino se impõe, diz respeito ao alinhamento histórico imposto pelos eventos e referências que foram citadas em um período histórico específico. Neste capítulo, tal inflexão aponta muito mais para uma estratégia de escrita cunhada sob parâmetros históricos, em que universalismo, hegemonia e colonialismo são panos de fundo que não devem passar despercebidos.

Superior, Ruy Barbosa apontava caminhos que reconheciam a importância do desenvolvimento das faculdades criadoras dos sujeitos a partir de um processo de aprendizagem marcado pela interação com os objetos e fenômenos naturais (Barbosa, 2012; Nascimento, 2010).

Como relator dos pareceres que reformulavam o Ensino Primário e Secundário, em 1882 e 1883, Ruy Barbosa era um porta-voz das críticas à automatização do ensino, tendo em vista os desdobramentos da adoção do ensino mútuo⁶¹ no Brasil, o qual foi reconhecido como método oficial no ano de 1827. Diferentemente, o jurista brasileiro defendia a necessidade de propor às crianças e jovens, futuros operários, métodos de ensino pautados na observação. Cabe ressaltar, nesse sentido, que os estudos e métodos ambientados naquela época voltavam-se para as especificidades da infância, em que a criança passa a ser compreendida a partir de sua autonomia e desenvolvimento próprio. Para Ruy, era importante que os professores e mestres abandonassem a unilateralidade dos hábitos educacionais e partissem para uma compreensão sensível a atenta dos estudantes (Nascimento, 2010). Nessa premissa o método intuitivo, difundido naquela época, buscava reorientar a experiência educacional; chamando-nos a atenção para a interação com o próprio espaço da escola, bem como a valorização de um processo pedagógico que evidenciasse exercícios de desenhos mais autônomos, em que os alunos fossem os próprios responsáveis pelos seus trabalhos. Segundo Barbosa (2012),

Em nome do método intuitivo, reclamava Rui Barbosa em respeito total pelo trabalho do aluno, não sendo permitido ao professor fazer correções diretamente sobre ele. Esta recomendação enfática talvez se devesse ao fato tão criticado pela nossa imprensa acerca das exposições escolares, onde se via uma uniformidade geral dos trabalhos de uma escola ou classe, denunciando a mão do professor, que tanto os retocava que perdiam sua identidade com o produtor inicial (p. 90).

Nos primórdios do Brasil republicano, o posicionamento sistemático de Rui Barbosa diante de uma educação que provocasse rupturas nos moldes tradicionais de ensino fazia sentido. Após sucessivas legislações educacionais e, na medida que novos debates sociais e filosóficos foram sendo firmados naquela época, o ensino do desenho foi se estabelecendo em

⁶¹ De acordo com Saviani (2021), o método de ensino mútuo, também conhecido como monitoral ou lancasteriano (compreendendo que foram ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell os seus defensores), equacionava ensino e disciplinamento, em que a habilidade da memorização e cópia era a tônica dos processos de aprendizagem, juntamente com a função docente atribuída a alguns alunos. Por meio da primeira lei de educação do Brasil independente, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, o método mútuo foi divulgado e oficializado anos mais tarde.

meio à relação simbiótica entre o pensamento liberal e positivista. A dualidade e articulação dessas correntes operou substancialmente nos ensinamentos primário e secundário do Brasil, povoando os processos didáticos e determinando os rumos da arte na educação até as primeiras décadas do século XX.

Sob as perspectivas de uma política educacional pautada no liberalismo, de maneira a resolver as ineficiências das práticas de ensino e alinhar a educação brasileira às exigências sociais e políticas impulsionadas pela ascensão industrial no ocidente, desenrolada entre o final do século XVIII e meados do século XIX, o método intuitivo foi concebido (Saviani, 2021). Os suportes de ensino, como utensílios e materiais didático-pedagógicos alinhados à esta reformulação do contexto escolar, foram amplamente divulgados em meio às exposições universais e apontaram para um caráter norteador do fazer docente. Desse modo, a divulgação do manual *Lição de Coisas* na educação foi uma realidade identificada em nossa história e dá margem para a identificação de parte do processo envolvendo as exposições em ambiente escolar. Segundo Nascimento (2010):

A opção pelo método intuitivo era bem visível na ambientação da sala de aula: as paredes eram repletas de ilustrações, principalmente, com elementos da fauna e da flora. Nos armários guardavam-se ilustrações, objetos, mapas e uma série de elementos visuais necessários para provocar os sentidos. Essa maneira de ordenar e adornar a sala de aula, empregando cartazes, murais, ilustrações, como se observa hoje, é uma herança do ensino intuitivo nas escolas brasileiras. Os manuais indicavam, passo a passo, os objetos a serem apresentados e os conceitos a serem desenvolvidos (p. 68-69).

Embora sejam identificadas as possibilidades de apropriação do espaço escolar, de modo evidente, pode-se reconhecer que há algum nível de seleção dos materiais adotados e das visualidades que eram apresentadas aos alunos. Nessa perspectiva, “excessivo diretivismo parece ter contribuído para uma automatização do trabalho docente, já associado ao despreparo docente” (Nascimento, 2010, p.69). Como um manual, a obra precursora de Calkins concebia uma prática pedagógica próxima à prescrição, inibindo os novos caminhos e imprevisibilidades que poderiam surgir na cena educacional. Dentre esses aspectos, o método intuitivo “foi reduzido no Brasil a mera visão de objetos desligados do seu ambiente natural e quase sempre sem relação com a vida da criança” (Barbosa, 2012, p. 59).

Tais como as exposições mundiais, havia, em meio ao campo da educação, a busca pela universalização dos métodos de ensino e junto a eles eram identificadas algumas

controvérsias. Sob esse pando de fundo, o ensino primário se destacou como uma ação política primordial em nome do progresso brasileiro, assim,

com os olhos voltados para os países europeus e principalmente para os Estados Unidos, os republicanos paulistas assistiam impressionados à constituição dos sistemas nacionais de ensino nesses países e os avanços educacionais. No final do século XIX, a universalização do ensino primário era um fenômeno consolidado em muitos deles. No bojo desse processo, a escola primária foi “(re)inventada”: novas finalidades, outra concepção educacional e organização de ensino (Souza, 1998, p. 29)

Sob a lupa dos trabalhos das exposições escolares, a partir dos arquivos da revista mensal “A Escola Primária”, publicada ao longo das primeiras décadas do século XX, pôde-se identificar nuances e contradições em torno dessas práticas e dos ideais preconizados até então. No curso da institucionalização do Ensino Primário no Brasil, a circulação de uma revista mensal, que se deu do ano de 1916 a 1938, tinha como intuito perpetuar e compartilhar as experiências escolares que eram desenvolvidas. Denominada como uma publicação supervisionada pela inspeção escolar da então capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, a revista publicava as aspirações da Escola Primária e apontava caminhos para a sistematização das aulas. Ao observar parte desse material⁶², sobretudo a edição de 1º de outubro de 1916, é possível identificar alguma ocorrência das exposições dos trabalhos dos estudantes no espaço da escola. Nesse sentido, ao reconhecer os atravessamentos que os ideais de Ruy Barbosa oportunizaram para o contexto educacional da época, além das contribuições da obra de Calkins, a apresentação dos trabalhos dos alunos parecem ocupar um espaço significativo diante do processo de aprendizagem.

Em vista da edição de 1º de outubro de 1916, verificou-se uma sessão intitulada: “Animaes Domesticos (Sugestões para o ensino elementar)”, de autoria de O.⁶³, e sugere o diálogo a ser desenvolvido com os alunos a partir do conhecimento dos animais domésticos e da relação a ser estabelecida com a prática do desenho. A certa altura desse planejamento, a

⁶² Esse periódico, de cunho histórico, encontra-se sob domínio popular, e está disponibilizado por meio do acervo digital da Biblioteca Nacional. As edições do periódico do ano de 1916 a 1938 encontram-se digitalizadas, estando organizadas em ordem cronológica de publicação. A revista A Escola Primária possuía o caráter de uma publicação mensal, embora haja publicações bimestrais da mesma. Por meio dos arquivos disponibilizados foi observado que em alguns anos de existência da revista há publicações que consideraram o período bimestral e trimestral, não sabendo ao certo se nesses respectivos anos a revista foi distribuída ou se não foi possível acessar esses arquivos por parte da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=097497&pesq=&pagfis=1>. Acesso em julho de 2022.

⁶³ Em algumas edições da revista a autoria é identificada pelas iniciais dos nomes dos/as especialistas, conforme exemplificado pelo Quadro 2.

autoria cita a experiência da exposição desses trabalhos, sendo estes compreendidos em um primeiro momento como um esboço. Embora tenha-se observado as evidências do desenho infantil ao longo do texto da sessão, identificou-se certo critério para a ocorrência da atividade expositiva. A frase “Hão de fazer depois umas figuras melhores para a exposição” parece conduzir para o desenvolvimento de uma prática cujos critérios fogem da percepção das crianças

Torna-se importante considerar que, em 1876, em uma das edições das exposições universais, que ocorreu na Filadélfia, a supremacia dos Estados Unidos frente ao desenvolvimento e o desenho de máquinas foi demonstrada, sobretudo, diante da concorrência em um mesmo nível com os países europeus. A qualidade e a sofisticação dos artefatos industriais fortaleceu a ideia de que a didática do desenho, no interior das escolas, pudesse ser uma das grandes responsáveis por esse mérito (Barbosa, 2012; Osinski, 2002). Ao corroborar com a prática do ensino do desenho nesses países, nos níveis do ensino primário e secundário, o Brasil sistematizava essa prática em meio às suas instituições escolares.

Assim, por meio do exemplo identificado em uma das sessões do periódico, foi possível considerar que os registros históricos da revista “A Educação Primária” poderá somar-se às reflexões acerca dos processos pedagógicos que tocam a educação em arte e, no caso desta pesquisa, estas pistas foram somadas à composição de uma historicidade das exposições de arte escolar no contexto brasileiro. Nesse sentido, as contribuições de Ruy Barbosa para o ensino do desenho naquela época, cuja inspiração partia de experiências americanas e europeias, incidiam diretamente na formação de alunos e professoras na Escola Primária. O desenho era compreendido como uma disciplina inseparável da educação popular e “uma das forças ‘mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento das riquezas dos Estados’” (Barbosa, 2002, p. 58). Ao mesmo tempo, Ruy creditava ao ensino do desenho a importância de contribuir para uma educação dos sentidos e na sensibilidade que a prática da observação poderia gerar, sobretudo frente a uma pedagogia mecânica e verbalista. Mais uma vez, ao reconhecer as contribuições do pensamento de Ruy Barbosa, inclusive diante das publicações daquela época, recorrer aos arquivos da revista “A Escola Primária”, forneceu algumas pistas sobre os processos pedagógicos envolvendo as exposições escolares tendo em vista o ensino do desenho.

Ao serem tomados esses documentos históricos, ao observar o sumário de cada edição da revista, identificou-se proximidades com o ensino da arte, sobretudo, quanto à prática do ensino do desenho. Em vista dos descritores “arte”, “desenho”, “mostra” e “exposição” algumas sessões da revista foram evidenciadas. Desse modo, a partir das 184 edições consideradas, datadas do ano de 1916 a 1938, pôde-se partir para a organização das informações, tal como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Artigos da revista *A Escola Primária* (1916-1938),
cuja temática perpassa pelos descritores: arte, desenho, mostra e exposição.

Edição	Artigos (título no sumário)	Autoria
1º de novembro de 1917	O desenho do quadro negro	M. A. P.
1º de janeiro de 1918	O ensino primário e o desenho	F. Cabrita
1º de fevereiro de 1918	O ensino primário e o desenho; A arte epistolar na escola primária	F. Cabrita; S. Q. N.
1º de julho de 1918	Geometria e desenho geométrico no ensino primário	F. Cabrita
Nov/Dez de 1918	O desenho nas classes elementares	Alda Pereira da Fonseca
Ago/Nov de 1920	O ensino do desenho; O desenho	Everilde de Faria Lemes; Alda Pereira da Fonseca
Fevereiro de 1921	O desenho no ensino da História do Brasil	N. C. F.
Julho de 1923	Desenho	Ruy Barbosa
Outubro de 1923	Desenho	Ruy Barbosa
Novembro de 1923	Desenho	Ruy Barbosa
Dezembro de 1923	Desenho	Ruy Barbosa
Janeiro de 1924	Desenho	Ruy Barbosa
Nov/Dez de 1932	O departamento estadual da educação do Sul. Exposição de motivos.	Anísio Teixeira
Jan/Fev de 1934	Música e Desenho	Othelo Reis

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dado o momento histórico que a educação brasileira vivenciava na época, sobretudo quanto à necessidade de desvinculação dos velhos paradigmas e das perspectivas de uma nova

identidade para o contexto educacional republicano, o ensino do desenho assumiu outros posicionamentos, voltados para a liberdade de criação e fluidez características das crianças. De acordo com os estudos de Barbosa (2012) e Nascimento (2005, 2010), Ruy Barbosa apregoava o desenho como um aporte necessário para a educação, cuja liberdade desse processo pudesse ser evidenciada. Ressalta-se, mais uma vez, que “seus enunciados, que mesclavam princípios difundidos por Locke e Rousseau, estavam firmados no referendo de proeminentes autores norte-americanos e europeus comprometidos com a articulação entre o desenho e a atividade industrial” (Nascimento, 2005, p.88).

Embora os primeiros artigos da revista apresentem esses aspectos como basilares da cena pedagógica, há alguns apontamentos feitos pelas diferentes autorias que sugerem outros caminhos. Assim, foi possível identificar, por exemplo, que os desenhos a serem realizados pelos alunos pudessem ser “melhorados” na ocasião de uma exposição, embora os critérios desse aperfeiçoamento tenham aparecido de forma pueril. No caso, o artigo de uma das edições de 1918, escrito por Alda Pereira da Fonseca, e intitulado como “O desenho nas classes elementares”, revela a instrução para o professorado daquela época. Embora a autora entenda a necessidade de os alunos serem críticos em seus exercícios de desenho, ela prossegue: “O melhor trabalho será conservado, em exposição, durante a semana, o que vem a ser excelente estímulo. O sucesso dessa lição, como de todas as outras depende do entusiasmo da professora, que se comunica aos alumnos” (Fonseca, 1918, p.72).

Em diálogo com o texto de autoria de O., apresentado primeiramente, parece existir alguns critérios que são questionáveis. No escopo dessas exposições e da forma como elas migraram para o interior das escolas, parecem existir critérios unilaterais em torno da apresentação desses trabalhos, embora a metodologia empregada na época buscasse estabelecer o diálogo com os estudantes. A qualidade de “melhor trabalho” ou a afirmação de “Hão de fazer depois umas figuras melhores para a exposição”, parecem contradizer com o processo do desenho enquanto perspectiva do sujeito livre de dogmas e aberto às novas oportunidades. Aqui, as exposições de arte escolar, ou talvez, as exposições de desenho, sintetizam unicamente o lugar da prática docente, reverberando em um ensino claudicante, adjetivado nas qualidades do seu professorado e não dos alunos.

3.2 PERCURSOS DIALÓGICOS A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIREANA DE EDUCAÇÃO

Ao auscultar os processos metodológicos da arte/educação contemporânea, compreende-se que a dialogicidade é uma escolha e um caminho fundamental para a construção de uma educação que se diz significativa. Com esse cenário, as exposições em ambientes escolares poderão ser caminhos possíveis para tais articulações. Nesse sentido, tendo em vista os pressupostos da Pedagogia Crítica, a educação em arte não deve ser compreendida como perspectiva única para o desenvolvimento da liberdade e da democracia, princípios estes defendidos por Paulo Freire (1921-1997), mas como um lugar político de tomada de consciência e diálogo com as diferenças, integrado a outros processos presentes na escola.

No fluxo dessas relações, a construção dos saberes pedagógicos em artes visuais pode ser entendida como um campo fértil frente às nuances das diferentes realidades educacionais. Esses saberes, de algum modo, estão atrelados à complexidade do mundo contemporâneo e aos novos arranjos metodológicos em curso, sendo assim, cabe considerar a necessidade de provocar e investigar os diferentes processos de “se fazer” a arte/educação na atualidade, bem como o envolvimento em meio às novas dinâmicas e desafios que se apresentam. Sob tais perspectivas, se torna importante reconhecer o modo como as imagens do campo da arte e as visualidades cotidianas se firmam nas relações de poder e saber, podendo forjar subjetividades que se aproximam e que se distanciam das práticas pedagógicas voltadas para o exercício de fala e escuta.

Evidentemente, não se pode afirmar que os processos do trabalho com a imagens na obra de Freire estão firmados no escopo das exposições de arte escolar. Contudo, a perspectiva freireana de educação contribui ao reconhecer a autonomia dos alunos e alunas frente às suas ações no contexto da escola. Celebrar essas autorias é pertinente diante de um projeto de educação democrática. No que tange ao arcabouço imagético na escola, Freire aponta caminhos para que os diferentes sujeitos se reconheçam por meio deles, tornando-se um artefato que não apenas ilustra a realidade, mas que oportuniza um pensamento crítico voltado para a transformação social. Desse modo, as imagens não são reconhecidas enquanto

objetos acessórios na sala de aula, mas potencializam novos significados e modos de conhecimento da realidade.

Nesse sentido, a educadora e pesquisadora Flávia Bastos (2010), lança um olhar sobre a prática de uma arte/educação voltada para a comunidade. Mergulhada nas perspectivas de Paulo Freire, Bastos (2010) concebe um processo dialógico em que a produção de arte local é o cerne da ação pedagógica. Embora o foco desta proposta esteja voltado para a arte produzida no interior das comunidades, os trabalhos e expressões artísticas desenvolvidas pelos/as estudantes nas escolas podem ser atravessadas e “lidas” por meio desta perspectiva, oportunizando um jogo em que a aprendizagem significativa e a consciência social estão envolvidas. Assim, “celebrar a arte local é uma dimensão importante na *arte/educação baseada na comunidade* que se contrapõe a certas práticas exclusionistas presentes em escolas, museus e universidades” (Bastos, 2010, p. 235).

As contribuições de Paulo Freire para o campo da arte/educação são inegáveis. Segundo Barbosa (2021), Freire foi um defensor implacável das artes no campo da educação, embora não tenha escrito de forma explícita sobre essa temática. Seu trabalho possibilitou mobilizar a inquietação diante dos sistemas de poder e domínio que se insere a ordem social, trazendo à consciência de que a educação, imiscuída à prática dialógica, aponta para a mudança e fortalece a luta por uma política democrática. Na contemporaneidade, compreender a arte/educação sob a lupa da pedagogia freireana é um aspecto fundamental. O contato com as ideias de Paulo Freire poderá oportunizar diálogos mais próximos com a realidade e, tal como apresentado pelo pensamento poético de bell hooks⁶⁴ (2017), sob uma necessidade intrínseca de provocação à liberdade na educação, o encontro com a obra do autor é uma dádiva e sacia a sede em tempos de opressão na medida em que pensa criticamente sobre a inclusão das minorias e incita a sua participação autêntica em meio às diversas camadas da sociedade.

Quanto à provocação em torno desses aspectos, já na perspectiva dos círculos de cultura, no início da década de 1960, Freire pareceu compreender as imagens como potência para as aprendizagens e como espaços de articulação para os temas geradores. “Freire era coordenador do Projeto de Educação para Adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife quando lançou o ‘círculo de cultura’, mais tarde denominado ‘contexto

⁶⁴ Pseudônimo utilizado pela professora e autora estadunidense Gloria Jean Watkins (1952-2021).

teórico” (Lima, 2011, p. 114). Nesse sentido, em meio ao processo de educação das massas, parecem ser evidenciados os diferentes “modos de ver e ser visto”, aspectos estes discutidos por Mitchell (2002), quanto à compreensão e crítica do campo da cultura visual.

Acerca do trabalho pedagógico mobilizado pelas imagens (fichas de cultura), no prefácio da publicação da primeira obra de Paulo Freire (1967)⁶⁵, Francisco C. Weffort considera que as ilustrações e pinturas expressaram algo próprio da cultura local, não só referentes às diferentes temáticas e interesses, mas no que diz respeito às características peculiares da expressão plástica daquele povo. Sendo assim, não se buscou considerar a partir da obra de Freire a gênese dos processos envolvendo a arte/educação, ou dos trabalhos com as imagens (Romão, 2010), mas o reconhecimento de entrelaçamentos possíveis, os quais evidenciam a complexidade das relações sociais presentes na escola e o modo como a arte e as visualidades revelam as diferentes identidades e alteridades. Ao costurar essas ideias, as aproximações da Pedagogia Crítica aos processos da arte/educação constituem aspectos fundamentais para pensarmos em processos de criação autênticos e no modo como poderão impulsionar atitudes conscientes e críticas diante das flutuações da sociedade. Como diria Paulo Freire (2011), reconhecer a emersão⁶⁶ do povo, sua realidade e dialogicidade ajuda a compreender um processo legítimo de libertação, processo este em que a transitividade crítica⁶⁷ pode se fazer presente.

Ao discutir sobre a autenticidade na prática dialógica na perspectiva freireana, sob um olhar para a contemporaneidade, busca-se reconhecer um arcabouço imagético mais amplo,

⁶⁵ Na ocasião deste escrita, considerou-se a 14a edição da obra “Educação como prática da liberdade”, de 2011. Desenvolvida durante o exílio de Paulo Freire no Chile, a obra foi publicada no ano de 1967, pela editora Paz e Terra.

⁶⁶ Segundo Paulo Freire (2011), em oposição à ideia de imersão, em que as pessoas de encontram inseridas em uma “sociedade fechada”, tendem, em meio a esse processo, a se acomodarem aos sistemas e à “ordem” estabelecida. Por outro lado a emersão, em um sentido histórico-cultural, se relaciona a um lugar de consciência e subversão à lógica de imposição e dominação que foi instituída. Nessa perspectiva, os homens, “à medida que iniciam a emersão no processo histórico, vão percebendo rapidamente que os fundamentos da ‘ordem’ que os minimizavam já não têm sentido” (Freire, 2011, p. 77).

⁶⁷ Ao reconhecer os trânsitos constantes e profundos que demarcam a sociedade brasileira, a transitividade crítica, compreendida como um conceito em Freire, é alcançada por meio de uma educação viva e dialogal, estando voltada para a responsabilidade política e social. “A criticidade para nós implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica a sua inserção, a sua integração, a representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias” (Freire, 2011, p. 84).

em que deverão estar em jogo diferentes discursos e agenciamentos de nossos alunos e alunas. Ademais, os processos da educação em artes visuais poderão assumir um lugar propício para o sujeito emancipado, em que a trama entre as identidades contribui para a formação do "ser" escola. Nesse sentido, o conceito de emancipação na obra de Paulo Freire perpassa pela mobilização do trabalho docente, comprometido em reconhecer o/a aluno/a como sujeito autônomo, cujo olhar crítico contribui para a mudança da sua própria realidade. Na defesa de um projeto político de emancipação social, Freire reconhece a importância da diversidade cultural, em que o diálogo e o respeito às diferenças é mola propulsora da transformação social (Moreira, 2008).

Mais uma vez as exposições de arte escolar, aqui, têm sido consideradas como um objeto imiscuído à história, sendo compreendidas como um dispositivo pedagógico presente nas escolas, estando inserida no curso metodológico do campo do ensino das artes. A trama que pretendeu-se construir neste processo considerou as especificidades históricas advindas nos primórdios das exposições universais, concebendo as visualidades que, de um lado, potencializam discursos de inovação e autonomia dos povos, e do outro, acabam por encerrar perspectivas de apagamento e unilateralidade. Ao nos voltarmos para os tempos da Europa industrial do século XIX, perceberemos um *modus vivendi* peculiar, que reproduz visualidades e baliza a cultura visual de uma época (Kosminsky, 2008).

Por meio desse olhar, parte-se do entendimento de que conhecer os vestígios do passado é um modo de questionar as práticas do presente, não nos dispondo “de análises do passado para fazer exibicionismos, mas para entender, principalmente, como os acontecimentos anteriores continuam a nos atravessar nos dias atuais” (Nascimento, 2010, p. 8). Desse modo, na ontologia freireana (Freire, 2011; 2021a; 2021b), por exemplo, a análise histórica e cultural é fundamental para a compreensão e desenvolvimento da criticidade e da radicalidade do pensamento.

A partir do entendimento do conceito de arte escolar, a escola poderá assumir um lugar de partilha e fortalecimento de discursos e interesses próprios da comunidade. Semelhantemente o/a professor/a, compreendido/a como um/a coordenador/a das práticas dialógicas (FREIRE, 2011) poderá contribuir para que novas visualidades e imagens possam ser geradas e compartilhadas em meio à comunidade escolar.

Como evidenciado, ao adentrarmos o cotidiano da escola é comum nos depararmos com atividades expositivas e o modo como elas refletem a prática didática vivenciada por alunos/as e professores/as. Por meio dos estudos e reflexões tecidas até aqui, juntamente com as contribuições de Barbosa (2015), Osinski e Antônio (2010a, 2010b), Osinski (2014, 2019) e Osinski e Simão (2014), por exemplo, sabe-se que as práticas de exposição em âmbito escolar são uma realidade desde o século XIX. Essas exposições de arte dos escolares, sob uma perspectiva histórica, jamais foram reconhecidas sob um ponto de vista neutro, sendo processos imbuídos de discursos políticos, sociais, culturais e de afirmação institucional. Corroborando com as investigações de Osinski e Simão (2014), as mostras do trabalho das crianças estavam ao lado das grandes exposições do século XIX, as quais espelhavam os avanços tecnológicos e científicos da sociedade ocidental. Como desdobramento, as exposições escolares foram pensadas como mecanismos de prestação de contas e divulgação dos progressos pedagógicos. “No Brasil, essas exposições se popularizaram nas primeiras décadas do século XX, mobilizando pais, professores e os próprios alunos durante as festividades de fim de ano” (Osinski e Simão, 2014, p. 200).

Na premissa de que as exposições de arte escolar fazem parte do contexto de alunos/as e professores/as e, no entendimento de que seus processos apresentam as especificidades da Educação em Artes Visuais, torna-se importante estudá-las sob a lupa do conceito de pedagogia cultural⁶⁸ (Andrade e Costa, 2015; Camazzoto, 2014; Giroux e McLaren, 1995). Sendo aqui um conceito operante, buscou-se pensar e questionar as exposições de arte escolar para além de mera visualidades decorativas, as quais são realizadas em certas datas ou eventos comemorativos, tal como anteriormente discutido. Assim, embora essas exposições sejam concebidas a partir da própria escola, elas poderão ser repensadas e compreendidas a partir das relações de poder e saber, sendo práticas de produtividade cultural, de trocas instantâneas, que moldam sujeitos, condutas e discursos. Desse modo as exposições de arte escolar, *a priori*, se tornam espaços de culturas, conhecimentos, formação de sujeitos e identidades, podendo assumir seu papel político e o seu lugar de cultura. Segundo Silva (2000), as

⁶⁸ Pedagogia cultural é um conceito que surge no campo dos Estudos Culturais para a educação e compreende como pedagógico os diversos meios e práticas culturais. Assim, as exposições de arte escolar compreendidas como práticas pedagógicas poderão evidenciar perspectivas e artefatos culturais relacionadas às especificidades da comunidade local. Aqui esse objeto de estudo não foi reconhecido a partir de um caráter neutro da educação, mas como um meio pedagógico que provoca novas construções de saberes, moldando os sujeitos e os modos de se pensar e fazer a arte na escola.

pedagogias culturais podem ser “qualquer instituição ou dispositivo cultural que tal, como a escola, esteja envolvido - em conexão com relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores” (p. 89).

Nesse sentido, as exposições de arte idealizadas e organizadas pelos/as professores/as com o intuito de apresentar os trabalhos produzidos pelos/as alunos/as poderão ser consideradas como pedagogias culturais, uma vez que elas constroem subjetividades ao se situarem como espaços de educação. Assim, reconhecer a importância das exposições artísticas que permeiam a escola e o modo como os trabalhos dos/as estudantes são concebidos e apresentados, pode se configurar um caminho significativo de estudo e problematização, na medida em que poderão ser evidenciadas as implicações dessas práticas para a identidade social e cultural das diferentes comunidades que permeiam a escola.

Se observarmos por meio da história, ainda antes do período da Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de construção de uma nova identidade para a dinâmica mundial, livre de guerras, cuja máxima era a paz e a tolerância entre os povos. Segundo Osinski e Antônio (2010b, p. 272), “após o primeiro conflito mundial, a proposição da arte como instrumento de construção de uma nova civilização teve sua melhor definição nas ações dos artistas soviéticos construtivistas e da escola da Bauhaus”. Desse modo, assumindo uma essência quase messiânica, os/as artistas e educadores/as idealizaram uma ordem plástica e pedagógica que pudesse contribuir para a nova harmonia social. Assim, o esforço empreendido na tarefa de reconstrução social, em tempos de pós-guerra, contava com a exposição de trabalhos artísticos desenvolvidos pelas crianças (Osinski e Antônio, 2010).

Voltando-se para a escola de Franz Cizék, se fez notória a articulação de metodologias que levavam em consideração os movimentos em torno da arte infantil e, ao rejeitar os métodos tradicionais de ensino, Cizék defendia que as imagens divulgadas pela escola deveriam partir da produção dos/as próprios/as alunos/as, de modo a discutir as práticas de ensino e divulgar tudo o que havia sido feito (Siebert, 2018). Nesse sentido, observava-se que o desenvolvimento da arte/educação, sobretudo aquela voltada para o caráter espontaneísta de criação, impulsionava práticas de exposição e valorização do trabalho dos/as alunos/as. “Nesse contexto, a publicização da produção imagética infantil por meio de exposições tornou-se frequente, sendo pensada como estratégia de defesa da liberdade de expressão da criança e de uma educação baseada nesse princípio” (Osinski, 2019, p.36).

Os trabalhos artísticos desenvolvidos pelas crianças da escola de Cizék que, com notoriedade, ganharam o status de “arte infantil”, foram expostos em Londres no ano de 1920. A exposição que, em seguida, percorreu vários países, foi apoiada por intelectuais, educadores/as influentes, políticos e ativistas humanitários, dando início a uma nova percepção de ordem metodológica. A partir das pinturas e desenhos apresentados na exposição, chegou-se à conclusão de que a mostra dos trabalhos artísticos das crianças, que, ainda sofriam os efeitos da guerra, poderiam ser uma estratégia e um mecanismo de sensibilização e resgate das qualidades essencialmente humanas das sociedades. Nessa perspectiva, a exposição desses trabalhos potencializou discursos e reflexões sobre o ensino da arte na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos.

Mesmo com o cenário catastrófico deixado pela Segunda Guerra Mundial, a arte ainda serviria como instrumento de civilização, sendo uma agente com o potencial transformador da relação entre os povos. Segundo Efland (2002), a educação artística poderia ser compreendida como um meio de progresso, ajudando a defender os princípios da democracia naquela época. “A guerra apresentou um desafio especial para os arte-educadores, que tinham que demonstrar que a arte estava ideologicamente comprometida com a luta pela preservação da liberdade e da democracia, a própria liberdade que tornava possível a autoexpressão criativa” (Efland, 2002, p. 339)⁶⁹.

A arte infantil, agora entendida como um campo de estudos nas áreas de educação e psicologia, fomentava a construção de um novo homem, refletindo a “pureza” e o desejo das crianças. Na ocasião, a recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ímpeto de promover os ideais de democracia, igualdade e respeito entre os países, buscava promover o intercâmbio entre as diferenças culturais e regionais. No engajamento dessas trocas culturais, o grafismo infantil foi compreendido como uma produção sem qualquer interferência da vida adulta, podendo revelar um depoimento autêntico da individualidade da criança, bem como a riqueza cultural e social de sua comunidade (Osinski e Antônio, 2010b).

Embora os ideais e proposições dessas organizações tenham sido articulados somente após o segundo grande conflito mundial, há vestígios de que eles antecederam esse tipo de

⁶⁹ Tradução do autor. Do original: “La guerra representaba un reto especial para los educadores artísticos, que debían demostrar que el arte estaba ideológicamente comprometido con la lucha para preservar la libertad y la democracia, la misma libertad que hacía posible la autoexpresión creativa” (EFLAND, 2002, p. 339).

política, nas quais se evidenciavam as trocas simbólicas e culturais entre os países “neutros” durante o conflito. No Brasil, tais evidências reverberaram no contexto educacional. Em 1940, a convite do Conselho Britânico, o teórico Herbert Read empreende a organização de uma exposição com os desenhos produzidos pelas crianças das escolas britânicas⁷⁰, cuja ideia era despertar e fomentar, por entre os países, os estudos sobre a arte infantil (Barbosa, 2015; Osinski e Antônio, 2010b; Osinski, 2019). Assim, “inaugurada no Rio de Janeiro em 11 de outubro de 1941, a mostra teve lugar no Museu Nacional de Belas Artes, sendo saudada pela imprensa e pelos educadores ‘como uma demonstração de confiança no futuro vinda de um país destroçado pela guerra’” (INEP, 1980, p. 25 *apud* Osinski e Antônio, 2010b, p. 275).

Dentre os visitantes estavam intelectuais, artistas e professores/as preocupados/as em construir uma nova identidade para a educação brasileira. Desse modo, Augusto Rodrigues, fundador e diretor técnico da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), buscou traçar as perspectivas da educação em arte partindo dos pressupostos da criação em seu estado mais livre e espontâneo. Com notoriedade, a exposição dos desenhos e pinturas infantis reforçou essa política. Segundo Rodrigues, “essa exposição itinerante impressionou os educadores e artistas brasileiros, que se sentiam tocados pela força expressiva dos trabalhos das crianças inglesas” (1983, p. 31). Partindo, também, das influências dessa exposição de arte feita pelas crianças, em 1948 a EAB foi aberta ao público e, desde a sua idealização, reconheceu a importância do desenvolvimento de exposições dos trabalhos infantis enquanto estratégia de ensino aprendizagem (Britto e Palma, 2019; Instituto..., 1989; Pedrosa, 1993).

A EAB, que possuía como premissa o respeito à personalidade da criança e a valorização da sua capacidade criadora observada a prática de exposições como um fator que fortalecia o desenvolvimento da arte infantil. De acordo com os estudos reunidos por Lima (2020), há indícios da ocorrência das exposições organizadas pela Escolinha no Brasil e também em outros países, as quais foram patrocinadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Ministério de Relações Exteriores, dentre outras instituições e agências no nível nacional e internacional. Em um período de 1950 a 1977, foram 85 exposições desenvolvidas no contexto brasileiro, sendo que desse número 49 foram organizadas e realizadas na sede da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro. Nesse mesmo período, no exterior, a EAB

⁷⁰ Como tratado anteriormente, a produção artística das alunas de Marion Richardson integraram a exposição organizada por Read.

participou de 87 exposições de *arte infantil*. Dessas 87, 30 aconteceram em países europeus, 22 na Ásia, 19 na América do Sul e 7 na América do Norte.

Ainda, segundo Lima (2020), as ideias vinculadas pela EAB trazem alguma proximidade com aquelas desenvolvidas ao longo das primeiras décadas do século XX, mas também apresentavam mudanças significativas no âmbito das exposições, por exemplo. No contexto da EAB, embora haja a participação dos adultos, as crianças também participavam da organização do evento, podendo fazer parte da escolha dos trabalhos que seriam expostos. Além desses aspectos, que ainda fortaleciam a vinculação das ideias e dos debates acerca da arte infantil entre o público adulto, essa nova experiência expositiva oportunizava o contato das crianças com a produção artística de outras crianças (Lima, 2020).

E é em meio ao sentimento de “liberdade” empreendido pelo movimento das Escolinhas de Arte que Paulo Freire pareceu estreitar ainda mais suas relações com o campo da arte/educação:

Poucos sabem que Paulo Freire esteve ligado à Arte-Educação desde os inícios de sua ação educacional. Foi presidente da Escolinha de Arte do Recife nos anos 50 e sua primeira mulher Elza Freire pode ser considerada uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, dando ênfase às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização (Barbosa, 1996, p. 637).

Ainda, a partir da sua ação educacional voltada para os círculos de cultura, é possível fazer algumas costuras no que tange aos processos da arte/educação e do lugar da imagem, esta exposta e apresentada em benefício dos propósitos pedagógicos. Por meio do poeta e dramaturgo paraibano Ariano Suassuna (1927-2014), Paulo Freire conheceu o artista plástico pernambucano Francisco Brennand (1927-2019). Essa relação propiciou ao artista contribuir com as pinturas e desenhos para a ilustração das fichas do método de alfabetização de Freire (Azevedo, 2010). Embora muitos desses trabalhos tenham sido apreendidos pelo regime da época, ainda é possível encontrar alguns protótipos dos desenhos originais no Museu Brennand, em Recife, conforme afirmam Fávero e Motta (2012). Para a composição de outros trabalhos, sobretudo para a publicação da obra “Educação como prática da liberdade”, de 1967, a pedido de Paulo Freire, as obras de Brennand ganharam uma releitura feita pelo artista Vicente de Abreu (1926-1987). Compreendendo esse percurso, a imagem, em Freire, parece sustentar uma atividade de criticidade, reverberando em processos pedagógicos em que estão em jogo o exercício de “ver e ser visto”. Segundo Fernando Azevedo (2010):

O encontro entre Paulo Freire e Francisco Brennand, deixa como uma espécie de tatuagem - simbólica - a marca para sempre em nossa história singular de arte/educadores, no contexto mais amplo da educação nacional, a compreensão do processo arteeducativo como o gesto de ler o mundo, que se constrói na curiosidade cultivada, nas relações dialógicas entre diferentes sujeitos culturais e no posicionamento crítico de desfazer certezas para instaurar outros modos de ensino e de aprendizagem que vão além do simplesmente aprender, mas propõem o gesto inventivo de *apreender* - passagem entre o gesto de conhecer para o gesto de construir sabedorias (p.?).

A apresentação das imagens, nos círculos de cultura, parecem evidenciar a necessidade de pensar a imagem como uma construção social que, a partir do conceito de pedagogia cultural, também contribui para um espaço de construção do saber. Como abordado, a história dos processos e práticas educativas é atravessada por uma multiplicidade de questionamentos, apoiando-se em diferentes delineamentos e ordens de natureza política e social. Nessa perspectiva, a exposição de trabalhos artísticos no ambiente escolar poderá consubstanciar políticas de valorização da identidade de jovens e crianças, bem como promover o conhecimento de seus respectivos contextos e comunidades.

A partir da pedagogia crítica, Paulo Freire parece nos ajudar nas reflexões em torno desses processos. As experimentações por meio das fichas de cultura parecem ter proporcionado “uma oportunidade educativa entusiasmada pelo artístico. Por isso a exaltação com que sempre se referia à qualidade compreensiva e poética das imagens, sejam desenhos ou fotografias. Paulo Freire fez também uma pedagogia das imagens, é preciso reconhecer. Está presente de forma insofismável em sua obra” (Berino, 2017, p.188). Ao tomarmos como exemplo o seu método de alfabetização e o pensamento radical que questiona as relações de poder e saber das sociedades, a imagem é compreendida como um objeto próprio do cotidiano, e não apartado dele. O agenciamento dos objetos culturais, para Paulo Freire, parece encerrar discursos permeados de historicidade, se relacionando não só com os aspectos sociais gerais da sociedade, mas com a individualidade dos sujeitos⁷¹.

⁷¹ Sob um processo reflexivo, a narrativa voltada para a agência dos objetos aparece nas cartas que Paulo Freire escreve para sua prima Cristina, em que reflete sobre sua vida e trajetória como educador. Na obra “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, publicada inicialmente em 1994 - mas utilizada aqui em sua 4a edição -, Paulo Freire retoma suas memórias e se dedica a compartilhar suas vivências a partir de artefatos culturais específicos, tais como a gravata de seu pai, o piano alemão de sua tia e um relógio de parede. Na relação com os objetos, Freire constrói uma narrativa a partir das questões sociais e ao modo como, na interação com eles, sua percepção e experiência vão sendo construídas. O conceito de agência dos objetos e da arte é compreendido a partir de Alfred Gell (2020) e também do papel dos não-humanos para a compreensão do social, em Bruno Latour (2012). Tais delineamentos serão desdobrados na metodologia da pesquisa.

Assim, ao compreendermos os processos significativos vivenciados pelos círculos de cultura, as imagens desenvolvidas por Brennand estiveram relacionadas intimamente com a identidade social e cultural dos sujeitos. Segundo Fávero e Motta (2012):

Nas fichas desenhadas por Francisco Brennand, percebem-se características estéticas que remetem à arte popular. A simplicidade dos traços, a frontalidade, a escolha de motivos recorrentes da produção artística do povo: flores, frutas, renda. Nenhum trabalho de alfabetização conhecido anteriormente teve tal preocupação estética. As imagens remetem à coloração do barro, apesar de, infelizmente, não se perceber, nos dispositivos, qual seja a cor original dos desenhos. São desenhos simples, com contornos bem marcados. Não há noção de profundidade nas imagens. É uma obra de arte que recupera o modo tradicional de representação regional, na forma de xilogravura (p. 11).

Tal experiência, no método de alfabetização de adultos, foi reconhecida amplamente por sua estratégia a partir da apresentação e projeção da imagem⁷², introduzindo temas geradores e práticas dialógicas em torno do conceito antropológico de cultura (Lima, 2011). Na medida em que novos desdobramentos são realizados a partir do estudo da apresentação das visualidades e das exposições de arte escolar cabe considerar os processos de produção de imagens e trabalhos próprios da realidade dos/as alunos/as. Nessa perspectiva, conceber diferentes realidades, identidades e alteridades em meio ao percurso educacional poderá evocar processos de resistência, bem como a provocação de uma educação que luta por práticas de liberdade, que conhece a necessidade de transgredir imposições e hegemonias sociais (Freire, 2011; 2021a; Hernández, 1998; hooks, 2017, 2019). Nesse cenário, as implicações das exposições de trabalhos artísticos na escola, tal como apresentado, poderão legitimar os/as alunos/as como sujeitos produtores de conhecimentos, potencializando novas práticas sociais, fortalecendo identidades e reconhecendo-as diante da comunidade escolar.

Compreende-se que intercambiar o objeto de pesquisa envolvendo as exposições de arte escolar às questões da imagem na obra de Freire é uma tarefa desafiadora, em que poderão estar envolvidas outras camadas e perspectivas de discussão. Até aqui foi possível considerar a necessidade de serem apresentados artefatos e produções aos/as alunos/as que fazem parte de suas realidades e as exposições, enquanto dispositivos pedagógicos, poderão

⁷² Na reportagem publicada no dia 02 de junho de 1963, no jornal estadunidense *The New York Times*, a experiência coordenada por Freire na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, é denominada e divulgada como um método audiovisual. Nas palavras do jornalista Juan de Onis (1963): *The audio-visual method for the course was devised by Prof. Paulo Freire of the University of Recife. Commonly used works are chosen that can be pictured on a slide.*

contribuir para a elaboração de saberes próprios dos/as estudantes, cuja ação de “ver e ser visto” poderá ser mobilizadora de novas aprendizagens.

3.3 O LUGAR DOS OBJETOS: O RELÓGIO, A GRAVATA, O PIANO E AS EXPOSIÇÕES DE ARTE ESCOLAR

Ao convidar a epistemologia adotada por Paulo Freire para a composição desta pesquisa, a partir de sua obra “Cartas a Cristina” (2021), buscou-se reconhecer o modo como os objetos (inseridos culturalmente) operam em nossas vidas, suscitando novas elaborações e processos de aprendizagem. O livro que reuniu as dezoito cartas de Freire à sua sobrinha Cristina foi publicado originalmente em 1994 e traz a potência da sua narrativa de vida e das histórias dos tempos de infância. Nesta obra, Freire se permite revelar a partir de uma outra estratégia de escrita e nutre a curiosidade de sua sobrinha na medida em que conta como foi o processo de se tornar um importante educador e a forma que foi se constituindo a centralidade do seu pensamento.

Nessa perspectiva, a presença de objetos como o relógio grande da sala onde Paulo Freire nasceu, a gravata de seu pai e o piano alemão de sua tia Lourdes revelam uma potência discursiva que, no caso de Freire, reverberou em meio à sua constituição de sujeito. Tal qual os objetos e artefatos produzidos pelas crianças e apresentadas no contexto escolar acabam por tensionar afetos e modos de identificação.

A pedagogia crítica e libertadora defendida por Freire traz entrelaçamentos que nos conduzem em um primeiro momento a uma consciência de classe e a uma identificação do sistema opressor. Nesse sentido, as relações que estabelecemos com certos objetos parecem sugerir a tônica social da nossa sociedade. Em um momento específico da narrativa empreendida em “Cartas a Cristina”, Freire deixa revelar a agência de objetos específicos, sinalizando uma experiência significativa:

O piano e a gravata eram, no fundo, símbolos que nos ajudavam a nos manter na classe social a que pertencíamos. Implicavam um certo estilo de vida, uma certa forma de ser, uma certa linguagem, um certo modo até de andar, de inclinando moderadamente o corpo, ao cumprimentar alguém, tirar o chapéu, como via meu pai fazer. E tudo isso, expressões de classe. Tudo isso sendo defendido pela família como condição indispensável à sua sobrevivência. Nem o

piano era somente um instrumento para o deleite artístico de Lourdes nem a gravata de meu pai era apenas uma exigência da moda masculina, pois que ambos, o deleite artístico e a moda, tinham a sua marca classista. Perdê-los poderia ter significado perder também a “solidariedade” dos membros da mesma classe e marchar, de degrau em degrau, até o mocambo dos côrregos ou dos morros de onde dificilmente poderíamos ter voltado. Preservá-los, por isso mesmo, foi algo necessário para que a família atravessasse a crise mantendo sua posição de classe (Freire, 2021, p.53).

O relato de Freire deixa clara a relação que certos objetos assumem em uma sociedade dividida em classes. No momento de sua fala, a partir do contexto apresentado pela obra, Paulo Freire fala da sua experiência e de sua família diante de uma crise financeira e como alguns objetos acabavam por definir, apesar das dificuldades, o modo como ele e sua família eram vistos. Tais artefatos que, pela narrativa, acabam por assumir um lugar de destaque dentro de um pensamento de consciência de classe também reforçavam as possibilidades de compreendê-los dentro de um exercício de reflexão crítica. Em “Cartas a Cristina” Freire ainda fala da importância de um relógio grande de parede que tinha em sua casa na época que morava em Recife e como ele ajudou a romper alguns dos seus medos e como ele o encorajou a desbravar desafios futuros.

Ao reunir os objetos como o relógio, a gravata o piano e as exposições de arte escolar buscou-se fazer um jogo de novas associações, compreendendo a agência desses artefatos em meio às zonas de afeto e na elaboração do conhecimento. Ao tangenciar as reflexões e relações da metodologia de pesquisa com a Teoria Ator-Rede (TAR), em que o filósofo francês Bruno Latour (1947-2022) é o seu principal proponente, foi possível ir além da ideia dos acionamentos que as imagens/artefatos produzem e, sobretudo, se deparar com a questões de "como" eles acionam significados e novas interpretações. Assim, de modo a dar continuidade a essas reflexões, torna-se importante situar a TAR frente às construções da metodologia de pesquisa (que virá em seguida).

Na contramão da Sociologia Clássica, a partir de Durkheim, em que o homem é composição fundamental do grande eixo no qual gira o mundo, em que o todo é compreendido por conceitos abstratos e definidos por características mais ou menos identificáveis, a Teoria Ator-Rede apresenta uma perspectiva em potencial para a renovação. Ao ser tecida como uma crítica à sociologia tradicional, a TAR desenvolve uma outra forma de se pensar as interações, em que o social é um aspecto variável, devendo ser repensado a partir de cada recomposição.

Compreendida como uma sociologia das associações, a Teoria Ator-Rede se nutre de incertezas, estando voltada para as possíveis conexões e as políticas de um dado coletivo. Para estabelecer qualquer diálogo com a TAR, tal como sistematizada por Latour (2012), deve-se estabelecer um confronto com a realidade e com o modo no qual as diferentes teorias demarcam o conhecimento em torno do social. Por meio dela, compreende-se o envolvimento de atores humanos e não-humanos em uma trama de conexões, considerados como agentes potenciais para a transformação (Oliveira e Porto, 2016; Schilieck e Borges, 2018; Leite e Vasconcellos, 2020).

Segundo Bruno Latour (2012), há de se pensar na Sociologia Clássica como a sociologia do social e, em um sentido oposto, como propõe a TAR, em uma sociologia das associações. Nessa consonância, a sistematização da primeira, cujas definições de “sociedade” e “social” nos são mais habituais, demarca zonas de verdades refratárias às reais complexidades das interações. Segundo o autor,

na maioria das situações, usamos o “social” para significar aquilo que já está reagregado e age como um todo, sem insistir muito na exata natureza do que foi reunido, amarrado e empacotado conjuntamente. Quando dizemos que algo é “social” ou tem “dimensão social”, mobilizamos um acervo de características que, por dizer assim, marcham juntas independentemente de o acervo ser composto de tipos de entidades muito diversas (Latour, 2012, p. 71)

Para Latour (2012), o “social” existe exatamente nas associações. Nesse sentido, a performatividade, a atividade, ou a força entre os diferentes agentes poderão ser descritas e consideradas em meio aos diversos estudos e métodos que se propõe. No caso das exposições de arte escolar, tanto o evento, que mobiliza a visita de um determinado público, nesse caso, a própria comunidade na qual a escola se insere, como os objetos e trabalhos apresentados poderão carregar novos significados, mas também enfatizar aqueles que já existem. Segundo Latour (2012), o social é compreendido a partir do jogo de novas associações e não por demarcações teóricas ou disciplinares prévias.

Torna-se mais claro, por exemplo, pensar nessa complexidade a partir das questões apresentadas pelo estudo de Boaventura de Sousa Santos (2002). Ao estudar sobre as ações alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global por meio de movimentos sociais e ONGs de países como Moçambique, África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal, o autor parece compartilhar de uma ideia de “experiência desperdiçada” como aquilo que,

diante de uma razão indolente⁷³, fadada a parâmetros já estabelecidos, desconsidera os outros níveis de conhecimento e ações de certas coletividades. Nesse estudo o autor aponta para a diversidade da experiência, a qual muitas vezes não é reconhecida e legitimada, reconhecendo que as relações em torno do social se dão de forma muito mais ampla e complexa.

Não por acaso, Santos (2002) abordou um estudo envolvendo seis países, cinco dos quais semiperiféricos, para problematizar as relações de poder e saber construídas a partir das ciências sociais. Como desdobramento da reflexão, o autor concluiu que, sob uma tradição científica e hegemônica, o lugar das interações em torno do social parecem não ter importância e essa riqueza é, por vezes, desperdiçada. Em contrapartida,

para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a produzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (Santos, 2002, p. 238).

Neste um espaço de provocação de novas ideias e possibilidades para o campo da Educação em Artes Visuais (mas não limitado a ele), a TAR pode ser compreendida como uma teoria que se apoia em diferentes níveis de agenciamento, podendo reverberar em meio ao trabalho com as imagens e artefatos no contexto da escola, na medida que gera novos agenciamentos, pensamentos e subjetividades. Haja vista a partilha de Paulo Freire diante dos objetos do seu cotidiano, a arte escolar, enquanto objeto característico das crianças na escola, poderá abrigar diferentes camadas discursivas, seja coletivamente como também de forma particularizada.

⁷³ Santos (2002) situa essa reflexão teórica e epistemológica a partir de Leibniz, em que a *razão indolente* está relacionada a um modelo de racionalidade hegemônica e ocidentalizada.

4 ZIGUEZAGUEANDO: A PESQUISA EM MOVIMENTO

O processo de pesquisa que foi percorrido esteve instalado nas perspectivas pós-críticas de investigação, cujo escopo teórico aponta para a feitura constituída por diferentes escolhas e camadas, na medida que a aproximação com o objeto de pesquisa pôde demandar uma postura que não se definiu por meio de um único método. Ademais, ter a escola como espaço de pesquisa se constitui como uma investigação de complexidades, envolvendo sujeitos e realidades diversas. Tal inquietação teve encontro com as questões compartilhadas por Meyer e Paraíso (2012), compreendendo o campo da pesquisa em educação como um terreno fértil, capaz de mobilizar diferentes escolhas e técnicas para um melhor enfrentamento da realidade. Nesse sentido, a aproximação com as exposições de arte escolar apontou, tal como sugere Meyer e Paraíso (2012), para uma pesquisa zigue-zague, cuja potência de investigação compreende o movimento de ressignificação entre o caminho traçado e aquele que reverbera em meio ao fazer da pesquisa.

Em consonância dessa perspectiva, a metodologia de pesquisa pós-crítica é deflagrada ao suspender a tarefa de prescrição de um determinado método, indo ao encontro de uma pesquisa baseado no movimento, a qual ajuda a “construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto (...) Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas” (Meyer e Paraíso, 2012, p. 17). Assim, se nos atentarmos para os estudos de Silva (2009), por exemplo, poderemos reconhecer que a perspectiva crítica, de cunho marxista, já nos dava possibilidades de questionamento da realidade, contudo, a pós-crítica nos ajuda a desvelar novos caminhos⁷⁴, compreendendo um determinado objeto em sua complexidade, a partir de diferentes camadas e zonas discursivas.

Desse modo, a inspiração por um movimento em zigue-zague na pesquisa perpassou pela compreensão de um objeto que provoca novos questionamentos da prática educacional, cuja identidade e diferença são marcas indispensáveis para a mobilização do curso metodológico. Nessa perspectiva,

movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre lutas
particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da

⁷⁴ Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de “pós” - pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo - e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas - Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos *Queer*, entre outros (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 17).

tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais. É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas (Meyer e Paraíso, 2012, p. 17).

Em meio aos discursos academicamente forjados, em vista das questões levantadas por Larrosa (2013), deve-se pensar em construções textuais (aqui pensado a partir da reflexão sobre a metodologia da pesquisa) que permitem aberturas para o exercício da criação, de modo que busquemos outros modos de leitura, estudo e construção da pesquisa. Esse exercício parece entrar em um movimento zigue-zague na medida em que questiona a lógica dos discursos, impulsionando o fluxo da construção de novos pensamentos. Ao tensionar as possibilidades levantadas por Larrosa (2013), sob o olhar da perspectiva pós-crítica, o modo como lidamos com o conhecimento científico em meio à universidade nos coloca em uma situação de dependência intelectual. “Essa situação de dependência nos converteu ou em administradores de algum filósofo estrangeiro, ou em seguidores do último paradigma científico que os gringos inventaram, espoliando e simplificando, na maioria das vezes, a cultura européia” (Larrosa, 2003, p. 104).

Conceber um processo metodológico em movimento parece romper com a lógica compartimentada, buscando operar, sobretudo, em função do contexto em que se instala o objeto de pesquisa. A escola, nesse sentido, passa a ser um cenário vivo e potencializa diferentes conhecimentos e modos de se fazer a pesquisa. Ademais, pode-se considerar a escrita do percurso metodológico a partir do gênero textual de um ensaio, compreendendo que “o ensaísta não lê e escreve para a eternidade, de forma atemporal, como tampouco lê e escreve para todos e para ninguém, mas, sim, para um tempo e para um contexto cultural concreto e determinado” (Larrosa, 2003, p. 111).

No resgate do “eu” da pesquisa, demarcado mais claramente no momento de prelúdio da metodologia deste estudo, buscou-se antes de mais nada, resgatar em meio à memória os atravessamentos das categorias que se fazem presentes nesta pesquisa, tal como a arte escolar (Efland, 1976; Siebert, 2010, 2019; Wilson, 1974), a agência (Gell, 2020) e a identidade (Hall, 2019; Silva, 2007). O lugar da memória, enquanto objeto de um sujeito histórico, contribuiu para a construção de um processo de investigação demarcado por relações de afeto e subjetivação que, ao adentrar a realidade da escola, é atravessado por diferentes vozes e

possibilidades de interpretação. No que tange à movimentação que se pretendeu o estudo, concordo com Débora Diniz (2024), ao trazer similaridades do fazer da pesquisa à prática da costura e do bordado. Nesse alegoria⁷⁵ percebe-se o sentido de vaivém, escolhendo retalhos, linhas e miudezas que fazem sentido na composição final, compreendendo que “cada retalho de ideia ou de bordado precisa ganhar sentido na tela que a artista esboça [...]” (Diniz, 2024, p. 36). Até aqui, as exposições de arte escolar foram estudadas sob uma lupa histórica, buscando atravessamentos em meio à memória e às práticas cotidianas do chão da escola.

4.1 ITINERÂNCIAS: OS ESPAÇOS DA PESQUISA

Ao adentrar as perspectivas do estudo, coube considerar o impulso inicial que fomentou a definição do objeto da pesquisa, tal como apresentado na construção do memorial deste trabalho. Desse modo, a experiência pessoal docente no contexto da educação privada de Minas Gerais e da educação pública do Distrito Federal, viabilizou modos de pensar e trabalhar a partir da utilização de práticas expositivas de trabalhos dos/as alunos/as como culminância das atividades e projetos pedagógicos. Contudo, em vista das experiências de atuação entre essas duas realidades educacionais, vivenciadas desde o ano de 2015, observou-se que o modo como essas práticas são idealizadas, compartilhadas e desenvolvidas na educação básica é, ainda, sinônimo de controvérsias entre a comunidade escolar. Nesse sentido, tal como considerado, as indagações e especificidades da pesquisa perpassaram pelas experiências e vivências pessoais dentro do processo de ensino e aprendizagem no campo das artes visuais.

Enquanto professor de arte, foi possível perceber que a atividade expositiva encerrava discursos de poder e disputa que, de forma consciente ou não, acabava por conduzir o

⁷⁵ Interessante perceber como Diniz (2024), em sua sutil e afetuosa linguagem textual, compreende os modos como o fazer da pesquisa, em seu curso metodológico, acaba por ganhar sentidos poéticos e alegóricos. Como uma referência à cozinha que comumente se nota, tal como “um artigo recém-saído do forno”, ou as definições dos métodos da pesquisa como “ingredientes”(Diniz, 2024), a autora apresentada uma proposição de construção da pesquisa e das relações entre orientanda e orientadora por meio da prática da costura e do bordado, não deixando de reconhecer que a atribuição de sentidos como esses perpassam pelas relações de proximidade e afeto em relação ao objeto da pesquisa como também quanto aos diálogos de orientação. Nesse estudo com o objeto das exposições de arte escolar, diante do cenário dinâmico da própria escola, a relação da pesquisa como um “zigzague” fez maior sentido, tornando-se um “lugar” confortável para o desenvolvimento do estudo em vista não apenas de uma única realidade ou de um único método.

andamento do desenvolvimento das exposições. A disputa dos professores e professoras pela “melhor parede”, por exemplo, a qual tinha a ideia de dar maior visibilidade aos trabalhos, bem como a fala de alguns alunos e alunas que questionavam ao/à professor/a acerca da escolha daquilo que seria apresentado, bem como quanto ao posicionamento de suas obras, foi se constituindo objeto de maior atenção ao longo do tempo.

Falas como: “não quero que meu trabalho fique aqui”, ou “por que meu trabalho está na parte debaixo do mural?”, ou ainda, “quero que meu trabalho fique ao lado deste outro, mais perto deste que meu/minha amigo/a fez”, parecem reverberar em meio aos processos da Educação em Artes Visuais e tensionam diferentes camadas discursivas. Desse modo, ainda que soem discursos “corriqueiros” revelados em meio ao processo de construção das exposições, merecerão maior atenção se analisados sob a lógica das pedagogias culturais. Mais uma vez, olhar para a história ajudou a compreender a importância dessas atividades em meio à escola, bem como os interesses e perspectivas que estiveram (e ainda estão em jogo) na apresentação da arte feita pelo/a aluno/a. A pesquisa feita por Siebert (2010), com uma turma do Ensino Fundamental II, aponta para uma certa predileção dos/as alunos/as em querer que seus trabalhos sejam expostos pois, em geral, gostam de ouvir comentários sobre as suas produções.

Contudo, do outro lado dessa prática está a escolha assumida pelo/a professor/a, que acaba julgando, por critérios próprios, a qualidade desses trabalhos (Siebert, 2010). Posturas como essas parecem não só ir ao encontro das definições relacionadas à arte escolar, posta sob orientação e supervisão de um/a professor/a, mas acabam por sugerir uma avaliação subjetiva, que passa pela percepção daquilo que foi feito com “capricho”, ou até mesmo pelo critério do que é “belo”. Diante da pesquisa de campo de Siebert (2010), que se preocupou em registrar a fala de uma professora posicionada nesse tipo de contexto, entendeu-se que “a justificativa da professora para não ter exposto as produções dos estudantes leva ao entendimento de que, quando o resultado final dessas produções não corresponde às suas expectativas, ela não as expõe” (Siebert, 2010, p. 90).

Assim, compreendendo essas camadas, que envolvem a escolha feita por professores/as e demais processos de elaboração e apresentação da arte escolar, buscou-se delimitar o cenário da pesquisa de campo. Nesse caso, considerou-se o contexto pedagógico voltado para o contexto infantil, por compreender um processo educativo que se insere na base e,

principalmente, por reconhecer que as referências utilizadas, bem como os desdobramentos relacionados à arte escolar são advindas dos campos da arte infantil.

Em vista da delimitação dos espaços para a constituição da pesquisa de campo, foram consideradas duas realidades - as mesmas que fizeram parte da minha trajetória como professor: (a) uma escola privada, de Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), do município de Unai, do estado de Minas Gerais e (b) uma escola pública, de Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), do Distrito Federal. As duas cidades se encontram a uma distância de aproximadamente 170 quilômetros, estando quase na fronteira entre os estados de Goiás e Minas Gerais (Figura 17). A conexão entre o noroeste mineiro e a capital federal é algo já observado a algum tempo, fazendo com que o trânsito entre profissionais⁷⁶, bem como o sentido migratório em direção ao DF seja algo muito comum entre essas regiões.

Figura 17 - Mapa (fronteira entre os estados de Goiás e Minas Gerais)



Fonte: Google Maps

Além disso, cabe ressaltar que a cidade de Unai compõe a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF) que, além da própria capital

⁷⁶ Percebe-se, por exemplo, que muitos/as profissionais, muitos/as dos/as quais vinculados/as às Secretarias de Saúde ou de Educação permanecem em trânsito. Assim, alguns/algumas preferem morar na cidade de Unai e trabalhar no Distrito Federal ou em seu entorno.

federal, abrange mais de 30 municípios de Goiás e Minas Gerais⁷⁷. Desse modo, a RIDE busca uma integração entre essas cidades, de modo a superar desigualdades econômicas e sociais a partir da instalação de políticas públicas pensadas em conjunto. Ao se tratar de regiões “distantes” geograficamente buscou-se mais uma vez compreender a pesquisa enquanto fluxo que, entre idas e vindas, pudesse dialogar com as especificidades do objeto de investigação, suas nuances práticas e conceituais. Nessa perspectiva, não buscou-se estabelecer um sentido comparativo entre a escola pública e a escola privada, ou entre instituições vinculadas às Secretarias de Educação de MG e do DF. Antes, a pesquisa de campo, ao envolver realidades educacionais distintas, buscou compreender a escola em um sentido mais amplo e dinâmico, em que as exposições de arte escolar se fazem presentes independente de suas realidades.

Sob tais aspectos, os modos como são compreendidos os processos de formação e atuação do/o professor/a de arte em meio às realidades da escola pública e privada - principalmente relacionadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental - mobilizaram possibilidades de reflexão, ainda que estes não façam parte do recorte estabelecido pela presente pesquisa. Coube considerar nesse sentido que, no caso específico de Minas Gerais, em consideração às configurações da educação privada, a contratação e presença de um professor de arte é facultativa, ficando a cargo da escola a definição de compor a equipe docente por profissionais específicos das áreas⁷⁸. No caso da escola pública de Brasília, o/a responsável por lecionar o componente curricular Arte nos anos iniciais é o/a professor/a regente da turma, com formação no curso de Pedagogia.

Considerando essas especificidades, que tocam nos processos de formação do/a professor/a responsável pelos direcionamentos do componente curricular Arte nessa etapa de ensino, o que esteve em jogo nesta pesquisa foram os processos de elaboração e exposição da

⁷⁷ A RIDE-DF foi criada pela Lei Complementar n.º 94, de 19 de fevereiro de 1998, e regulamentada pelo Decreto n.º 7.469, de 04 de maio de 2011.

⁷⁸ É certo que, esse tipo de definição não implica em deixar de ofertar o ensino de arte nessas escolas (em observação, sobretudo, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabelece o ensino de arte de forma obrigatória na educação básica). O que está em jogo, nesse tipo de contexto, é o fato de se ter um professor especialista ou não. Caso não tenha, fica sob a responsabilidade de um/a profissional pedagogo/a lecionar os componentes curriculares de Arte e Educação Física nos anos iniciais. A Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica (CEB), que fixa as diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece em seu Artigo 31 que: “Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes”.

arte escolar e, nesse recorte, estiveram envolvidos os trabalhos orientados por professores especialistas ou não. Evidentemente que, as questões relacionadas à necessidade de formação específica e de ser instituída maior autonomia quanto à atuação de professores e professoras especialistas em arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, precisam ser melhor debatidas, principalmente a partir de uma articulação de perspectivas políticas e culturais. Portanto, neste momento da pesquisa, as camadas que envolvem a formação do/a professor/a não serão aprofundadas.

Nesse apontamento, coube reconhecer que Efland (1976), ao trazer as particularidades da arte escolar, não deixou de notar a importância do trabalho pedagógico feito por professores que possuem a formação em arte, contudo, considerou a abrangência do termo arte escolar. Como discutido anteriormente, a arte escolar é antes de tudo uma arte que se desenvolve na escola, que pode ser orientada por um professor de arte ou por outro professor que esteja na sala de aula (Efland, 1976). No texto de Efland (1976), embora não estejam nítidas quais são as características desse “outro” professor, ao se tratar da legislação brasileira (Brasil, 2010), entende-se que o/a professor/a regente da turma, com formação em Pedagogia, pode ser autorizado/a a direcionar as aulas de arte no contexto do Ensino Fundamental I. Assim, ao considerar a importância do trabalho pedagógico envolvendo o público infantil, sobretudo quanto às ações envolvendo as exposições de arte escolar, este foi o recorte definido.

Antes de traçar o plano de atuação e de pesquisa junto às escolas, era preciso identificar quais eram as instituições e quais seriam as suas particularidades para que se configurassem espaços de articulação do estudo. No Distrito Federal, as escolas públicas voltadas para a etapa do Ensino Fundamental anos iniciais são chamadas de Escolas Classe (EC)⁷⁹, sendo 277 unidades distribuídas em 14 regionais de ensino que atuam entre as regiões administrativas (RAs) e estas estão vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito

⁷⁹ No capítulo dedicado à estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em seu regimento interno de 2019, as unidades escolares são classificadas em: Centro de Educação Infantil, Jardim de Infância, Centro de Educação da Primeira Infância, Escola Classe, Centro de Ensino Fundamental, Centro Educacional, Centro de Ensino Médio, Centro de Educação de Jovens e Adultos, Centro de Ensino Especial, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, Escola Parque, Centro Interescolar de Línguas, Centro de Educação Profissional, Escola Bilingue Libras e Português Escrito e Centro Integrado de Educação Física.

Federal (SEEDF)⁸⁰. Assim, o Quadro 2 apresenta a distribuição das Escolas Classe em relação às regionais:

Quadro 3 - Quantidade de Escolas Classe distribuídas no Distrito Federal

Regionais de Ensino	Quantitativo de Escolas Classe (EC)
Brasilândia	13 escolas
Ceilândia	52 escolas
Gama	20 escolas
Guará	11 escolas
Núcleo Bandeirante	13 escolas
Paranoá	21 escolas
Planaltina	34 Escolas
Plano Piloto	40 escolas
Recanto das Emas	7 escolas
Samambaia	23 escolas
Santa Maria	7 escolas
São Sebastião	12 escolas
Taguatinga	28 escolas

Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas/>
Acesso em 17 de outubro de 2024.

Em vista das muitas escolas que se apresentam nesse contexto, uma pergunta foi definidora para a escolha de uma Escola Classe: qual, dentre as unidades escolares, desenvolve a prática das exposições de arte escolar? Certamente que, a identificação dessa prática não poderia se dar em vista de uma situação isolada, mas era preciso identificar uma realidade que trabalhasse periodicamente com as exposições. Semelhantemente, assim como apontando pelos referenciais históricos, se há um consenso de que a prática de apresentação da arte escolar é uma constante entre as instituições de ensino ainda nos dias de hoje, então, era se supor que uma grande maioria de escolas desenvolve práticas como essas. Por esse motivo,

⁸⁰ O Distrito Federal é dividido em 33 regiões administrativas, sendo entendidas como subdivisões territoriais que definem a jurisdição da ação governamental. No caso, a SEEDF possui 14 regionais de ensino, sendo que há regionais que englobam mais de uma região administrativa.

foi preciso definir de forma mais específica o critério de escolha e aproximação de uma unidade de ensino. Por outro lado, a busca por levantar os indicadores dessas escolas, levou a reconhecer uma realidade específica que acontece no contexto da rede pública do Distrito Federal, que, em se tratando do ensino de arte, não poderia passar despercebida: a atuação da Escola Parque (EPAR).

4.1.1 ESCOLAS PARQUE: UM LUGAR PARA A ARTE ESCOLAR NO PLANO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Na década de 1960, a materialização das Escolas Classe/Escolas Parque de Brasília estiveram enraizadas nas perspectivas do educador e escritor baiano Anísio Teixeira (1900-1971), e caminhavam dentro de um projeto pedagógico que pudesse avançar junto com o crescimento da nova capital no Planalto Central (Souza, 2015; Xavier, 2017). Dentre as mudanças que se evidenciaram na educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira atuou de forma significativa, sendo um pioneiro na implementação de escolas públicas que refletissem a oferta de uma educação gratuita para todos.

Nesse panorama, o presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976), compromissado em construir uma cidade de referência, sede do governo, voltava-se para um planejamento estratégico no campo da arquitetura, urbanismo e educação, confiando ao educador baiano a organização de um projeto coerente com os novos ideais daquela época. Assim, convidado pelo médico e militar Ernesto Silva (1914-2010) que, naquela ocasião, era um dos diretores da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), Anísio Teixeira, que estava à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), passou a compor e presidir uma equipe responsável por planejar o sistema educacional de Brasília (Xavier, 2017). Em consideração às experiências exitosas já consolidadas por Teixeira no estado da Bahia, “as escolas ‘anisianas’ propunham o rompimento com o passado e a constituição de um novo pensamento pedagógico, em parte inspirado nas ideias de John Dewey. O projeto de Anísio Teixeira procurava formar os cérebros criativos e autônomos que governariam o País do futuro” (Souza, 2015, p. 48). Desse modo, a escola, no sentido de uma educação progressiva, poderia permitir à criança que pudesse aprender por meio da experiência (Chahin, 2011).

No Plano de Construções Escolares de Brasília, o educador estabeleceu as funcionalidades da Escola Parque que incluíam atividades artísticas, trabalhos manuais e de Educação Física (Teixeira, 1961). Nesse caso, o ensino primário aconteceria de forma integral, sendo organizado a partir da articulação entre dois espaços educacionais distintos, a Escola Classe e a Escola Parque. Desse modo, a atuação entre essas escolas aconteceriam em turnos contrários e, se por um lado a Escola Classe se dedicaria às instruções gerais, em que as crianças aprenderiam conteúdos previstos para o seu nível de ensino, a Escola Parque voltava-se para o desenvolvimento de atividades socializantes, artísticas, culturais, de trabalho manual e de Educação Física. Assim, em observação às expectativas do planejamento urbanístico de Lúcio Costa (1902-1998) para a cidade, as escolas deveriam estar organizadas em um Centro de Educação Elementar, sendo distribuídas uma Escola Classe e um Jardim de Infância para cada quadra residencial e uma Escola Parque para cada quatro quadras residenciais.

No Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, do ano de 2019, em seu Artigo. 356, deixa explícito que o “objetivo geral da Escola Parque é propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e Educação Física por meio da oferta de atividades de Artes Plásticas - Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental” (Distrito Federal, 2019, p. 137). Nessa perspectiva, o atendimento da Escola Parque acontece sob o caráter intercomplementar, complementar e a partir de cursos de formação inicial e continuada. Quanto à atuação intercomplementar, os componentes curriculares de Arte e Educação Física são desenvolvidos na Escola Parque, integrando a Matriz Curricular das Escolas Tributárias⁸¹. Em segundo, em vista do desenvolvimento de oficinas de Arte e de Educação Física (que são escolhidas pelos/as próprios/as estudantes), o atendimento complementar acontece, e busca estimular a autonomia e o relacionamento entre alunos e alunas de diversas unidades escolares da rede pública do Distrito Federal. E por último, na atuação voltada para os cursos de formação inicial e continuada, a Escola Parque possui o intuito de ofertar Educação Profissional de formação inicial e continuada para os/as alunos/as da educação pública do Distrito Federal. Nesse contexto, temos as Escolas Parque da Entre Quadra Sul (EQS) 307/308 (pioneira entre as unidades de Brasília), da EQS 313/314, da EQS 210/211, da Entre Quadra Norte (EQN) 210/211 e da EQN 303/304, vinculadas à

⁸¹ Nesse caso, é a Coordenação Regional de Ensino, em articulação com a Escola Parque, que definem quais são as Escolas Tributárias (as escolas de “origem” dos/as estudantes), a serem atendidas.

regional de ensino do Plano Piloto. Também a EPAR da Natureza, de Brazlândia, a EPAR Anísio Teixeira, de Ceilândia e EPAR da Natureza e do Esporte da regional de ensino do Núcleo Bandeirante.

Possuindo como eixo a educação integral, hoje essas escolas oferecem aos/às alunos/as, no contraturno de suas aulas nas escolas regulares, atividades relacionadas à Arte, à Educação Física, à Educação Ambiental/Patrimonial, dentre outros projetos, e conta com professoras e professores devidamente formados em cada uma das respectivas áreas. Embora este tenha sido o plano ideal de Anísio Teixeira, as Escolas Parque não atendem todos os/as estudantes da rede pública do DF. Com o passar do tempo, em vista das demandas sociais e pressões de ordem econômica, e também de mercado, o funcionamento das Escolas Parque foi sendo ajustado e reformulado (Martins, 2023). Em contrapartida a essa situação, as aulas dos componentes curriculares Arte e Educação Física acontecem nas escolas regulares e, tal como discutido anteriormente, a condução dessas aulas passa a ser sob a responsabilidade de profissionais do campo da Pedagogia, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Ao observar o trabalho desenvolvido pelas Escolas Parque, principalmente em vista da formação específica do seu corpo docente, é possível identificar uma maior elaboração e complexidade dos processos artísticos, sobretudo aqueles relacionados à arte escolar. Dadas as experiências e inovações do plano educacional de Anísio Teixeira, percebe-se que as práticas desenvolvidas pelas Escolas Parque são amplamente discutidas na literatura e em documentos históricos e jornalísticos que marcam o início da nova capital, tal como identificado pelo estudo de Oliveira e dos Anjos (2024).

O *Correio Brasiliense*, periódico jornalístico que começou a circular em 21 de abril de 1960, mesma data de inauguração da capital federal, não media esforços em divulgar amplamente as festas didáticas das escolas e reservava espaços em suas colunas para compartilhar as ações pedagógicas e culturais desenvolvidas pela Escola Parque, principalmente aquelas relacionadas às programações em comemoração à semana da criança⁸². Ainda, a divulgação sobre as atividades que giravam em torno do dia 12 de outubro serviam de mobilização política e social. A criança nesse sentido, compreendida como um cidadão do futuro, era alvo de atenção e preocupação constante entre as autoridades naquele contexto (Oliveira e Dos Anjos, 2024).

⁸² As edições históricas do *Correio Brasiliense* encontram-se disponibilizadas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, as quais foram consultadas de forma *online*.

A exemplo dessas publicações, a edição de 11 de outubro de 1961 contou com o registro da ocorrência de uma exposição de arte infantil nas dependências da escola. Na ocasião, notificado ao *Correio Brasiliense* pela professora Neyde de Souza, quanto às atividades variadas de lazer e cultura voltadas para as crianças naquela semana, contou também que seria inaugurada uma “Exposição de Trabalhos de Artes Infantis na Escola Parque [...]” (Crianças..., 1961, p. 8). Observou-se, tal como apresentado ao longo da história, que as atividades desenvolvidas pela escola, bem como sua publicização por veículos midiáticos institucionalizados, serviam também como uma prestação de contas à população. Na edição do *Correio Brasiliense*, de 10 de outubro de 1964, constou que:

Em comemoração à passagem do “Dia da Criança”, a Escola Parque promoverá, na próxima segunda-feira, às 14 horas, uma demonstração das atividades deste estabelecimento de ensino durante o ano letivo em curso. Essa demonstração, que terá início às 14 horas, constará de uma exposição dos trabalhos dos alunos da Escola bem como de execução de números musicais pela Bandinha, canto orfeônico e educação física (Dia..., 1964, p. 6).

Como considerou Oliveira e dos Anjos (2024) essas atividades, no contexto da Escola Parque nos primórdios da modernização de Brasília, eram “como uma espécie de vitrine dos resultados alcançados pela instituição ao longo do período letivo, momento no qual a sociedade tomava conhecimento do que ali se fazia em matéria de educação da criança” (Oliveira e Dos Anjos, 2024). Percebeu-se que em momentos como esses as crianças e suas famílias se envolviam em atividades culturais, atividades estas muito parecidas com aquelas desenvolvidas na Escola Parque, como música e artes plásticas.

Na coluna dedicada à “Semana da Criança”, publicada na edição do dia 6 de outubro de 1970 (ano em que a nova capital comemorava os seus dez anos de fundação), registrou-se o 1º Festival de Arte Infantil de Brasília, que ocorreu ao ar livre na Praça 31 de março⁸³ e que foi promovido pela Escola Parque, escola localizada entre as superquadras 307 e 308 da Asa Sul, no Plano Piloto. O periódico noticiou a estimativa de um público de mais de mil e novecentos alunos. Eventos como estes contavam com a participação de famílias e autoridades do Distrito Federal, demarcado mais uma vez a importância dos eventos dedicados à criança e das ações promovidas pela própria escola. Como destacou Oliveira e dos Anjos (2024), “ao expor suas práticas escolares ao público e promover eventos gratuitos,

⁸³ Somando-se às investigações mais recentes de Oliveira e dos Anjos (2024), não foram encontradas maiores informações sobre a “Praça 31 de março” na atualidade. “O nome da praça, pelo ano que ocorreu o festival, é uma alusão à data de início da Ditadura Civil-Militar no Brasil” (Oliveira e Dos Anjos, 2024, p. 26).

a escola atraía a comunidade e inculcava os valores laboriosos artísticos e saudáveis que se queria internalizar no pequeno cidadão daquela época” (p. 20).

O 1º Festival de Arte Infantil de Brasília foi idealizado pela então diretora da Escola Parque, professora Ivone Felipe, e pela vice-diretora, professora Stella Maria de Cordova. O festival foi elaborado em vista de uma aula ao ar livre e, de algum modo, chamava atenção para a organização e para o projeto arquitetônico típico do Distrito Federal, em que as crianças poderiam se apropriar livremente⁸⁴. Assim, a programação sugeriu que:

As crianças [levassem] para as proximidades da Fonte Sonora e Luminosa, tudo o que for necessário à aprendizagem, como telas, tinta, instrumentos musicais e vestimentas de teatro. Na praça, os alunos executarão trabalhos como se estivessem em sala de aula. Inclusive, a recreação será proporcionada ali mesmo, próximo à Torre de Televisão [...] Os pais de alunos estão convidados a comparecerem à praça transformada em sala de aula, prestigiando, dessa forma, a promoção (Semana..., 1970, p. 15).

Como evidenciado, episódios como esses eram constantes nos primórdios da história da educação de Brasília, com destaque para a Escola Parque, que representava um modelo de inovação dos métodos escolares. Apesar dos desafios para a manutenção desse tipo de organização nos dias atuais, a Escola Parque segue sendo um modelo de resistência e de referência quanto ao ensino da arte (Martins, 2023). Desse modo, em vista de diferentes formatos, ainda nos dias de hoje, as exposições de arte escolar acontecem periodicamente dentre as atividades desenvolvidas pelas EPAR, convidando públicos diversos para adentrar o espaço da escola. Em uma das visitas à Escola Parque da EQS 307/308 (Figura 18), no ano de 2023, nos momentos iniciais de exploração da pesquisa de campo, práticas como essas, ao longo das dependências da escola, foram notadas (Figuras 19, 20, 21, 22, 23 e 24).

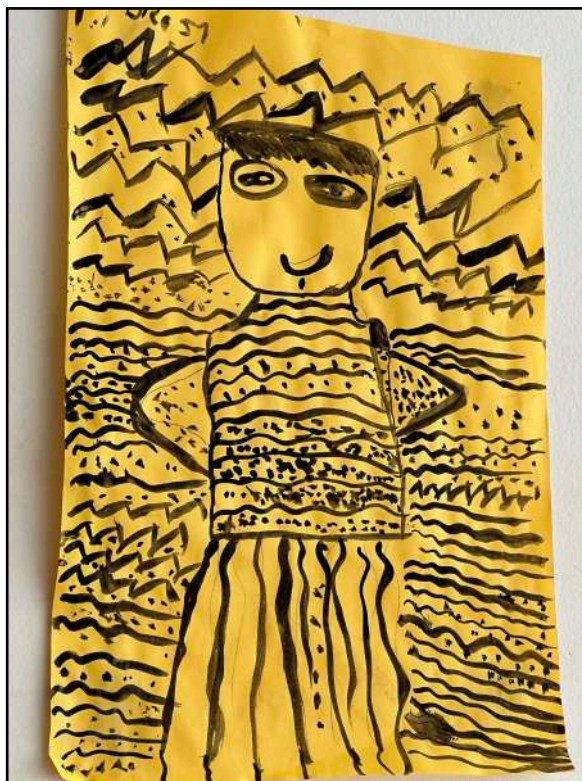
⁸⁴ Nota-se que o título “Superquadras tem local para brincar” (Semana..., 1970, p. 15) compõe esta sessão do jornal, a qual apresenta o desenvolvimentos das ações culturais promovidas pela Escola Parque.

Figura 18 - Vista da entrada da Escola Parque da EQS 307/308



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

Figura 19 - Desenho fixado na parede. Corredores da Escola Parque da EQS 307/308



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

Figura 20 - Desenhos dispostos em uma parede. Corredores da Escola Parque da EQS 307/308



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

Figura 21 - Esculturas/miniaturas em exposição em uma galeria da Escola Parque da EQS 307/308



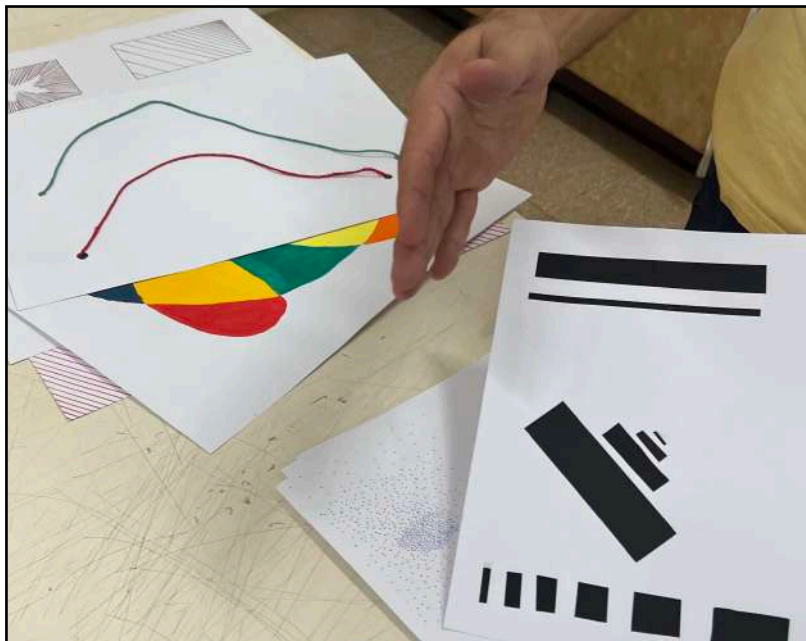
Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

Figura 22 - Esculturas/miniaturas em exposição (deixe aqui sua opinião).
Galeria da Escola Parque da EQS 307/308



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

Figura 23 - Materiais e referências didáticas. Sala de aula da Escola Parque da EQS 307/308



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

Figura 24 - Objetos em processo de criação. Sala de aula da Escola Parque da EQS 307/308



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

No campo das Artes Visuais, os registros apresentados são representativos do trabalho desenvolvido pela Escola Parque e demonstram o grau de importância atribuído à prática das exposições de arte escolar. Tal como um espaço “socializante” e de desenvolvimento de atividades culturais e artísticas, como considerado desde o início de sua idealização, a EPAR é parte constitutiva da memória dos primórdios da educação do Distrito Federal, influenciando uma geração de professores/as inseridos/as no contexto social e acadêmico da capital.

Ao identificar essas influências e o pioneirismo dessas escolas quanto aos processos artísticos envolvendo as exposições de arte escolar, coube citar uma exposição ocorrida na Galeria de Arte da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, no final de 2019, organizada a partir dos trabalhos realizados pelas crianças da Escola Parque EQS 313/312 e noticiada pelos veículos de comunicação do Sindicato de Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF). Na ocasião, por meio da fala do professor Hugo de Freitas, foi evidenciada a importância do projeto envolvendo a atividade expositiva da arte produzida pelas crianças. O projeto, iniciado em 2012, teve por intuito preservar e dar um encaminhamento “digno” aos trabalhos feitos pelas crianças, visto que no percurso educacional muitos deles se perdem, ou são descartados pelas famílias. Segundo o professor Hugo de Freitas, junto à mobilização e organização da exposição, a EPAR 313/312 vem somando esforços no intuito de ser transformada no primeiro memorial de arte infantil do Distrito Federal.

Semelhantemente, no final do ano de 2023 na Universidade de Brasília, outra exposição, envolvendo as práticas pedagógicas da Escola Parque, aconteceu (Figuras 25 e 26). A exposição, que teve como curador um dos professores da Escola Parque EQS 307/308, Cléber Cardoso Xavier, esteve inserida nas comemorações dos 63 anos desta respectiva escola, e foi articulada com as experiências docentes de estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, sob a coordenação da pesquisadora e professora universitária Thérèse Hofmann Gatti⁸⁵.

⁸⁵ Nessa ocasião, alguns alunos e alunas, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UnB, estiveram construindo suas experiências docentes junto à Escola Parque EQS 307/308 Sul por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Figura 25 - Alguns dos trabalhos apresentados na exposição “Tempo: perspectivas em arte educação”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 26 - Cartaz da exposição “Tempo: perspectivas em arte educação”



Fonte: Arquivo de divulgação da exposição, 2023.

Dentre os desenhos, pinturas e trabalhos de modelagem apresentados, a exposição também buscou propor reflexões sobre os aspectos de formação do trabalho expositivo, compreendendo a sala de aula como um lugar de produção artística e o papel do professor enquanto curador, que seleciona e organiza os trabalhos na medida em que busca construir uma comunicação com o público/expectador. Somada a essas reflexões, a exposição também apresentou as impressões e experiências construídas junto aos/as estudantes da graduação em Artes Visuais, buscando compartilhar novos olhares e construções poéticas e didáticas junto às crianças na Escola Parque. Assim, como um produto da experiência do PIBID desses/as estudantes, destacaram-se os textos: a) A importância de sair da sala de aula: aulas-passeio em artes visuais, de Ruth Sousa; b) Aula-passeio: cultura além dos muros da escola; de Maria Simone; c) Da modelagem até à exposição: processo criativo em sala de aula, de Mariana Soares; d) O incentivo à arte: visita ao Espaço Renato Russo; de Ana Júlia Macedo; e e) Pintura sobre tela com cor sólida, de Sandy Rodrigues. Juntamente com essas produções textuais, foram apresentados dois textos elaborados pelo professor Cléber Cardoso Xavier: a) Arte educação e educação patrimonial para cegos a partir da obra de Athos Bulcão e b) Identidade: meu espaço corporal. Quanto ao trabalho envolvendo as crianças na prática expositiva dos trabalhos, destacou-se o texto e as impressões da licencianda Júlia Gruber que, sob o título “Expografia: assunto para as aulas de Arte no Ensino Fundamental”, compartilhou que:

A ambientação do espaço expositivo e os conhecimentos expográficos como currículo para a educação básica proporcionam o desenvolvimento da percepção e expressão emocional e estética do aluno. Logo, a temática supracitada foi empregada ao plano de aula de uma turma de quarto ano da Escola Parque 308 sul, conforme o Currículo em Movimento trabalhado pelo docente [...] Em certos momentos existe a necessidade de intervenção do docente. Contudo, o processo de desenvolvimento pessoal e social pode acontecer justamente em momentos como este, de interação com o meio [...] (Gruber, 2023).

Pelas experiências recentes do ano de 2023, coletadas em meio ao cotidiano das aulas da Escola Parque, e compartilhadas por meio da exposição “Tempos: perspectivas em arte educação”, percebe-se e entendimento prático do conceito envolvendo a “arte escolar”, em que uma temática comum, muitas vezes atravessada pelo currículo e com a supervisão e orientação de um/a professor/a é estabelecida. Em certo momento do texto de Júlia Gruber, a expressão “necessidade de intervenção do docente” é apresentada, denotando o olhar

sistemático do professor frente ao comportamento e diálogo entre as crianças (nesse caso envolvendo a própria organização da exposição dos trabalhos). Antes, cabe considerar que o contexto da expressão empregada por Gruber disse respeito ao momento em que as crianças visitaram o espaço expositivo (antes da organização da exposição), em que foi preciso estabelecer “tomadas de decisão” e escolhas por parte dos alunos e alunas. Por esse motivo, segundo Gruber, o comportamento interventivo do professor aconteceu, em vista da sistematização de uma melhor organização do trabalho coletivo.

Ao olhar para o passado e para o presente das atividades desenvolvidas pela Escola Parque, inseridas no contexto do Distrito Federal, a arte escolar possui um lugar definido, transitando na articulação entre aquilo que é criado na sala de aula e aquilo que é apresentado para a comunidade. Na historicidade dessas escolas, é possível compreender que as exposições de arte escolar atuaram/atuam como pedagogias, em consonância de discursos que apontam para a legitimação dos processos de modernização do campo educacional - fortemente estabelecidos no contexto educacional brasileiro desde o século XX - ao mesmo tempo que busca aproximar a comunidade de “pais” àquilo que é desenvolvido pelos professores e professoras em sala de aula. Ainda, a criança, caracterizada como um cidadão do futuro, é compreendida como um agente de mudança e, o estímulo à experiência social e estética é aspecto primordial de sua formação.

Como discutido, na composição das escolas vinculadas à SEEDF e, ao perscrutar o cenário para a pesquisa de campo, as Escolas Parque não passaram despercebidas. Contudo, ao serem observados os objetivos deste estudo, buscou-se considerar realidades educacionais que pudessem estar envolvidos outros/as agentes da cena educacional, não se restringindo aos/às profissionais específicos do campo do ensino da arte, tal como pode se identificar na realidade da EPAR. Desse modo, numa compreensão das exposições de arte escolar enquanto pedagogias culturais, buscou-se identificar saberes e subjetividades para além da especialidade da arte, de modo a mobilizar inquietações e proposições que envolvem outros sujeitos da comunidade escolar.

4.1.2 PISTAS INICIAIS SOBRE A ARTE DE ESCOLARES NO NOROESTE MINEIRO

Voltando-se para as particularidades da outra realidade a ser explorada pela pesquisa, encontra-se a cena educacional da cidade de Unaí. A cidade, situada no planalto central, na mesorregião Noroeste de Minas Gerais, que antes fora um povoado no final do século XIX, começou a estabelecer os seus grupos escolares ainda nas primeiras décadas do século XX. Sob a bandeira da modernização que se instalava no Brasil central, Unaí foi se desenvolvendo e juntamente com ele uma maior organização e sistematização de suas escolas. Cabe ressaltar que muito do que sabemos sobre a organização política e social da educação do município de Unaí se deve aos registros das memórias e pesquisas da professora Maria Torres Gonçalves⁸⁶ (1917-2008), compartilhadas por meio da sua obra “Saga: Hunay de ontem e Unaí de hoje”, publicada em 1990 (2017).

Dentre os marcos históricos da cidade, registrou-se que, na década de 1950, em sua corrida à presidência da República, Juscelino Kubitschek e sua comitiva visitaram o Grupo Escolar Domingos Pinto Brochado (a primeira escola instituída de Unaí). Compreendido como um evento de grande importância para uma pacata cidade daquela época, Gonçalves (2017) considerou que “nos primeiros tempos, nada havia de ser mostrado na pequenina Unaí. Nem mesmo estradas, mas eles vieram e chegaram-se até nós, com a simplicidade dos verdadeiramente grandes, trazendo o estímulo que gera o progresso” (p. 409).

A cultura escolar das instituições de ensino da cidade de Unaí foi sendo moldada em vista da sua modernização e as festividades didáticas, como as comemorações pelo Dia da Independência, ajudaram a construir o imaginário das ações realizadas por essas instituições (Gonçalves, 2017). Assim, no momento de construção desta pesquisa, não foram encontradas pistas que pudessem indicar de forma nítida a ocorrência de exposições de arte escolar nos primórdios da educação da cidade de Unaí, mas é possível supor, em vista da historicidade dessas exposições, que muito do que era produzido, numa relação com a arte escolar, estava voltado para as grandes festividades didáticas. Nesse caso, é possível imaginar que junto aos desfiles cívicos, em comemoração ao dia 7 de setembro, e com as festas populares, como as

⁸⁶ Geralda Torres Gonçalves (filha da autora), no prefácio da edição especial da obra “Saga: Hunay de ontem e Unaí de hoje”, de 2017, considerou que “com extraordinária perícia, dona Maria Torres Gonçalves percorre com leveza as dificuldades iniciais que marcaram os tecidos da evolução da cidade, o progresso repentino que se iniciou com a transferência da capital federal para Brasília, anotando atos e atores que foram decisivos para o desenvolvimento social e cultural de Unaí” (p. 4).

festas “juninas”, havia alguma produção indicativa da arte escolar que pudesse se aproximar do campo das artes plásticas.

Por outro lado, Gonçalves (2017), a partir do fragmento do texto intitulado “A arte dos alunos do Grupo Escolar Domingos Pinto Brochado no tempo do ‘prédio velho’”, trouxe relatos acerca da ocorrência de atividades artísticas relacionadas à música e ao teatro em meio às ações desenvolvidas pela primeira escola da cidade. A descrição dessas atividades, pelas perspectivas de Gonçalves (2017), apontam para a transformação do espaço da escola em um espaço de trocas culturais, em que a comunidade esteve inserida para a apreciação dos trabalhos elaborados e criados pelos/as alunos/as. Segundo a autora:

Tudo era difícil. Porém, a boa vontade sobressaía, transformando tudo em um grande êxito. O grupo não possuía cadeiras suficientes para os espectadores. Todos emprestavam bancos, cadeiras e não faltava quem fosse buscá-las. Tenho certeza de que muitos, como eu, guardam bem nítidas a memória das peças infantis levadas ao palco pelos alunos. *A mascote da rainha, A moura torta, O rouxinol do imperador, A Bela Adormecida, Tiradentes, o Mártir da Independência*, (esta peça, *A noiva do barão* e outras, foram levadas ao palco do Cine e Teatro Frei Patrício) (Gonçalves, p. 408).

Com os anos que se seguiram e, com o surgimento de novas escolas, algumas práticas foram se tornando cada vez mais características de algumas instituições, seja pelo modo de organização, seja pelo lugar de referência que ocupava em meio à sociedade. Assim, a Escola da Comunidade Nossa Senhora do Carmo, pôde ser compreendida como um dos marcos mais significativos da civilização de Unaí na década de 1960, com ênfase para a organização de atividades educativas voltadas para a arte e a cultura que se desenvolveram a partir do trabalho com a comunidade. Cabe destacar que:

As promoções culturais e festivas do Carmo proporcionam lazer, dão destaque à arte e ao teatro, enriquecem seus já excelentes currículos, angariam fundos para a sua solidez financeira. Há mais de dezesseis anos, as festas juninas reavivam os valores folclóricos da tradição unaiense. Em 1981, a Semana de Arte e Cultura colocou em evidência a criatividade e o valor dos estudantes e professores, contando com a honrosa presença do superintendente da Cnec, Tiago Gomes. Em todos os anos renova-se esse show de beleza e cultura, onde é ressaltado todo o potencial criativo dos alunos, promovidas palestras, recreações, festividades de música, teatro, concursos, torneios esportivos (Gonçalves, 2017, p. 423).

Nesta momento da pesquisa, o trabalho de Maria Torres Gonçalves é significativo e contribui para olharmos para esse recorte do estado mineiro a partir relação de proximidade

com a instauração da nova capital no Planalto Central. A modernização, que pairava no ideário social de homens e mulheres da região, afetava diretamente o povo unaiense, que se viu num processo de progresso na medida que Brasília também avançava. O destaque para a tradição dos desfiles cívicos⁸⁷ promovidos pela escolas, ainda nos primórdios dos Grupos Escolares, sintetizavam o pensamento de uma nova ordem social, ao mesmo tempo que reforçava o papel das escolas perante a sociedade. Nesse movimento inicial, é possível imaginar que a arte escolar - voltada para o campo das artes plásticas e visuais - no contexto dos Grupos Escolares, estava articulada a esses valores, seja a partir da moral cívica, como também para os métodos educativos utilizados. Em meio a esse contexto é de se supor que, principalmente, as atividades artísticas e manuais feitas por escolares eram utilizadas como adereços de decoração na escola, desenvolvidos em vista de datas comemorativas e festividades didáticas.

Hoje, as atividades cívicas ainda são uma recorrência entre as escolas da cidade e o ensino da arte, em vista dos seus desdobramentos políticos e legais é uma realidade vivenciada pelas instituições de ensino mas que, ainda, perpassa por problemas que tocam a falta de formação de muitos professores e professoras. Nas paredes de muitas escolas, principalmente aquelas da Educação Infantil, notou-se a forte presença das atividades feitas pelas crianças, mas ainda muitas delas voltadas para projetos e datas especiais do ano letivo e construídas, principalmente, a partir de referências gráficas obtidas por meio de xerocópia (Figura 27).

⁸⁷ Foi possível observar que há registros extensos sobre os desfiles do dia 7 de setembro na cidade de Unai, sendo compreendidos como uma tradição, que vem sendo cultivada desde o início da organização dos Grupos Escolares na região. A obra de Gonçalves (2017), revistas e jornais da cidade, bem como o acervo histórico do Museu Municipal de Unai apontam para essas práticas, colocando-as em destaque.

Figura 27 - Apresentação de desenhos xerocopiados que foram coloridos pelos/as alunos/as. Registro dos corredores de uma escola do município de Unaí, região do Noroeste Mineiro.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

4.1.3 ELABOR(AÇÕES) DO LUGAR: ENTRE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL E UMA ESCOLA PRIVADA DO MUNICÍPIO DE UNAÍ-MG

Tal como discutido, ainda que a cultura de apresentação da arte escolar caracterize a própria escola, tornou-se importante considerar que nem todas as instituições escolares mantêm a periodicidade dessas práticas, por vários motivos, como: a mudança contínua do corpo docente ou até mesmo das políticas definidoras das ações pedagógicas. Assim, identificar a continuidade desses trabalhos, bem como os registros em torno dessas produções foi aspecto primordial.

No caso do Distrito Federal, um passo importante para que isso acontecesse foi mobilizar, dentre a rede de professores/as vinculados à SEEDF que eu conhecia, a indicação de alguma escola. Por outro lado foi possível perceber que, em um primeiro momento, a busca por meio dessa interlocução não dialogava com as camadas que buscavam constituir a pesquisa pois, o interesse não era apenas definir uma unidade de ensino que trabalhasse com as exposições, mas de que modo essas práticas se aproximavam da comunidade, seja de seus/suas alunas, como também de públicos diversos.

Por esse motivo, mobilizou-se outros agentes nessa busca, como pessoas e familiares que tinham suas/seus pupilos matriculados em alguma dessas escolas e que identificavam práticas culturais e pedagógicas em torno das exposições de arte escolar. Ao me aproximar dessas pessoas (as quais também foram indicadas por meio de amigos/as, conhecidos/as e demais profissionais que atuam no setor administrativo e pedagógico da SEEDF), conseguiu-se chegar a uma Escola Classe vinculada à regional de ensino do Plano Piloto. O movimento que definiu a escolha por essa determinada escola veio de encontro à uma conversa informal com alguém dessa respectiva comunidade. Por meio de um diálogo informal com a mãe de uma criança destacou-se a seguinte expressão: “Tem a escola que o João⁸⁸ estuda, na Asa Norte, que sempre trabalha com isso e sempre chamam artistas regionais para as festas de cultura popular”. Continuando a conversa com essa mãe, identificou-se que, um dos carros-chefe da escola que o seu filho estudava eram essas momentos festivos, que reuniam não apenas as produções artísticas das crianças, mas uma proposição dialógica dessas com a manifestação da cultura popular do Distrito Federal.

Notou-se, em um primeiro momento, que o próprio espaço escolar se constituída como um lugar de produção cultural, em que havia a mobilização da apresentação de atividades e exercícios artísticos feitos pelas crianças a partir da produção da cultura regional em que a escola estava inserida. Ainda, constatou-se que, em vista das proximidades da escola com uma comunidade indígena - muito comum entre os territórios de ocupação do Distrito Federal -, muitas crianças, advindas desta comunidade, eram matriculadas nesta escola. Assim, dentre as diversas atividades culturais desenvolvidas, era comum incluir os elementos dessa respectiva cultura indígena, bem como as diversas pessoas e profissionais pertencentes a essa comunidade em meio às festividades e eventos organizados pela instituição escolar.

⁸⁸ Nome fictício.

Em consideração à indicação desta escola (denominada aqui como Escola “A”) e, em meio à movimentação da pesquisa, entendeu-se que outros discursos poderiam contribuir para a definição do espaço para a pesquisa de campo. Na postura de um “catador”, expressão esta compartilhada por Fernando Hernández (2010) - diante da sua proposta de trabalho com a Cultura Visual - foram sendo colhidas pistas visuais que pudessem melhor compreender o espaço da escola e suas práticas pedagógicas. Nessa expressão metafórica e propositiva, que busca não apenas novas representações e visualidades mas a apropriação de sentidos sociais na busca pelas imagens, chegou-se ao seguinte registro (Figura 28). Ainda, a imagem, que carrega características das festas didáticas, esteve acompanhada do seguinte texto:

Sábado (27/08/22) foi dia de Festa da Cultura Popular na Escola Classe [A]! Reencontrar a comunidade, com crianças, jovens e adultos celebrando a cultura brasileira, a vida e a beleza de aprender foi muito renovador. Teve diversão, arte, apresentação de maracatu ensaiada pelas crianças, presença ilustre do grupo Pé de Cerrado, bastante dança, ciranda, pescaria, boca do palhaço, futebol, comida boa, mudas de plantas regionais para as famílias levarem de recordação... (Escola A, 2022)

Figura 28 - Festa da Cultura Popular da Escola “A”



Fonte: Arquivo compartilhado na rede social da Escola “A”, no dia 27 de agosto de 2022.

Nas “pistas” deixadas pela Escola “A”, que chegou a esta pesquisa por meio do reconhecimento das atividades culturais e artísticas por uma mãe (compreendida aqui como uma representante do público que participa das atividades culturais promovidas pela escola) - foi possível determinar o espaço de articulação da pesquisa. Nessa perspectiva, foi observado os aspectos éticos delineados pela própria SEEDF, assim como aqueles encaminhamentos solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

Voltando-se novamente ao registro fotográfico presente nas redes sociais da Escola “A” (Figura 1), percebeu-se a importância de sinalizar o tempo histórico e social vivenciado - o retorno presencial das aulas (e dos eventos didáticos) após a pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Assim como a realidade educacional enfrentada pelas escolas ao redor do mundo e dos demais estados brasileiros, os estudos reunidos por Franco, Medeiros, Sousa e Carmo (2021) apontam para uma mudança abrupta no contexto da educação pública do Distrito Federal, delineando uma realidade marcada por novos paradigmas, não apenas no modo como se engendram os processos de ensino e aprendizado, mas nas relações afetivas entre os/as estudantes e o espaço físico da escola.

Ainda, notou-se nos momentos de minha atuação como professor e coordenador pedagógico nos últimos anos, que os processos relacionados às exposições de arte escolar foram migrando para as redes sociais digitais e esse movimento tornou-se ainda mais “natural” após o contexto pandêmico da Covid-19. Esse fenômeno, que envolve sobretudo a construção de novos modos de ver e produzir visualidades, pode ser entendido como possibilidade de divulgação dos trabalhos feitos pelas escolas e que, com o isolamento social imposto pela pandemia, tais indícios passaram a ser cada vez mais identificados. Ao serem identificados os indícios dessas práticas, percebeu-se que redes sociais como o *Instagram*, sites de armazenamento e compartilhamento de vídeos como o *YouTube*, assim como o site oficial da SEEDF, e matérias veiculadas por meio do Sinpro/DF, já apresentavam registros de exposições realizadas no interior das escolas públicas do Distrito Federal, como mostra no exemplo da Figura 29.

Figura 29 - Registro de um arquivo de vídeo na página do Sinpro/DF no YouTube.



Fonte: <https://www.youtube.com/@CampanhaSinpro2012>. Acesso em outubro de 2024.

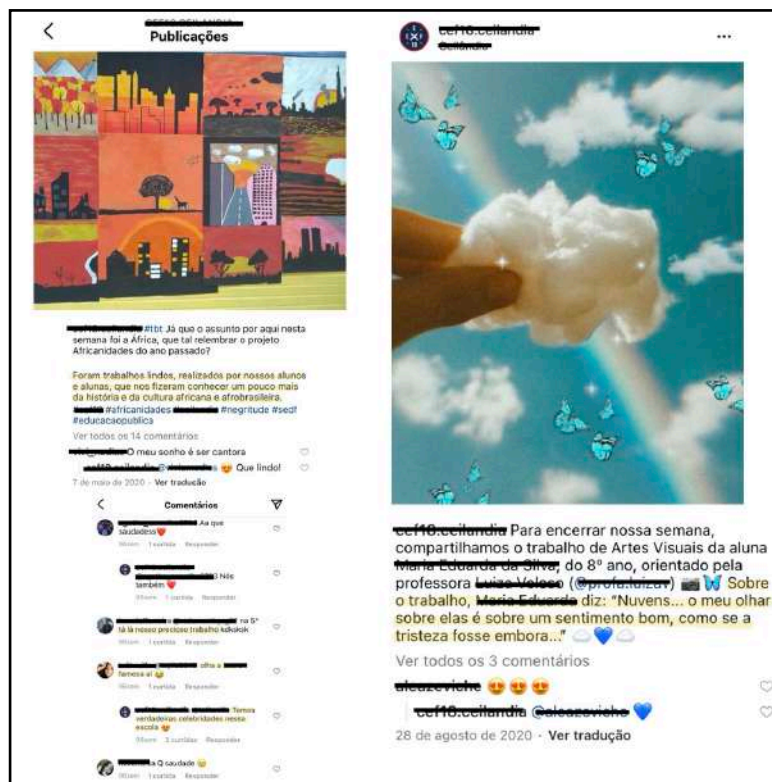
Sem uma consonância quanto aos termos de busca, que transitaram entre esses veículos midiáticos como “exposição de arte”, “arte infantil”, “atividades escolares”, “projetos pedagógicos” e “mostra de arte”, por exemplo, essas ações não passaram despercebidas na composição desta pesquisa. Observou-se, assim, que nos últimos anos, dadas as políticas públicas de cuidado à saúde coletiva, os resquícios dos processos relacionados à educação remota não deixaram de ser considerados em meio às reflexões desta pesquisa, sobretudo ao serem identificadas as formas ubíquas de apresentação dos trabalhos de alunos/as disponibilizadas por meio da internet.

Desse modo, embora a pesquisa de campo tenha sido desenvolvida nos anos de 2023 e 2024, dentro de um recorte temporal e social da pós-pandemia da Covid-19, as atividades escolares foram sendo retomadas presencialmente e as relações e interações com as redes sociais se instituindo de forma cada vez mais potente. Inicialmente, a realidade do objeto de pesquisa acabou por compreender um contexto sob suspensão, em que o virtual e o real se imbricaram para um melhor processo de adaptação e atendimento quanto às exigências da contemporaneidade. Ademais, tornou-se necessário reconhecer que parte da comunidade escolar participa das redes e canais virtuais das escolas e que os discursos advindos desses

meios se tornam potenciais para estudo e problematização. Mais uma vez, a pesquisa em ziguezague compreendeu um objeto que sinaliza novas configurações e possibilidades, indo ao encontro da realidade da educação atual. As pistas deixadas por essas práticas a partir dos diferentes meios e fontes sugeriram, mais uma vez, um lugar de inquietação e movimentação.

A título de exemplo, a imagem a seguir (Figura 30) ilustrou parte desse processo. A imagem reuniu registros fotográficos da prática das exposições em uma das escolas públicas do Distrito Federal, bem como a apresentação das obras criadas pelos alunos e alunas. Como uma galeria virtual, a rede social das escolas pareceu reunir não apenas processos aproximados de curadoria - organizando e escolhendo quais conteúdos, imagens e trabalhos serão apresentadas - mas se constituiu como um espaço de visitação e diálogo. Nesse sentido, tornou-se necessário no momento de coleta e reflexão sobre os registros e dados reunidos considerar o espaço virtual enquanto desdobramento da Educação em Artes Visuais na atualidade.

Figura 30 - Coleta dos registros feitos por meio da rede social (*Instagram*) de uma escola pública do Distrito Federal



Fonte: Arquivo pessoal. Elaborado pelo autor; 2022.

De forma semelhante, as escolas que integram a Secretaria de Educação de Unai vivenciam esses processos. Inicialmente, em visitação às redes sociais de algumas escolas, foi possível perceber que a comunidade exercita um olhar atento diante do que é produzido por esses veículos e, sobretudo, pelas escolas. Assim, na dinâmica dessas interações sociais digitais, muitos/as professores/as fazem muita questão de apresentarem constantemente o que é desenvolvido no contexto da sala de aula.

Um outro aspecto que chamou atenção em meio à realidade dessas escolas é algo que se repete, principalmente em cidades do interior dos estados: a falta de professores/as qualificados/as. Embora muito próximo do Distrito Federal, muito mais do que em relação à sua própria capital mineira, Belo Horizonte, a falta de professores/as especializados/as tem aumentado muito nos últimos anos, impactando diretamente a organização política e pedagógica de muitas instituições de ensino.

Como cidadão unaiense, e como ex-professor de uma das escolas de educação básica da região e também como ex-professor universitário de uma das instituições de ensino superior da cidade, algumas conversas e aproximações foram se estabelecendo ainda no início de 2023. Em diálogo com professores/as, gestores educacionais e também com a própria Secretaria de Educação da cidade, foram sendo identificadas lacunas que atestam a falta de professores/as, bem como a dificuldade de muitos/as profissionais da educação em se envolverem nos processos de formação continuada. No caso das escolas privadas, a contratação de profissionais qualificados do campo da arte é uma preferência, ainda que haja desafios de encontrarem professores/as especializados/as para a atuação nessas escolas.

Nessas idas e vindas, entre Brasília e Unai, ao conhecer uma das escolas privadas da cidade mineira (denominada aqui como Escola “B”), em vista da carência da composição de seu corpo docente, surgiu o convite e a possibilidade de atuar como professor colaborador de Artes Visuais para crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, em conversa com a gestão da escola, foi estabelecido um diálogo de parceria, em que o trabalho com as crianças e com a comunidade pudesse se organizar não apenas em função da organização e partilha dos conteúdos curriculares mas, sobretudo, enquanto pesquisa no campo da Educação em Artes Visuais. Nessa tarefa estaria envolvida não somente a prática pedagógica relacionada ao currículo de Arte mas a organização de exposições dos trabalhos

desenvolvidos pelos/as alunos/as ao longo do percurso e, principalmente, o desenvolvimento de um exercício crítico e reflexivo em torno dessas práticas junto à comunidade escolar.

Ao elaborar e amadurecer a definição dos meus papéis como pesquisador em realidades diferentes, foi necessário caminhar para a estruturação da metodologia da pesquisa que, mesmo esboçada inicialmente, foi sendo costurada na medida que minhas aproximações com as escolas foram se desenvolvendo. Mais uma vez, foi possível identificar a construção de um método “em movimento”, considerando o chão da escola, as especificidades regionais, a comunidade escolar e meu lugar de “itinerante” entre diferentes realidades. Assim, no reconhecimento da escola como cultura, a pesquisa se desenvolveu entre a etnografia e a pesquisa-ação.

4.2 ENCONTROS NO PERCURSO: ETNOGRAFIA E PESQUISA-AÇÃO

A cultura escolar como possibilidade de investigação pôde ser compreendida aqui a partir de Dominique Julia (2001), sendo definida como um conjunto de normas e práticas que permitem a partilha de conhecimentos e a coordenação de determinados comportamentos que atravessam a escola tendo em vista certas especificidades. Como considerado por Julia (2001), a investigação a partir dessa cultura não pode ser considerada alheia às camadas sociais e políticas que a sustentam, uma vez que a cultura escolar pode se revelar de modo diferente em cada tempo e lugar. Nessa perspectiva, ainda que haja mudanças e transformações sociais que atravessam a escola, existem práticas que se mantêm como próprias das instituições de ensino (Demenech, 2015).

Desse modo, as exposições de arte inseridas no interior das escolas e sua perpetuação em meio aos processos da Educação em Artes Visuais pode ser considerada como aspecto da cultura escolar, podendo encerrar, como discutido, possibilidades discursivas em que identidade e subjetividade de discentes e docentes estão imbricadas. Mais uma vez, cabe considerar que as exposições de arte assumem uma viés pedagógico e, ao se inserirem no contexto da escola, fazem parte de um processo cultural específico, demandando modos de criação e visibilidade. Ao considerar duas realidades escolares (Escola A e Escola B), bem como os papéis “distintos” de atuação por meio da pesquisa, a etnografia foi considerada

enquanto postura metodológica que envolveu a Escola A, por outro lado, em vista da atuação docente e vivências cotidianas com a comunidade escolar desenvolvidas na Escola B, a pesquisa-ação foi compreendida como postura metodológica a ser trabalhada nessa realidade. Aqui, a pesquisa-ação pôde ser reconhecida como um desdobramento da pesquisa etnográfica que, numa relação mais próxima e cotidiana com o campo da pesquisa, buscou identificar lacunas e diálogos propositivos com os sujeitos da pesquisa. André (2012) traz o exemplo próprio de um trabalho exercido por um professor/pesquisador que, sob a ótica de uma observação atenta e sistemática, propõe intervenções e movimentos propositivos na prática escolar.

Assim, um exemplo clássico da pesquisa-ação “é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato de resultados” (André, 2012, p.31). Ainda, segundo Neves (2006), a pesquisa-ação envolve três momentos, que diz respeito ao conhecimento da realidade, a identificação do problema do estudo junto ao grupo, participante da pesquisa, e por fim a participação coletiva de todos/as aqueles/as que estão envolvidos de modo a apontar reflexões e meios que buscam transformar aquela respectiva realidade. Desse modo, concordamos com Neves (2006), reconhecendo que a prática da pesquisa-ação pode ser o “passo a mais” que o/a pesquisador/a dá em relação à etnografia, na medida que há um exercício de escuta a ser desenvolvido.

Nessa perspectiva, a partir da observação participante a atuação dialógica com as escolas, a pesquisa se desenvolveu. Em vista das especificidades do campo da pesquisa envolvendo a cultura escolar, a etnografia educacional foi compreendida, a qual surge na década de 1950 numa aproximação entre a antropologia e a educação (Green, Dixon e Zaharlick, 2005). Desse modo, na medida em que se permite a participação do/a pesquisador/a no contexto da pesquisa torna-se possível tensionar os paradigmas tradicionais dos processos de investigação (Sales, 2012). Ao assumir a característica de fluidez e movimento do presente estudo, a postura de pesquisa etnográfica permitiu novos atravessamentos, de modo que o objeto de pesquisa pudesse ser percebido junto aos demais sujeitos da pesquisa, tais como professores/as e alunos/as. De acordo com Pimentel (2014),

importantes alternativas ao questionamento das práticas de ensino naturalizadas nos cotidianos escolares e, de certa forma, pode consolidar políticas de descolonização dos processos de ensino, à medida que faz-nos aprender outras formas de ensinar e conviver com as heterogeneidades sociais e culturais na sala de aula (p. 50).

Tornou-se importante, nessa perspectiva, confrontar o conhecimento e os aspectos históricos relacionados às exposições de arte escolar na medida que o cotidiano da escola se revelou e, principalmente, potencializar os discursos do modo como professores/as, alunos/as e demais agentes da comunidade escolar se relacionam com a prática das exposições no cotidiano. Nesse sentido, a atitude etnográfica permitiu investigar não apenas o momento de culminância deste fenômeno, mas os processos que antecederam e aqueles que se desenrolaram no fazer.

Na aproximação com uma unidade da rede pública do Distrito Federal, a pesquisa etnográfica oportunizou o diálogo entre diferentes sujeitos, permitindo observar o lugar do/a outro/a para a compreensão e criação de diferentes perspectivas. Para Pimentel (2014), a atitude etnográfica na escola possibilita o despertar das sensibilidades, sendo a “configuração de um feixe de outros agenciamentos que, em alguma medida, compõem a complexidade do ato de nos colocarmos no mundo com os outros” (Pimentel, 2014, p. 54).

Assim sendo, a pesquisa se definiu dentro da abordagem qualitativa, a qual buscou entender o fenômeno dentro de seu contexto específico (Angrosino, 2009; André, 2015; Creswell e Creswell, 2021; Gray, 2012). Enquanto uma investigação em constante movimento, o percurso dessa abordagem pôde adotar diferentes procedimentos na coleta dos dados, os quais incluíram observações, registro de notas, conversas e entrevistas informais e análises de documentos (Flick, 2006 *apud* Gray, 2012). Tendo em vista o seu caráter epistemológico no que tange à busca de um melhor entendimento do social, essa abordagem pôde ir ao encontro do processo de buscar investigar as exposições de arte desenvolvidas em diferentes realidades educacionais, buscando reflexões e entendimentos que tocam nos aspectos processuais e metodológicos da Educação em Artes Visuais na contemporaneidade. Nessa perspectiva, as estratégias de investigação e “análise” estiverem pautadas nos Estudos Culturais, a partir do conceito de Pedagogia Cultural. De acordo com Gray (2012), os Estudos Culturais poderão compreender a realidade não de maneira simplista, mas como uma complexidade de saberes culturais que afetam nossa maneira de ser e estar no mundo. A análise do objeto de estudo a partir dos Estudos Culturais poderão dimensionar relações entre

as práticas cotidianas da Educação em Artes Visuais e as proposições das exposições artísticas dentro das escolas.

Para além do estudo exploratório a que se dedicou e imbuído de uma atitude de pesquisa etnográfica, o processo de investigação foi desenvolvido reconhecendo a ação de observar como força motriz, envolvendo a realidade de uma escola de Ensino Fundamental I de Brasília e de Unaí-MG, em que o ensino da arte se configura como componente curricular obrigatório. Nesse sentido, a atenção também esteve voltada para as reflexões acerca das especificidades da atuação do/a educador/a em arte, compreendendo a importância da sua presença na escola, sob a necessidade de observarmos as legislações educacionais de forma ainda mais crítica (Ferraz e Fusari, 2009).

Como apresentado no início deste trabalho, em consonância com as particularidades do caráter ético da pesquisa em ambiente escolar, foram reconhecidos como sujeitos da pesquisa os/as professores/as e alunos/as das respectivas escolas participantes; bem como outros/as sujeitos que vivenciam a comunidade escolar. Quanto à Escola A, ao fazer o levantamento junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal da possível escola a participar deste estudo e ao observar o calendário dos dias letivos do ano de 2023 e 2024 e a organização do trabalho das respectivas escolas, a primeira aproximação foi feita, sendo apresentado à gestão pedagógica e aos/as professores/as o plano e os objetivos traçados pela pesquisa. Assim, pretendeu-se identificar junto aos/as participantes os processos e os critérios de construção das exposições de arte escolar, em que o diálogo e a observação participante foram se constituindo como ferramenta de coleta indispensável. Nas palavras de Sales (2014), “a observação permite o contato direto com os elementos culturais próprios do contexto analisado - como, por exemplo, as vivências da juventude - e possibilita a apreensão das linguagens, dos sentidos construídos, das relações de poder existentes (...)” (p. 115).

Em relação à Escola B, enquanto perspectiva de uma pesquisa etnográfica sob a configuração da pesquisa-ação, um plano de atuação foi sendo desenvolvido na medida em que se pôde conhecer as crianças e os/as demais profissionais docentes e, não apenas isso, foi preciso identificar as lacunas relacionadas ao ensino de arte na instituição e o modo como as exposições escolares eram desenvolvidas. Tal como considerado por Thiollent (2011), “consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação.

Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (p.28).

Na continuidade das reflexões a serem desenvolvidas, junto à observação, a coleta de dados utilizada nesse estudo se deu a partir das conversas estabelecidas junto à comunidade escolar, de modo a compreender o trabalho envolvendo as exposições de arte escolar. Essa pesquisa também contou com registros feitos em diário de campo e coletas de dados visuais, tanto das imagens que compõem o espaço expositivo como as imagens dos trabalhos inseridos nas próprias exposições. Buscou-se, também, na medida que a análise e reflexão dos dados foi se desenvolvendo, apresentar uma leitura possível sobre a prática das exposições de arte escolar, compreendidas como pedagogias culturais e como espaços de construção de narrativas mais próximas dos/as alunos/as. Assim, foram sendo identificadas as relações estabelecidas pelo escopo teórico do trabalho junto à prática, chegando-se à conclusão final do estudo e apontando perspectivas e desdobramentos futuros da pesquisa.

4.3 ADENTRANDO A MOLDURA DOURADA: UMA LEITURA POSSÍVEL

Ao serem desdobradas as perspectivas metodológicas deste estudo, utilizou-se uma reflexão que partiu do trabalho com as imagens. Nessa tessitura, o diálogo com as imagens do campo da arte fundamentaram a construção desta escrita e contribuíram para o entendimento dos modos que a criança e a sua produção foram sendo compreendidas. Apoiou-se, nesse sentido, num processo relacionado não apenas com a contextualização das obras, mas também com um olhar subjetivo para as imagens, voltado para os aspectos da ação cultural desenvolvida pela criança e das relações desta com a atividade criativa e espontânea.

Desse modo, as imagens reunidas aqui contribuíram não só para as reflexões em torno da representação da infância dentro de um recorte social e artístico - reflexões estas que se conectaram às perspectivas teóricas discutidas ao longo dos primeiros capítulos. Também, esses textos visuais foram compreendidas como potências na tentativa de identificar a ação criadora envolvendo a exposição da arte produzida pela criança. Assim, as imagens foram compreendidas dentro de um sentido metafórico, que esboça subjetivamente não apenas a ação criadora da criança, mas o exercício prático que envolve a apresentação de seus

trabalhos. Nesse sentido, identificando ações e sentidos por meio das imagens, buscou-se traçar uma leitura possível das práticas expositivas que acontecem na escola. Essa leitura parte da compreensão da criança, posta na centralidade da cena pedagógica no contexto da educação em arte na contemporaneidade.

Ao considerar as contribuições para o pensamento crítico frente aos processos educativos e diante das relações que se estabelecem com a produção artística infantil, a presente pesquisa destacou o tratado *Émile ou Del'éducation* (Emílio ou Da Educação), de 1762 (2014), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Nessa perspectiva, a centralidade da obra de Rousseau esteve inserida no pensamento Iluminista, em que as instituições e o próprio ser humano se tornaram objetos de estudo, reverberando na mudança dos paradigmas sociais e políticos do século XVIII.

O sentido simbólico da obra do filósofo genebriano sintetiza a inquietude acerca do entendimento da infância em meio à sociedade da época, fazendo-se entender que a compreensão acerca do desenvolvimento e da formação da criança era algo que precisava ser problematizado. Nesse sentido, em vista do pensamento central da obra de Rousseau, “Emílio ou Da Educação” dá continuidade às ideias já apresentadas pelo romance *Joulie ou La Nouvelle Héloïse* (Júlia ou a Nova Heloísa), de 1761, fortalecendo e evidenciando o interesse pelas perspectivas da formação moral e artística da criança. No pano de fundo do trabalho de Rousseau, “na época da publicação do romance havia muita discussão sobre as mudanças na educação, especialmente com a iminente supressão dos jesuítas na França, que eram os principais responsáveis por toda pedagogia” (Kelly, 2004, p.13)⁸⁹. Semelhantemente como em Emílio, o obra de 1761 já abordava as perspectivas de uma pedagogia mais interligada com a percepção da infância e da relação desta com a natureza e a liberdade.

Nesse sentido, a obra de Rousseau desafiava de forma pioneira a elite cultural, chamando atenção para as reais necessidades da criança. Ao mesmo tempo, as mudanças que o pensamento rousseauiano apregoava influenciava muitos outros intelectuais, permitindo novos diálogos e apontando para a importância de ser instaurada uma reforma social (Kelly, 2004).

⁸⁹ Tradução do autor. Do original: *At the time of the publication of Eloisa there was much discussion about the changes in education, especially with the impending suppression of the Jesuits in France (1964), who were primarily responsible for all pedagogy* (Kelly, 2004, p.13).

Encontra-se em “Emílio ou Da Educação” uma narrativa que considera as experiências entre o mestre e o seu aluno, Emílio. Atravessado pela construção das relações familiares e sociais, Rousseau elaborou situações imaginárias que poderiam ser vivenciadas junto à criança, criando um arcabouço de reflexões e problematizações diante do próprio fazer educacional, buscando respeitar a natureza e a liberdade da criança. Ao reconhecer a necessidade de serem articuladas ideias que pressupõem o fazer artístico da criança e o respeito ao seu processo de criação, Rousseau trouxe um exemplo que toca em um aspecto característico das exposições feitas a partir dos desenhos da criança, questionando, ainda naquela época, o *status quo* da arte infantil. Nessa situação hipotética, mestre e aluno encontravam-se num processo colaborativo de criação de um desenho. E, percebendo que não havia ali alguma aptidão para aquele exercício, Rousseau sugere elevar a qualidade do desenho a partir do desenvolvimento de uma prática expositiva. Assim:

Faltavam enfeites para o nosso quarto, e eis que os encontramos. Mando enquadrar nossos desenhos, faço com que os cubram com belos vidros para que já não sejam tocados e, vendo-os permanecerem no estado em que os colocamos, cada qual se interesse por não descuidar dos seus. Arrumo-os por ordem ao redor do quarto, com cada desenho repetido vinte ou trinta vezes, e mostrando a cada exemplar o progresso do autor, desde o começo, em que a casa não passa de um quadrado quase informe, até aquele em que a fachada, o perfil, as proporções e as sombras são da mais exata verdade. Essas gradações não podem deixar de nos oferecer quadros interessantes para nós, curiosos para os outros, e de provocar cada vez mais nossa emulação. Nos primeiros, nos desenhos mais grosseiros, ponho molduras muito brilhantes, muito douradas, que os realcem; porém, à medida que a imitação vai se tornando mais exata e o desenho realmente bom, não lhe dou mais do que uma moldura preta, muito simples; ele não precisa de ornamento além de si mesmo e seria uma pena que a moldura partilhasse a atenção que o objeto merece. Assim, cada um de nós aspira a honra da moldura simples, e, quando um quer fazer pouco de um desenho do outro, condena-o à moldura dourada. Algum dia talvez esses quadros dourados tornem-se entre nós como provérbios, e ficaremos admirados com a quantidade de homens que fazem justiça a si mesmos ao se enquadrarem assim” (Rousseau, 2014, p. 180-181).

As orientações de Rousseau diante do desenho da criança apontam para um curso metodológico que pressupõe a valorização do trabalho realizado e ao mesmo tempo, tensiona a prática expositiva e a ação da moldura (característica das obras canônicas do campo da arte) enquanto aspecto determinante que mensura a qualidade e o valor do objeto artístico. Pela citação apresentada há diferença entre a moldura dourada e a moldura simples. Sob o pensamento de Rousseau, a moldura dourada envolveria aqueles trabalhos, ou exercícios de

desenho, mais simplificados e até mais “grotescos”, que escapam aos padrões artísticos daquela época. Quanto à moldura “mais simples” envolveria trabalhos mais elaborados, cuja complexidade pudesse envolver observação e técnica.

Como uma metáfora, mas também como uma proposição, Rousseau parece dar destaque à produção da criança por meio da moldura e, como um jogo de trocas simbólicas, compreende criticamente os diversos momentos pelos quais vivencia a criança. Embora pareça existir uma postura de depreciação diante dos desenhos mais “grosseiros” ao fazer com que o olhar seja conduzido para a moldura dourada, Rousseau insere o gesto inacabado e o desenho “sem instrução” à exposição, não deixando de fora os caminhos percorridos pelo aluno. Assim, mesmo na falta de afeição ao produto final dos primeiros exercícios de desenho de seu pupilo, Rousseau não deixou de incluí-los em sua prática pedagógica, reforçando mais uma vez a natureza própria da criança.

Na perspectiva de Raquel Amin e Lúcia Reily (2011), por exemplo, torna-se evidente a reflexão de Rousseau diante dessa prática, pois uma vez compreendida a habilidade e a capacidade da criança para o desenho, tal direcionamento acabava por contribuir para uma crítica relacionada ao modo como a própria arte era reconhecida na época (enquanto uma cópia de modelos institucionalizados) e, semelhantemente, ao caráter estritamente decorativo que assumia. Portanto, num pensamento de inquietação para aquela período, na perspectiva de Rousseau, os exercícios de desenho da criança, postos debaixo de uma moldura, sinaliza não só a necessidade de observação diante do que foi realizado, mas traz identificações que partem de uma experiência estética (Figura 31). Nesse sentido, tal experiência não diz respeito à identidade do aluno enquanto artista, mas das potencialidades atribuídas ao seu lugar de aprendiz.

A exposição dos desenhos infantis assume em Rousseau a qualidade de objetos de decoração e, como pode ser observado no cotidiano da escola, essa característica permeia grande parte dos processos envolvendo a Educação em Artes Visuais. De acordo com Donna Kelly (2004), ao tomar o exemplo de Emílio, a apresentação dos desenhos enquanto enfeites e objetos de embelezamento pode ser compreendida a partir de movimentos que sugerem a valorização do trabalho feito pela criança, bem como o fortalecimento da estética dos desenhos infantis. Nesse aspecto, acionar as imagens produzidas pela criança dentro do ato de “decorar” acaba por assumir outro sentido, em que esses artefatos não são esvaziados, de

modo a realçar não só a natureza infantil, mas um possível desenvolvimento de aprendizagem quanto à prática do desenho.

Figura 31 - Emílio e a moldura dourada



Fonte: Imagem gerada por DALL-E 3, em 25 de julho de 2024⁹⁰.

⁹⁰ A imagem foi gerada por algoritmo de Inteligência Artificial (IA), e esteve posicionada dentro do processo criativo que também se fez presente na constituição desta pesquisa. Ao se debruçar nas reflexões e experiências educativas presentes da obra “Emílio ou Da Educação”, ainda que sob caráter fictício, permitiu-se criar uma composição visual com os elementos que ilustram a proposição de Rousseau frente aos exercícios de desenho de Emílio. A imagem foi pensada e construída considerando o viés crítico do pensamento rousseauiano, dentro de um exercício imaginativo. “Emílio e a exposição de seus desenhos” se situa nesta pesquisa como uma referência visual da experiência estética partilhada por mestre e aluno, sendo esta uma referência inserida muito mais no campo das ideias e da própria imaginação.

Rousseau sugere uma mudança de atitude frente ao exercício feito pela criança e, diante de uma necessidade de tornar um determinado ambiente mais característico do processo pedagógico buscou nos desenhos feitos pela criança possibilidades para isso. Diante de tais reflexões, embora Rosseau não tratasse explicitamente do conceito de beleza na arte feita no período da infância, acabava por sinalizar a valorização do desenho produzido e a indicação de emoldurá-lo prenunciava (ainda que de forma intuitiva), as mudanças que estariam por vir na compreensão da arte infantil (Kelly, 2004).

Por consequência desse processo entendia-se que o desenho da criança era também a representação de uma construção individual que, sob uma trajetória de aprendizagem, poderia se desenvolver cada vez mais. Nessa consonância, “as diferenças entre o desenho infantil e o do artista adulto são indiscutíveis, mas podemos observar uma gênese que parte da infância e chega à arte adulta, podendo amadurecer continuamente” (Iavelberg, 2013, p.18).

Ao tomar como referência o campo da sociologia, as perspectivas do alemão Georg Simmel (1858-1918) buscou dialogar sobre o papel que a moldura exerceu frente à obra de arte, o qual acabava por definir as próprias qualidades do produto artístico. Ao observar tais reflexões, a obra de arte, de algum modo estabelecida pela moldura, representa um ser todo em si mesmo. Posta essa delimitação, a obra, sob a metáfora de uma ilha em meio à totalidade do ambiente externo não recebe influências advindas do mundo de fora pois, em si, encontra a sua existência e essência natural.

Sob esse “limite”, não há uma relação de interdependência com àquilo e com àqueles do lado de fora, a obra em sua complexidade inerente se sustenta. O caráter simbólico e estético diante das reflexões de Simmel (1902)⁹¹, trouxe a ideia de que a própria moldura é um aspecto de institucionalização do produto artístico, cuja autonomia pressupõe um ciclo de leitura a partir dela mesma. Considerando o entorno como um circuito de diferentes energias, de conexões plurais e pulsantes, a obra de arte estaria protegida tendo em vista os limites estabelecidos pela moldura. Evidentemente que, diante dos vários pensamentos e ideias em torno da produção e apresentação da arte ao longo do tempo, seja na problematização de suas próprias definições, quanto na aproximação ou não dos públicos, a compreensão das

⁹¹ O ensaio *Der Bildrahmen. Ein asthetischer Versuch*, traduzido para a língua portuguesa como “A moldura: um ensaio estético”, de Georg Simmel, foi publicado em 1902, em um jornal berlinense chamado *Der Tag*, sendo utilizado neste trabalho numa versão de 2016. Esta escrita se situa sob um pano de fundo histórico, em que a arte buscava firmar-se a partir de um estilo de vida cada vez mais moderno. Em Simmel há um pensamento sensível em torno do cotidiano e dos processos de individuação necessários naquele tempo (FREITAS, 2018).

qualidades físicas da moldura passa por esse viés, o de resguardar a obra - e, talvez, o próprio artista.

Ao considerar o diálogo com a perspectiva sociológica de Simmel, os sentidos atribuídos à moldura encontram familiaridades com as proposições do mestre diante do desenho de seu aluno, em que Rousseau vai além do sentido decorativo do mesmo, mas acaba por assumir o lugar de alguém que protege a criação feita pela criança. No fluxo dessas reflexões, pelo ato de colocar na moldura o trabalho do aluno, ainda que sob a característica de um produto inacabado, entende-se a necessidade de elevar o processo de aprendizagem, em que o desenho infantil apresenta especificidades que fogem do entendimento sistematizado e excludente daquela época, em que o processo de educação das artes se dava pela cópia e pela obediência à técnica. Tal como apontado anteriormente, não era uma questão para Rousseau tratar a criança como um artista ou os seus trabalhos como obras de arte, mas valorizar a trajetória pedagógica e “ [...] o desenho enquanto processo que auxiliava a capacidade de observação, como exercício do olhar, sendo responsável pela internalização de novos conhecimentos sobre a natureza” (Amin e Reily, 2011, p.2).

Nesse lugar de interesse, identificado pelo gesto infantil e pela figura da criança como um ser em desenvolvimento, a produção de alguns artistas chamam atenção. E, embora essas obras estejam posicionadas em tempos históricos diferentes, sinalizam o interesse e a curiosidade pela infância enquanto processo único de desenvolvimento, formação e memória. Concordando com as reflexões de Amin e Reily (2011), as obras de arte produzidas ao longo da história ajudam a identificar a poética do trabalho e do comportamento da criança diante das experiências artísticas, bem como sinalizam estereótipos acerca do entendimento da infância enquanto associação com a inexperiência e à inocência. Dentre algumas dessas obras, destaca-se a pintura (Figura 32) *Ritratto di fanciullo con disegno* (Retrato de uma criança com desenho), de Giovanni Francesco Caroto (1480-1555).

Figura 32 - *Ritratto di fanciullo con disegno* (1515-1520), de Giovanni Francesco Caroto



Fonte⁹²: Acervo do *Museo di Castelvecchio*, Verona, Itália.
<https://www.museodellascuola.it/fanciullo-con-disegno-di-giovan-francesco-caroto/img_2565/>.
Acesso em 27 de julho de 2024.

Localizada no *Museo Di Caselvechio* em Verona, na Itália, a obra datada aproximadamente entre os anos de 1515 a 1520, atribuída à autoria de um artista protagonista do *Cinquecento* daquela região, Giovanni Francesco Caroto, apresenta uma criança/jovem sorridente mostrando um desenho. A obra emblemática do artista traz a representação de um gesto característico, comumente identificado no contexto pedagógico infantil, em que a criança apresenta o seu desenho de forma despreocupada. Essa é uma ideia subjetiva que se

⁹² De acordo com as diretrizes da política de propriedade do *Museo Di Castelvecchio*, disponível em <https://museodicastelvecchio.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=42562> e acessadas no dia 27 de julho de 2024, entendeu-se a permissão de acesso ao conteúdo da imagem da obra para fins estritamente educacionais e científicos, cuja finalidade desta pesquisa se aplica.

verifica a partir da obra, pois alinhando título e imagem não se sabe ao certo se a criança/jovem que foi representada era a mesma responsável pela autoria do desenho. As reflexões apresentadas por Rizolli (2018), por exemplo, apontam para um tipo de obra feita em coautoria com a criança que, possivelmente, fez o seu desenho diretamente na pintura do artista. Assim, “a pintura do italiano Giovanni Francesco Caroto é uma das primeiras imagens da História da Arte que apresenta o desenho infantil como tema de uma obra artística” (Rizolli, 2018, p. 194).

A obra de Caroto, que retornou ao *Museo Di Castelveccchio* em 2016 após ter sido roubada, carrega em si emblemas que categorizam a expressão artística infantil por meio de uma representação nada convencional para a época. Nessa perspectiva Alessandro Serafini (2015), sob um tom poético e jornalístico no início do seu texto, apresentou não só os desdobramentos daquele episódio envolvendo o tráfico de obras de arte e do momento em que a obra foi encontrada, mas também as relações históricas e sociais que sugerem a pintura de Caroto:

Alguém o terá reconhecido, caído no chão, entre arbustos verdes e sacos de plástico, porque entre as dezessete obras-primas roubadas em novembro de 2015 do Museu de Castelveccchio, de Verona, e recuperadas alguns meses depois numa região entre a Ucrânia e a Moldávia, ali está ele: o pequeno quadro de Giovanni Francesco Caroto, com seu menino zombeteiro, seus cabelos louros, seu papel mal rabiscado: uma jóia do inconformismo, cujo atrevimento ainda hoje surpreende e intriga (Serafini, 2015, p. 99)⁹³.

A pintura *sui generis* feita por meio da técnica óleo sobre madeira, de tamanho 37 x 29 centímetros, revela a arte típica do retrato, não sabendo ao certo se aquela criança/jovem era alguém que pertencesse à família do artista⁹⁴. De todo modo, a construção da imagem não passa despercebida e possibilita dialogar com os processos relacionados à formação da criança e ao desenho infantil. Numa possível leitura sobre essa pintura, do mesmo modo que é identificada uma feição que se satisfaz com o gesto e a produção do desenho, a obra também

⁹³ Tradução do autor. Do original: “*Qualcuno l'avrà riconosciuta, distesa per terra, in mezzo a verdi cespugli e sacchi di plastica: perché tra i diciassette capolavori rubati nel novembre del 2015 dal Museo veronese di Castelveccchio e recuperati qualche mese dopo sull'isola di Turunciuk, vicino Odessa, c'era anche lei, la piccola tavola di Giovan Francesco Caroto, col suo ragazzino irridente, i capelli fulvi, il foglio malamente scarabocchiato: un gioiello di anticonformismo, la cui sfacciataggine ancora oggi sorprende e incuriosisce*” (Serafini, 2015, p. 99).

⁹⁴ Percebeu-se que dentre os estudos referenciados, os quais apresentaram a obra de Caroto, a identidade da pessoa retratada é apontada de forma diferente entre as pesquisas e reflexões dos/as autores/as. Sendo assim, este estudo não esteve voltado para o aprofundamento das camadas de leitura que pudessem melhor definir a identidade da criança/jovem que foi representada.

caminha para outros significados, dentre eles, a de que o retrato sugere características de uma pessoa que apresenta uma doença genética, levando, ainda nos anos de 1990, à identificação da síndrome de Angelman (Rueff, 2020)⁹⁵. Dada as particularidades e indiossincrasias do aspecto comportamental retratado, ao considerar o contexto estilístico daquela época, muitas são as interpretações. Também há de se considerar o ecletismo marcante da obra de Caroto naquele período (Lucherini, 2016).

No tocante ao aspecto gestual de “mostrar” o desenho, atravessamentos importantes poderão ser problematizados tendo em vista as especificidades do contexto da Educação em Artes Visuais e, não somente, pois ao considerar o comportamento comum das crianças de apresentarem seus desenhos ao público adulto (sejam professores/as ou familiares), este está presente em muitos momentos da infância e da formação psicológica e educacional logo nos primeiros anos de vida. Parece existir aí algum tipo de validação da sua própria capacidade, em que a criança busca um certo tipo de elogio a partir de uma produção autoral e, até mesmo, independente.

É provável, segundo Lucherini (2016), que aquela criança/jovem estivesse em um momento específico da sua formação, em vista de um contexto institucionalizado, porém, a imagem deixa explícita a espontaneidade expressiva enquanto aspecto indispensável no contexto educacional. Num contraponto às instruções de Rousseau diante do exercício de desenho do seu pupilo, o típico aprendiz retratado por Caroto parece almejar alguma intervenção do seu espectador. Nessa leitura, a criança retratada parece estar com a expectativa de um olhar vindo de fora (San-Payo, 2015; Serafini, 2015).

Já no final da segunda metade do século XIX, o pintor português Henrique Pousão (1859-1884) trouxe um gesto muito parecido. “Esperando o sucesso”, um óleo sobre tela do ano de 1882 (Figura 33), com dimensões de 131,4 x 83,5 centímetros, pertencente ao acervo do Museu Nacional Soares dos Reis, em Portugal, sintetiza a aura da uma criança numa atitude de apresentação de alguns traços tímidos do desenho que, possivelmente, acabara de fazer.

⁹⁵ A obra de Caroto foi vista pelo pediatra Harry Angelman em uma de suas viagens de férias à Itália. Angelman havia associado o retrato atípico de Caroto com as características identificadas em três crianças/jovens, as quais apresentavam condições variadas de deficiências, mas que, de algum modo, pareciam ter uma causa comum. A leitura subjetiva de um riso “fortuito” da criança de Caroto, numa relação com os movimentos bruscos e involuntários dos pacientes de Angelman levou o médico a identificar a síndrome. “É de notar como uma representação pictórica, que levou um pediatra experimental a deduzir dela um diagnóstico observado em três jovens doentes, é uma situação singular que só abona a que o *Fanciullo con disegno* de Caroto representa, de facto, o que hoje observamos em meninos com síndrome de Angelman” (Rueff, 2020, p. 177).

Figura 33 - Esperando o sucesso (1882), de Henrique Pousão



Fonte⁹⁶ - Acervo do Museu Nacional Soares dos Reis. Porto, Portugal.

O retrato feito pelo artista português apresenta um tema característico das pinturas acadêmicas do século XIX, em que o interior do ateliê era apresentado. Na obra de Pousão, em relação oposta à obra de Caroto, os detalhes do ambiente (e o próprio contexto) importam, mas por outro lado, as duas obras chamam atenção para o exercício do desenho, seja ele intencional ou não, feito pela criança. Segundo San-Payo (2015), o jogo da composição

⁹⁶ A imagem utilizada possui licença *Creative Commons*, disponibilizada pelo link: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Waiting_for_sucess_Henrique_Pousão_1882.jpg>. Acesso em 28 de julho de 2024. A obra “Esperando o sucesso” (1884), de Henrique César de Araújo Pousão, é patrimônio do Museu Nacional Soares dos Reis, de Porto, Portugal. A imagem aqui utilizada possui fins estritamente acadêmicos.

empreendido na obra por Henrique Pousão contribuiu para traçar algum nível de comparação, entre o desenho que está na tela ao fundo e aquele que se apresentou num pedaço de papel. Nesse sentido, não é possível afirmar que o personagem na obra de Caroto

“[...] esteja de algum modo a pretender comparações que no de Pousão são expressas. Talvez apenas reconhecimento, apesar de num e noutro podermos atribuir aos sorrisos, quer de um quer de outro modelo, a consciência da qualidade talvez ainda insuficiente dos seus respectivos desenhos e a consciência do erro, para o qual esperam alguma condescendência ou cumplicidade” (San-Payo, 2015, p.197-199)

A dimensão do erro no processo de aprendizagem artística, sobretudo quanto à historicidade do ensino do desenho, é algo que não deve passar despercebido. A noção de um trabalho “bem acabado”, inclusive, perpassa o modo como as atividades infantis são apresentados em meio às exposições escolares. Assim, embora essas noções sejam evidentes no processo do ensino da arte (sobretudo quanto à percepção e àquilo que se interpreta como “erro” no processo de aprendizagem das artes), elas não foram tratados numa dimensão epistemológica aprofundada no escopo desta pesquisa. Portanto volta-se, mais uma vez, para a identificação dos modos de ver a arte produzidas pelos/as estudantes no contexto do ambiente da escola e, pensar o diálogo sobre as infâncias e sobre os modos como as próprias crianças acionam e mostram aquilo que produzem, principalmente sob o gesto de apresentação para um público adulto, potencializa a discussão que se propõe. Mais uma vez, as obras de Giovanni Francesco Caroto e Henrique Pousão permitem tais atravessamentos.

De forma semelhante, algumas obras apresentam a gestualidade da figura da criança, numa dimensão lúdica atrelada à própria infância. Esses gestos acabam por chamar atenção não para o produto artístico, mas para a ação criadora da criança. É o caso da leitura que se realiza diante de uma gravura de Rembrant (1606-1669), do ano de 1652 (Figura 34) e de uma pintura de Gustave Coubert (1819-1877), de 1855 (Figura 35). As obras desses artistas⁹⁷ - nomes mais conhecidos e difundidas pelo campo da História da Arte do que aqueles anteriormente apresentados - contribuem para construir o imaginário sobre a inocência e a espontaneidade atribuídas à criança que, em meio a uma determinada situação, exerce não apenas a atitude de observação/curiosidade diante do trabalho do adulto, mas também cerca-se de si mesma numa ação criadora.

⁹⁷ As imagens das obras (Figuras 33 e 34), possuem licença *Creative Commons*, sendo utilizadas para fins estritamente acadêmicos.

Figura 34 - *Christ Preaching, La petite Tombe* (1652)



Fonte: <<https://www.nga.gov/collection/art-object-page.43413.html#history>>.
Acesso em 28 de julho de 2024.

Figura 35 - *L'Atelier du peintre* (1855), de Gustave Courbet



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Courbet_LAtelier_du_peintre.jpg>
Acesso em 28 de julho de 2024.

Sob um diálogo com as perspectivas de Rousseau (2014), a representação da criança na obra de Rembrandt parece desprender-se de uma forma convencionada, possuindo como destaque um comportamento que se caracteriza pela ação do brincar, num processo de ser e estar no mundo. Tal representação é muito próxima daquela apresentada pela escrituras bíblicas em que Jesus Cristo chama a atenção para o comportamento das crianças, dizendo: “Deixai os pequeninos, não os embaraceis de vir a mim, porque dos tais é o reino do céus”⁹⁸. Do mesmo modo, sob uma perspectiva de incorformismo às questões pedagógicas da sua época, Rousseau (2014) considera:

“Homens, sede humanos, este é o vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem. Para vós que sabedoria há fora da humanidade? Amai a infância, favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios e a alma está sempre em paz?” (p.72).

O olhar de Jesus Cristo na obra contribui para conduzir o olhar do/a expectador/a, que parece encontrar na criança um comportamento diferente daquele apresentado pelo público que, atentamente, ouve os ensinamentos do Messias. Torna-se evidente, tal como considerou Amin e Reily (2011), que obras como essa, até mesmo pelo posicionamento histórico que possuem, não estavam preocupadas em dimensionar toda a complexidade atrelada à infância sendo que, muitas vezes, acabaram por encerrar estereótipos e uma leitura política enviezada para as perspectivas da época. Sendo assim, a lembrança desta gravura de Rembrandt na presente pesquisa contribui no nível de ilustrar uma determinada ação da criança que, de algum modo, toca em aspectos relacionados à sua capacidade de imaginação e criação. O estudo de Fayga Ostrower (2010) também contribui para o entendimento desse tipo de capacidade, concebendo a criatividade como uma ação/reflexão inerente à dimensão humana. Embora para Ostrower (2010) a criatividade também seja um processo de consciência e percepção de si, compreende-se que a criança desenvolve esse processo aos poucos, sobretudo, em meio à cultura que a cerca.

Na obra *Christ Preaching, La petite Tombe* (Cristo pregando, Pequeno túmulo), de 1652, a pequena criança utiliza todo o corpo para dedicar-se à sua ação, nela percebemos o seu dedo indicador, como se estivesse desenhando sobre o chão. Esse também é um detalhe

⁹⁸ Texto que compõe o versículo 14, do capítulo 19, do Evangelho de Matheus. A frase faz parte de uma tríade de versículos, sob o título “Jesus abençoa as crianças”, no Novo Testamento. Utilizou-se a versão Revista e Atualizada (RA) da Bíblia Sagrada.

curioso que, no contexto da história da Educação em Artes Visuais, recebeu uma atenção especial. O desenho, ou a pintura feita com o dedo, comumente desenvolvida pelas crianças, é uma prática sistematizada no contexto das artes e foi compreendida como um método da arte/educadora estadunidense Ruth Faison Shaw (1889-1969), acabando por influenciar muitos dos processos artísticos desenvolvidos pelas crianças no interior das escolas (Mayer, 2015). Assim, a criança da gravura de Rembrandt traz um sentimento de familiaridade com as experiências cotidianas e do modo como as crianças se envolvem ativamente com os seus trabalhos. Portanto, a criança experiencia o desenho e o exercício criativo como um processo envolvendo pensamento e ação, em que todo o corpo participa (Cunha, 2012; Iavelberg, 2013).

Também, a pintura de Coubert ajuda nesse tipo de interpretação. A obra, cujo título completo é *L'Atelier du peintre, allégorie réelle déterminant une phase de sept années de ma vie artistique et morale* (O ateliê do pintor, alegoria real determinando uma fase de sete anos da minha vida artística e moral) compõe o acervo do Musée d'Orsay, em Paris, e traz a representação do artista em meio à sociedade daquela época. A pintura, que antes havia sido produzida para participar da Exposição Universal de Paris, de 1855, foi rejeitada pelo júri, fazendo com que Coubert pudesse apresentá-la de forma alternativa, utilizando recursos próprios (Arbex, 2020). E, em meio à composição e à aparição de alguns personagens simbólicos na pintura, o artista trouxe a representação de uma criança, que parece exercitar um olhar curioso diante do gesto e do trabalho do artista em seu ateliê.

Nesse sentido, a criança, num ímpeto de curiosidade, parece se envolver atentamente com o trabalho de pintura que o artista estava fazendo. Ainda, torna evidente a presença da criança junto ao espaço de trabalho do adulto que, tal como a figura 3, apresenta o ateliê. Nesse sentido, é interessante reconhecer que a infância nessas obras também sintetiza algum nível da capacidade criadora (seja no exercício de observação própria da infância, como também a liberdade gestual expressiva atrelada a ela), que contribui para a discussão em torno das exposições dos trabalhos artísticos produzidos pelas crianças no interior das escolas.

Diante das imagens apresentadas e, ao mobilizar possíveis interpretações, dado a leitura subjetiva que elas suscitam, buscou-se considerar o viés pedagógico que elas mobilizam, em que não só a criança é representada, mas também a sua própria produção/ação. Cabe ressaltar que várias são as camadas de leitura das obras de arte, que envolvem não só os

aspectos históricos em que elas foram produzidas mas também os diversos pontos de vista que se permitem numa leitura de imagens. Assim, neste espaço de constituição da pesquisa, as imagens atuaram como distribuidoras de sentidos e também como potências para a elaboração poética da pesquisa em arte, ao mesmo tempo, buscou-se atravessamentos que pudessem estar relacionados ao objeto das exposições de arte escolar identificando, sobretudo, a criança enquanto sujeito que produz esses trabalhos.

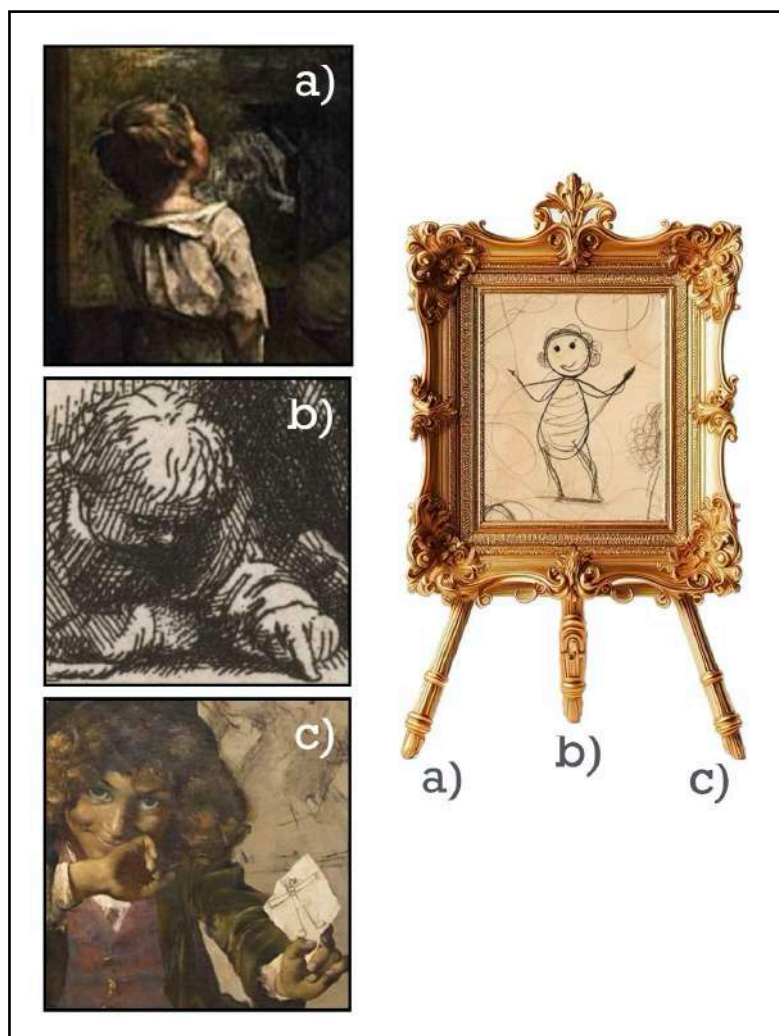
Cabe ressaltar que as Figuras 32, 34 e 35 foram citadas brevemente nos estudos de Cunha (2021), Fineberg (1997) e Raquel Amin e Lúcia Reily (2011), por exemplo, na medida em que buscaram sinalizar o interesse histórico dos artistas pela arte da criança. Semelhantemente, as Figuras 32 e 33 foram colocadas lado a lado na pesquisa de Manuel San-Payo (2015), buscando tensionar a relação entre idade e desenho, bem como a compreensão deste como um processo de aprendizagem. Aqui, essas imagens foram reunidas para serem pensadas como visualidades características do campo gestual da criança, reiterando a espontaneidade reservada à infância no que tange à apresentação dos seus trabalhos. Portanto, não foram consideradas as minúcias do contexto histórico no sentido de identificar os fatores motivacionais pelos quais levaram as crianças a apresentarem os seus desenhos (Figuras 31 e 32). Mas, elas foram tomadas como exemplo neste estudo por trazer identificações com a realidade da educação produzida junto às crianças na atualidade.

Assim sendo, partindo das imagens e das reflexões que elas suscitaram até aqui, tornou-se possível refletir e definir categorias norteadoras no campo da exposição do trabalho feito pela criança no contexto da sua própria formação. Nesse sentido, buscou-se na configuração de um tripé (tal como num cavalete de pintura), o sentido metafórico acerca da atividade expositiva da arte feita pela criança (Figura 36).

Assim, o primeiro aspecto atribuído ao tripé recai sobre [a] a criança que observa e que vê, ao espaço à sua volta, algo que possa se identificar. Aqui, percebe-se a necessidade de reconhecer um espaço em que a criança se sinta participante e pertencente. O segundo aspecto do tripé [b] se relaciona à capacidade criadora da criança que, ao mesmo tempo em que se dedica à sua própria criação também é capaz de intervir no espaço à sua volta e [c], que está

voltado para o interesse e a ação comum que as infâncias⁹⁹ mobilizam ao apresentar - seja para o público adulto, seja para seus pares - o fruto do seu próprio trabalho.

Figura 36 - O tripé da ação expositiva envolvendo o trabalho artístico feito pela criança



Fonte: Desenvolvido pelo autor. Utilização de um recorte da Figura 3 (Esperando o sucesso, de Henrique Pousão), Figura 4 (*Christ Preaching, La petite Tombe*, de Rembrandt) e Figura 5 (*L'Atelier du peintre*, de Gustave Coubert).

As ressonâncias da construção simbólica entre a, b e c, serão melhor problematizadas na medida que os desdobramentos e as reflexões levantadas pela pesquisa de campo foram sendo desenvolvidas. Como observado até aqui, o espaço institucional da escola ainda não aparece, não que ele não seja considerado nos processos de elaboração das exposições - visto

⁹⁹ É evidente que este conceito apresenta especificidades que atravessam os diversos contextos históricos e sociais. Nesse sentido infâncias, no plural, demarca um estudo mais atento às diferentes concepções em torno da criança, sobretudo na contemporaneidade (Barbosa e Dos Santos, 2017).

que sua configuração é primordial para o entendimento do conceito de arte escolar, como foi discutido. Mais uma vez, a elaboração de um tripé, que sustenta a “moldura dourada”, numa relação com o episódio de Rousseau, esteve voltada para as perspectivas da natureza infantil (identificada sob um sentido poético das obras apresentadas) frente à exposição de um produto do exercício artístico. Assim, buscou-se dialogar com o sentido metafórico dessa elaboração no sentido de dar destaque à produção artística da criança. Sob uma tensão àquilo que considerou o processo de aprendizagem de Emílio, na obra de Rousseau, ao se utilizar a moldura dourada para apresentação dos desenhos infantis, o presente estudo considerou o caráter simbólico do modo como são apresentados os trabalhos realizados pelas crianças. Postos em destaque, sobretudo no contexto escolar, os trabalhos sinalizam não só processos de aprendizagem no campo das artes, mas também um esforço que mobiliza processos identificação e identidade. Por outro lado, buscou-se considerar a metáfora da moldura dourada não como um contraponto à produção infantil, que se contrasta na medida que distribui a atenção com o público, mas dar destaque à complexidade do trabalho produzido. A opulência atrelada à moldura dourada, no sentido que sustenta as reflexões compartilhadas, se fixa pela complexidade dos sujeitos que vivenciam e produzem o espaço da escola. Aqui, a moldura dourada torna-se um artefato que potencializa novas visualidades e sentidos poéticos.

5 NARRATIVAS ARTÍSTICAS NA ESCOLA: A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

5.1 A ESCOLA “A”

Situada no meio de uma quadra residencial está a Escola “A”, uma localização muito comum em vista da configuração do plano urbanístico de Brasília no contexto do Plano Piloto. Ao chegar, busquei conhecer a equipe gestora da instituição, que me recebeu de forma muito solícita. Em conversa com a diretora me apresentei, como professor da SEEDF e como aluno/pesquisador do PPGAV/UnB. A conversa foi conduzida não apenas pelas perspectivas relacionadas ao meu projeto de pesquisa, mas conversamos também acerca dos aspectos culturais, nos quais estavam inseridos os alunos, alunas e suas respectivas comunidades. Era possível notar que, no *hall* de entrada da instituição, havia uma grande pintura mural (Figura 37), com referências aos simbolismos da cultura indígena, a qual cotidianamente se fazia presente naquela escola e na realidade em que ela estava inserida.

Figura 37 - Pintura mural, como referência à comunidade indígena



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

A Escola “A”, que se configura como uma Escola Classe, possui cerca de 320 estudantes, com 20 turmas, sendo 16 de classe regular e 4 de classe especial. O primeiro contato com a escola contribuiu para uma primeira sondagem do espaço que, se tratando do objeto das exposições de arte escolar, observou-se murais preenchidos com alguns trabalhos. Chamou atenção o espaço mural que ficava em frente à biblioteca, em que estavam dispostos desenhos feitos pelas crianças a partir de um momento de leitura e contação de história, atividade esta - segundo a professora responsável por aquele espaço - que fora desenvolvida em um momento extraclasse junto aos/as estudantes. Logo à primeira vista, percebeu-se que mais à base do mural as atividades/desenhos estavam expostos de modo que as crianças pudessem facilmente observar, mas dada a altura da disposição de alguns trabalhos, seriam as pessoas adultas aquelas que conseguiriam ter uma percepção mais ampla acerca da apreciação dos desenhos (Figura 38). De modo semelhante, percebeu-se uma certa diferenciação na organização dos espaços entre os trabalhos, mais aglomerados na base, sugerindo alguma participação das crianças na montagem dos mesmos. Tal evidência foi tomada como reflexão pois percebeu-se, em uma primeira observação, a participação dos alunos e alunas nesse tipo de elaboração.

Figura 38 - Mural de frente à biblioteca com a disposição de desenhos infantis



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Partindo das aproximações iniciais, fui apresentado à supervisora pedagógica da escola que, assim como a diretora, acolheu minha presença no espaço da escola e as intenções da pesquisa. Nesse contato o perfil da escola foi melhor definido, ressaltando, nas palavras da supervisora pedagógica, que aquele espaço educativo é nutrido por “perspectivas de uma educação decolonial”. Mais uma vez, era de se notar que a presença de comunidades e crianças indígenas naquela instituição, bem como crianças advindas de diferentes realidades sociais do Distrito Federal era uma constante, portanto, era necessário que a equipe docente almejasse a articulação de um projeto pedagógico sensível, de modo que a elaboração de atividades e eventos pedagógicos pudessem acontecer em vista da diversidade local e cultural que abrigava a escola.

Assim foi traçado, junto à supervisão escolar, um cronograma inicial, em que pudesse estar envolvido o planejamento da equipe docente no desenvolvimento dos projetos e na proposição de atividades realizadas pelos alunos. Cabe destacar, como discutido anteriormente, que um/a profissional docente do campo das artes não se fazia presente na equipe de professores/as da escola. Segundo a supervisora, anteriormente a Escola “A” já havia sido “atendida” por uma Escola Parque, de modo que os alunos e alunas pudessem ter aulas de Artes e Educação Física no contraturno das aulas regulares mas, “hoje”, em vista de movimentações políticas da própria rede, essa não era mais uma realidade da instituição. Assim sendo, o componente curricular Arte era desenvolvido junto às professoras e professores regentes das turmas. Na aproximação junto ao momento de coordenação da equipe pedagógica, foi conhecido o primeiro projeto envolvendo a arte escolar naquele momento: Os 60 anos do Boi de Seu Teodoro.

5.1.1 FESTA DA CULTURA POPULAR: 60 ANOS DO BOI DE SEU TEODORO

Dentre as atividades a serem elaboradas e discutidas pelos/as professores no momento de coordenação coletiva estavam aquelas relacionadas à Festa da Cultura Popular, que aconteceria nas próximas semanas na escola. Esse evento festivo já faz parte do calendário escolar, sendo que em todos os anos, a partir de uma temática da cultura regional local, a festa é desenvolvida. Naquele ano a temática esteve voltada para a celebração dos 60 do Boi

Bumbá de Seu Teodoro. Reconhecido como parte da cultura imaterial do Distrito Federal, essa figura da festa regional local festeja as origens populares advindas de um dos estados do Norte e Nordeste Brasileiro, as quais compõem a formação do povo brasiliense¹⁰⁰. Nessa perspectiva, no momento de diálogo entre a equipe pedagógica da escola foram sendo observadas as apresentações das informações e histórias voltadas para o Boi de Seu Teodoro, no intuito de aprofundar os conhecimentos a serem compartilhados com as crianças em sala de aula. Aspectos como a logística de organização da festa, bem como a distribuição de tarefas também foram discutidas entre a equipe. Naquele momento também foram identificadas as elaborações voltadas para o desenvolvimento da arte escolar que seriam utilizadas que, sob aquelas circunstâncias, fariam parte da decoração da festa.

Em certo momento, uma das professoras da biblioteca colocou sobre a mesa em que estava reunida a equipe docente livros alusivos à temática da festa e também a representação de um “boi”, feito em miniatura com papéis coloridos e dobradura (Figura 39). Esses materiais, segundo a professora, seriam uma sugestão a ser trabalhada com os alunos e alunas diante da temática, cuja padronização dos objetos representativos da figura de um “boi-bumbá” contribuiria para a decoração das mesas da festa, de modo que cada “escultura” pudesse fazer parte dessa composição (um objeto para cada mesa). Foi observado, também, que na sala de reunião dos/as professores/as já estavam sendo confeccionados parte desses objetos (a partir dos padrões estéticos já definidos), os quais estavam sendo colocados sobre um dos armários presentes na sala (Figura 40).

¹⁰⁰ Segundo as informações reunidas por meio do mapeamento feito pelo projeto “Brasília tem Cultura Popular”, idealizado pela Associação Cultura Candanga, o grupo de bumba-meu-boi, Boi de Seu Teodoro, chegou à Brasília na época da sua construção e continua em atuação até os dias de hoje, na região de Sobradinho/DF. Assim, “a história do Boi de Seu Teodoro, bem como de seus integrantes, revelam aspectos importantes de um período do Brasil: a mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília e o consequente desvio de fluxo migratório de maranhenses. Teodoro Freire e sua trupe chegaram a Brasília em 1963, vindos do Rio de Janeiro, para construir a capital como trabalhadores assalariados, chamados de “candangos” em oposição aos “pioneiros” — classes média e alta que assumiram cargos públicos. Com base em seu valor histórico e artístico o Boi de Seu Teodoro foi declarado Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial, por meio de seu registro no Livro de Celebrações do Distrito Federal, em 2004. O ato é reconhecido nacional e internacionalmente, inclusive, pela Unesco. O Boi de Seu Teodoro tem sede no Centro de Tradições Populares de Sobradinho e o terreno foi doado a Seu Teodoro pelo GDF [Governo do Distrito Federal], para que fizesse a gestão de um núcleo de folclore, onde se pudesse brincar o Boi, o Tambor, a Quadrilha e se promovesse a difusão das tradições populares maranhenses. O grupo apresenta e celebra a magnitude histórica e artística do Bumba Meu Boi, com o objetivo de sistematizar o conhecimento e promover a mobilização dos detentores desse patrimônio, por meio de festejos, apresentações e oficinas na própria sede, nas escolas e em eventos culturais e sociais” (BOI DO SEU TEODORO).

Figura 39 - Materiais e referências alusivas à festa do “Boi-Bumbá”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 40 - Objetos confeccionados, organizados da sala dos/as professores/as



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Ao dar continuidade às observações sobre a pré-produção da Festa da Cultura Popular da Escola A, chegou-se à biblioteca, em que parte dos objetos (representativos à figura do boi-bumbá) estavam sendo confeccionados pelas crianças. Com um dos objetos na mão, a professora responsável por aquele espaço, e também orientadora na produção das miniaturas junto aos alunos e alunas, reconheceu a importância da confecção autoral feita pelas crianças que, embora estivessem definidas as características e materiais de montagem dos trabalhos, sabia identificar o “traço” característico de cada estudante envolvido/a nesse tipo de produção (Figura 41).

Figura 41 - Miniatura de um “Boi-Bumbá” feita por uma criança, com a orientação de uma professora



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Passadas algumas semanas, em um dia de sábado¹⁰¹, a Festa da Cultura Popular aconteceu. A escola estava decorada com os elementos característicos do Boi de Seu Teodoro, com destaque para os murais que ficavam na frente das salas, os quais apresentavam as atividades feitas pelas crianças a partir da temática da festa. Trabalhos feitos com lápis e cor e tinta eram aqueles que mais predominavam entre essas disposições. Nesse dia as turmas também se dedicaram a fazer apresentações, de teatro e dança, a partir da história do boi-bumbá e, sobretudo, a partir das relações dessa figura cultural com os primórdios da capital federal. O público externo desse evento era caracterizado não só pelas famílias das crianças, mas por pessoas que moravam próximas à escola e também por outros/as professores/as da rede e demais amigos/as e parceiros/as daquela instituição escolar. Naquele momento também eram oferecidas brincadeiras e “estandes” com comidas típicas. Essa Festa da Cultura Popular foi encerrada com a apresentação pelos integrantes do Boi de Seu Teodoro, que vieram diretamente de Sobradinho, e que dançaram junto às crianças em um dos pátios cobertos da escola.

Como observador, estive transitando pelos corredores da escola, colhendo registros e atento à observação e interação do público quanto ao trabalho feito pelas crianças. Em alguns casos, por ser um espaço de trânsito, algumas produções acabaram passando despercebidas, já em outros os pais e mães, acompanhados/as de suas/seus pupilos, faziam questão de buscar entre os trabalhos expostos qual era o da respectiva criança e, ao encontrar, faziam-se registros fotográficos junto ao/à aluno/a e ao seu trabalho. De forma semelhante as próprias crianças buscavam, dentre a arte escolar apresentada, alguns elementos e características nas quais pudessem se identificar (Figura 42).

¹⁰¹ Dentro do calendário estabelecido pela SEEDF, alguns dias de sábado são considerados letivos, em vista da necessidade de reposição de aulas, por exemplo. Comumente, as escolas dedicam esses dias não apenas em respeito ao cronograma das aulas regulares, mas também como possibilidade para a organização de reuniões junto à comunidade, bem como a organização de festividades didáticas, em que alunos/as e famílias poderão participar. Nota-se nesse sentido que, as atividades organizadas pela escola nos finais de semana contribuem para que os pais e mães, responsáveis pelas crianças, possam participar das atividades e prestigiar o momento festivo junto aos/as alunos/as e professores/as. Na maioria das situações, em vista do contexto social das famílias, em que muitas pessoas possuem uma carga de trabalho muito extensa em que muitos/as ainda acabam morando muito longe da própria escola, os eventos, organizados nos dias de sábado, ajudam a envolver e a acolher a maioria da comunidade escolar.

Figura 42 - Uma criança observando alguns dos trabalhos expostos



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Dentre outros aspectos observados, sobretudo quanto à produção visual feita pelas crianças, notou-se a falta de identificação dos trabalhos, sendo que a maioria não constava o nome do/a aluno/a. Essa falta de identificação pareceu somar-se à uniformidade de apresentação dessas produções, já que muitas delas eram muito parecidas umas com as outras. Em meio às atividades expostas, ainda que próximas aos elementos da cultura popular, foram identificados trabalhos xerocopiados em que pareceu ser exigido das crianças um exercício restrito à utilização do lápis de cor e à colagem de papéis coloridos (Figura 43). Os trabalhos, com a estética dos traços infantis, na medida que estavam expostos ao longo das dependências da escola, estavam inseridos em sua maioria dentro dos espaços dos murais, os quais estavam envoltos de uma “moldura”, feita com tiras de papéis recortados e tecidos coloridos, ora feitas pelos/as professores/as, ora pelos desenhos dos/as alunos/as (Figuras 44).

Figura 43 - Arte escolar representativa do grupo de bumba-meu-boi, Boi de Seu Teodoro



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 44 - Detalhes de algumas das molduras que envolviam o trabalho feito pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Em algumas salas da escola também havia a apresentação de trabalhos. Chamou a atenção a produção de um trabalho específico, em que as crianças, junto às professoras e à supervisora pedagógica elaboraram a produção de um filme, a partir de uma leitura da história folclórica do bumba-meu-boi. Notou-se que a produção foi desenvolvida artesanalmente, nas dependências da própria escola e construída a partir de filmagens de celular. As crianças, que eram personagens da história, estavam caracterizadas, e o cenário foi criado a partir de materiais como papelão, tinta guache e por Tecido-Não-Tecido (TNT). O pequeno filme intitulado, “O boi que levou um raio”, foi apresentado em sessões que se repetiam na medida que o público adentrava o espaço para assisti-lo (Figura 45). Foi interessante perceber como as crianças mobilizavam diferentes diálogos a partir do que assistiam, muitas das quais relembrando com entusiasmo o momento das gravações. Diante dessa interação com o trabalho cênico foi possível identificar a importância da dimensão autoral no processo de apreciação daquilo que foi produzido. Curiosamente, a divulgação do espaço da experiência do “cinema” na escola esteve atrelada a um cartaz, feito manualmente e que apresentava o nome de cada uma das crianças envolvidas.

Figura 45 - Sessão de cinema “O boi que levou um raio”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Em vista da agenda de apresentação das turmas no decorrer do evento, houve a confecção de materiais, tais como cartazes, faixas, bandeiras e estandartes, os quais seriam portados pelas crianças durante as apresentações. Esses materiais apresentavam elementos figurativos da própria cidade de Brasília, bem como das comemorações referentes aos 60 anos do Boi de Seu Teodoro (Figura 46). Notou-se que tais objetos foram produzidos de forma manual, os quais foram confeccionados pelas crianças em suas casas e lavados para a escola.

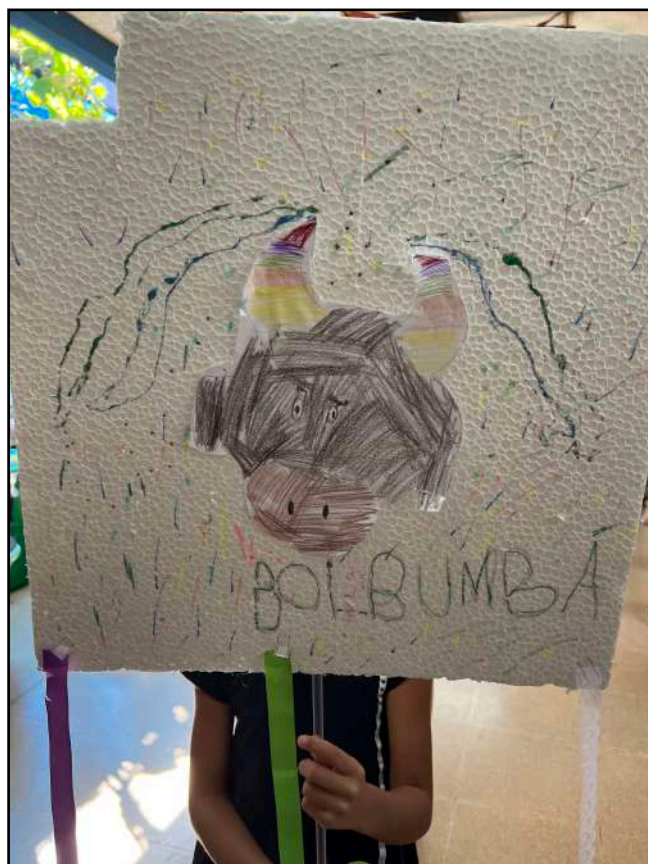
Percebeu-se, assim, que durante o evento festivo algumas crianças transitavam pelo espaço e corredores levando seus próprios trabalhos que, de modo orgulhoso, apresentavam os seus feitos para as pessoas que estavam presentes. Ao observar a movimentação das crianças junto àqueles objetos, foi possível tecer uma abordagem junto a uma menina e sua mãe que ali se encontravam, sendo notada tamanha alegria por manusearem o objeto confeccionado (Figura 47). Ao aproximar da mãe ela disse: *“Ela [a menina] está muito feliz, pois ela fez sozinha com aquilo que a gente tinha em casa”*. Naquele momento, mais uma vez, notou-se a importância não só daquilo que foi produzido, mas também a dimensão de pertencimento e autonomia no processo de criação da arte escolar que, embora feita pela criança em sua casa naquela ocasião, partiu das orientações compartilhadas na escola, pelo/a professor/a.

Figura 46 - “Desenhos itinerantes”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 47 - Estandarte: Boi-bumbá



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Durante a realização deste evento didático foi possível identificar o cuidado que a equipe gestora, junto aos/as professores/as, dedicou ao receber algumas pessoas da comunidade indígena, a qual está inserida dentro do público atendido pela respectiva instituição de ensino. Tal como observado nos momentos de diálogo entre a equipe da escola, nos períodos de coordenação pedagógica que antecederam ao evento, era preciso que, durante a Festa da Cultura Popular, houvesse um espaço em que esses povos pudessem apresentar alguns dos seus artefatos e apresentar, para os/as demais participantes da comunidade escolar, um pouco mais da sua cultura. Percebeu-se, tal como demonstrado em ações anteriores, as quais foram informadas pela supervisora pedagógica da instituição, que aquele tipo de ação era algo recorrente naquele contexto escolar e, na medida que eram desenvolvidos eventos festivos como esses, integrantes da comunidade indígena local eram convidados/as a ter um espaço junto às programações desenvolvidas pela escola.

Sob tais aspectos, observou-se que à volta do espaço reservado para a apresentação da cultura indígena, estavam expostos desenhos, típicos da arte escolar, que enfeitavam o lugar de apresentação, atraindo ao mesmo tempo os olhares do público que passava. Percebeu-se ainda o caráter experimental do modo de exposição desses trabalhos, os quais não tinham as paredes ou os murais como suportes principais. Os desenhos, colados sobre a trama de um tecido natural de fibra vegetal, estavam dispostos próximos ao jardim da escola, “flutuando” em meio às plantas e sugerindo, ainda, certa transparência, que possuía o “céu da escola” como fundo. Parecia, aí, haver algum sentido poético no modo como esses trabalhos dialogavam com o espaço da escola (Figuras 48 e 49).

Figura 48 - Desenho exposto a partir da temática da cultura indígena



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 49 - Desenho exposto a partir da temática da cultura indígena



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Essas primeiras impressões e dados coletados em meio à Festa da Cultura Popular, evento este marcante nos projetos artísticos e culturais da Escola “A”, foram fundamentais para tecer as primeiras reflexões no contexto das Escolas Classe do Distrito Federal que, embora existam particularidades que possam ser identificadas entre essas escolas¹⁰², acabam por refletir nos modos como o espaço escolar se torna um lugar de trânsito entre diferentes comunidades, as quais participam e também produzem parte da cultura da escola. Aqui, nos espaços dessas produções, gerados pela Escola “A”, percebeu-se o anseio pela participação da comunidade local que, assim como as crianças, permaneciam da expectativa por apreciar todo o material que foi preparado.

5.1.2 FESTA DA DEMOCRACIA

Como modo de promover uma participação mais efetiva entre os/as diversos/as agentes do público escolar, a Escola “A”, também em vista de um processo de gestão democrática (perspectiva esta que se alinha às diretrizes da própria SEEDF), propõe um dia de debates e reflexões que atravessam as políticas educacionais. Assim, professores/as, gestores/as, crianças e famílias se reúnem para dialogar e partilhar ideias e sugestões que visam a melhoria do espaço social e político da escola. Nessa perspectiva, são organizadas comissões, no intuito de dedicar uma maior atenção e estudo frente a uma respectiva temática. Desse modo, temas como Meio Ambiente, Cidadania, Infraestrutura, Projeto-Político Pedagógico, Eleições Democráticas, bem como o próprio conceito de democracia, foram postos em debate.

Esse evento didático, que também aconteceu em um dia de sábado letivo, foi preparado a partir de discussões já iniciadas pelos/as professores/as em sala de aula junto aos/as alunos/as. Como prática significativa, identificada em meio ao período de observações na Escola “A”, está a “roda de conversa”, cujo objetivo é exercitar a escuta e as diferentes trocas de saberes, assim, no dia da Festa da Democracia, essas discussões são ampliadas e registradas para que, no futuro, haja uma maior mobilização para a realização das ações que foram traçadas. Notou-se, nesse sentido, que a prática pedagógica da roda de conversa já é

¹⁰² É importante considerar, tal como discutido, que muitos dos eventos didáticos organizados pelas escolas no contexto da SEEDF são publicizados e divulgados pela mídia local a partir dos seus canais oficiais, principalmente aqueles vinculados pela equipe que compõe o Sindicato de Professores da rede. Esses eventos, abertos ao público em geral, contribuem também para a troca cultural entre as escolas e seus/suas profissionais.

algo incorporado no cotidiano das crianças na Escola “A” e, na ocasião desse evento festivo, essa experiência foi sendo compartilhada por meio de desenhos feitos pelas crianças. Esses desenhos, expostos em murais e paredes do ambiente escolar, fizeram parte da organização e ornamentação da escola para o dia de realização do evento didático (Figura 50). Percebeu-se que o intuito maior de apresentação desses desenhos ao longo das dependências da Escola “A” era o de promover uma maior participação do público, em consideração às discussões de temas primordiais para a manutenção da escola (Figura 51).

Figura 50 - Desenho: “Roda de Conversa”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

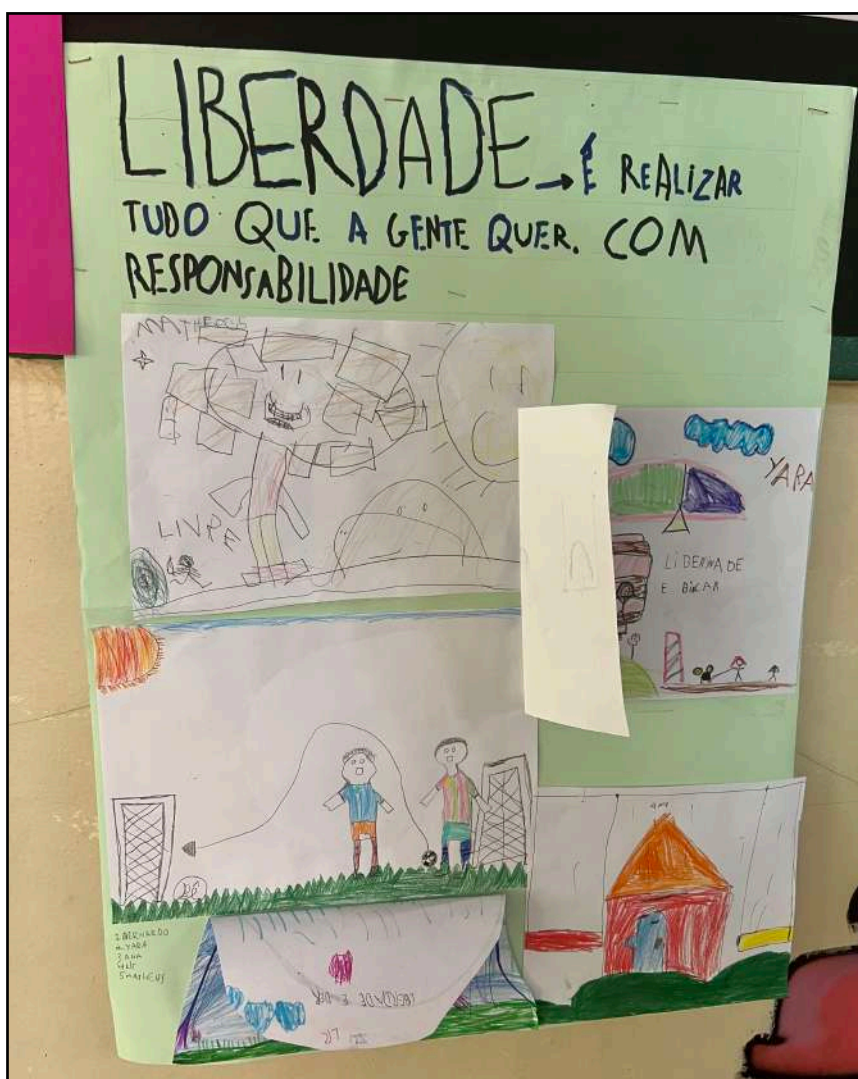
Figura 51 - Espaço dedicado à “Roda de Conversa”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Observando as exposições de arte escolar, que eram distribuídas ao longo das dependências da escola, tanto pelas paredes dos corredores e pátio, como pelo interior das salas de aula, foram identificados trabalhos mais propositivos e de maior interação com o público que passava. Diferentemente das primeiras observações, referentes à Festa da Cultura Popular e, em vista dos objetivos da Festa da Democracia apresentados naquele momento, os desenhos (acompanhados também por textos verbais) se apresentavam a partir de reflexões tecidas pelas próprias crianças (Figuras 52 e 53). No momento de circulação do público, foram sendo identificados maiores momentos de “pausa” entre os/as seus/suas expectadores/as na ocasião de apreciação dos trabalhos, comumente acompanhados de “risos”, diálogos e de registros fotográficos (Figura 54 e 55).

Figura 52 - “Liberdade”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 53 - Arte escolar: elaborações lúdicas e didáticas sobre as “Eleições Democráticas”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 54 - Mural de interações



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 55 - Mural de interações



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Em conversa com a supervisora pedagógica da instituição, foi destacado que a Festa da Democracia concebe não apenas o protagonismo da comunidade de famílias e responsáveis mas, sobretudo, das próprias crianças, que se veem envolvidas em narrativas voltadas para um senso de coletividade e respeito mútuo. Neste evento tornaram-se evidentes o trabalho com temáticas que atravessam as vivências em sociedade, dando ênfase a saberes institucionalizados legalmente e também aqueles voltados para a percepção própria do universo infantil, os quais se fazem presentes no cotidiano escolar. A arte, enquanto produção dos alunos e alunas neste contexto, se fez presente enquanto viés crítico que, sob o olhar das crianças, buscou trazer aproximações do pensamento político às vivências da escola.

5.1.3 FESTA AFROBRASILEIRA: CAPOEIRA

Dando continuidade às perspectivas históricas e culturais que atravessam as ações pedagógicas no ambiente escolar, o mês de novembro marca um momento importante no calendário letivo. Os projetos e práticas escolares, atrelados ao dia 20 de novembro, estão voltados para uma maior conscientização e conhecimento da cultura africana e afrobrasileira, bem como para um estudo mais dedicado ao entendimento das lutas políticas e sociais de fortalecimento da cultura negra em nossa sociedade. A partir da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e da Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011, por exemplo, temos uma maior sistematização e obrigatoriedade sobre o desenvolvimento da temática da “História e Cultura Afrobrasileira” nas escolas, em que o dia 20 de novembro demarca o Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra.

O evento dedicado à cultura afrobrasileira, organizado pela Escola “A”, é também recorrente ao longo dos anos e, conforme observada a interação entre a equipe docente nos momentos de organização do evento, havia a necessidade de destacar o protagonismo e a identidade da cultura negra a partir da cultura local. Assim, a capoeira foi apontada como temática a ser desdobrada em meio às ações educativas e artísticas a serem realizadas. Cabe reconhecer também que as celebrações voltadas para as perspectivas da cultura afrobrasileira, demarcam, em meio aos projetos e ações desenvolvidas pela Escola “A”, como políticas de continuidade de uma pedagogia antirracista e decolonial, aspectos estes norteadores das

discussões desenvolvidas pela equipe docente ao longo do ano letivo. Nessas perspectivas, ao observar o PPP da Escola “A”¹⁰³, identificou-se que esse pensamento encontra-se de forma consolidada em meio à prática institucional, cujo as diretrizes apontam para a proposição de projetos e práticas sensíveis à diversidade social e cultural própria das sociedades. Como considerado pelo PPP da instituição, cuja versão é do ano de 2023, esteve destacado que:

Nossa intencionalidade decolonial expressa-se durante todo o ano letivo, através da busca por outras formas de acessar, divulgar e produzir conhecimentos com as crianças. Buscamos romper com a hegemonia dos letramentos dominantes que marginalizam outras formas de letramentos, em especial produzidos pelos negros, indígenas, quilombolas, no contexto da favela etc.

Desse modo, as atividades pedagógicas relacionadas ao Dia da Consciência Negra não estiveram voltadas de forma particularizada para o mês de novembro, unicamente, mas se fizeram presentes constantemente em meio às discussões pedagógicas da equipe e em meio ao diálogo com as crianças no cotidiano escolar. Dentre os processos envolvendo a produção da arte escolar neste momento, estiveram envolvidos trabalhos de pesquisa, de modo a conhecer (e reconhecer) quais são as personalidades negras brasileiras.

Com a pesquisa desenvolvida, as crianças foram elaborando manualmente cartazes na sala de aula, compondo textos e desenhos (retratos) relacionados a essas personalidades (Figuras 56 e 57). Ao acompanhar parte desse processo, em uma turma de 5º Ano, foi possível perceber o envolvimento das crianças, trocando materiais e referências para a criação dos desenhos. Nesse caso, identificou-se pouca interferência por parte da professora, cuja orientação (voltada para o desenho) estava respaldada unicamente de modo a chamar a atenção da criança para as diferentes tonalidades de pele. Observou-se que houve ali pouca interferência no desenho feito pela criança mas, muito mais, diante do seu texto, que deveria ser escrito corretamente a partir das normas da língua portuguesa.

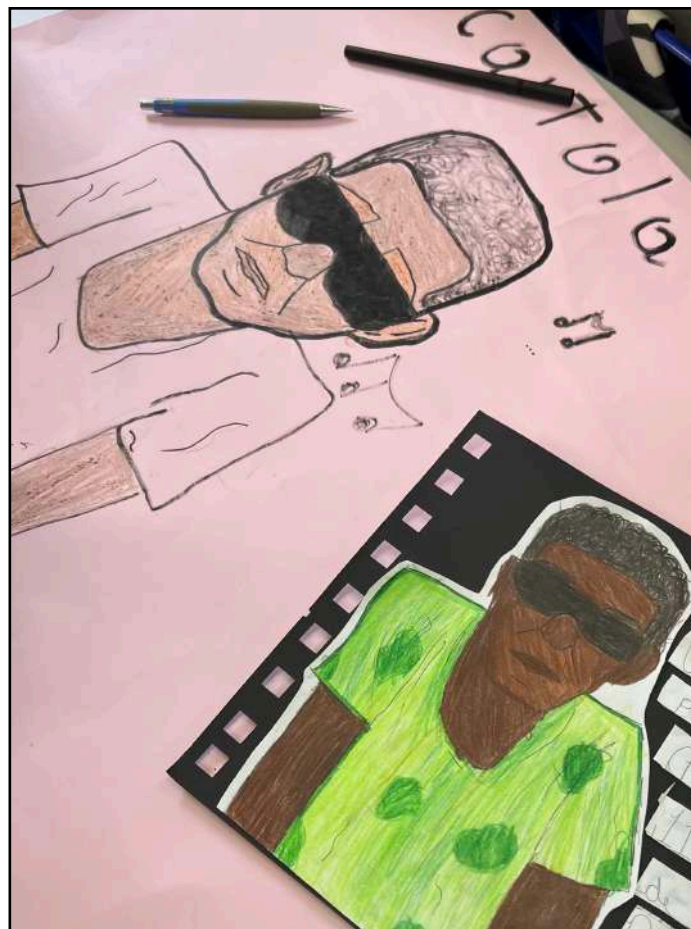
¹⁰³ Em contato com a supervisora pedagógica da escola, obteve-se o acesso a esse documento. Constatou-se, também, que uma versão resumida do mesmo encontra-se no *site* da instituição para o acesso da comunidade.

Figura 56 - Desenhando “Elza Soares”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 57 - Desenhando “Cartola”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Já em outra sala, desse vez em uma turma de 3º Ano, cada uma das crianças foram orientadas a desenvolver um trabalho de pintura. Nesse caso, observou-se maiores direcionamentos quanto às cores e formas a serem utilizadas sobre a tela (que também possuía um tamanho padronizado). A temática e a estética dos trabalhos partiram de uma referência à “savana africana”, cujo fundo foi trabalhado em camadas de tinta guache nas cores vermelha, laranja e amarela e, sobre ele, pinturas de silhuetas que remeteriam à uma representação da fauna e flora comuns ao continente africano.

Como estratégia de padronização e, de modo a auxiliar os alunos e alunas na produção dos trabalhos, a professora havia feito um “protótipo” a partir de moldes de figuras, sendo fixado ao quadro branco (Figura 58). Aquele seria um modelo a ser seguido, no qual as crianças reproduziriam uma estética perecida. Nessa perspectiva, em meio àquela experiência e em vista da movimentação da turma, percebeu-se que as crianças estavam realizadas não pela elaboração da pintura em si (construída a partir de padronizações), mas pelo fato de estarem manuseando a tinta e pintando sobre uma tela (Figura 59).

Figura 58 - Um “modelo” a ser seguido



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 59 - Seguindo um “modelo”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Partindo dos dias que se seguiram à realização dos trabalhos em sala de aula, os quais foram conduzidos pelos/as professores/as regentes das turmas, chegou o dia de montagem da exposição, que ocorreu na mesma semana em que aconteceu a Festa Afrobrasileira. A apresentação das pinturas e desenhos infantis esteve alinhada à caracterização do espaço escolar para o momento festivo. Dentro da organização estabelecida, os professores e professoras partiram para a escolha das paredes e murais que seriam utilizados para apresentar o trabalho das crianças para que, em seguida, pudesse ser iniciada a manutenção dessas respectivas superfícies (Figuras 60 e 61).

Figura 60 - Pré-produção: um dos murais da escola, “revestido” para a montagem da exposição



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 61 - Pré-produção: uma das paredes da escola, “revestida” para a montagem da exposição



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Naquela ocasião foi observado que, na montagem dos trabalhos, algumas crianças participaram, ajudando seus/suas professores/as a organizar a disposição dos materiais que seriam apresentados para o público (Figuras 62 e 63). Na medida que alguns alunos e alunas ajudavam, outros/as ainda observavam atentos/as, transitando pelo espaço e dialogando uns/umas com os/as outros/as acerca do que estavam vendo e diante daquilo que estava sendo organizado. Esse foi um aspecto de destaque que foi evidenciado: o momento em que as

crianças não apenas desenvolveram trabalhos de arte escolar, mas que participaram, de algum modo, do processo de pré-produção das exposições.

Figura 62 - Um dos alunos participando da montagem da exposição



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 63 - Uma das alunas participando da montagem da exposição



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Como definido pela agenda da Escola “A”, a Festa Afrobrasileira também aconteceu em um dia de sábado, contando com a participação de toda a comunidade. O dia festivo foi marcado pela apresentação de um grupo de capoeira local, a qual contou também com a participação das crianças da escola. Tal como a temática definida pela festa, no interior das salas de aula, assim como em outros espaços da escola, estavam dispostos desenhos representativos da roda de capoeira que foram feitos pelos/as alunos/as, bem como outros textos e pesquisas que dissertavam sobre essa manifestação cultural. Esse momento didático também foi acompanhado por brincadeiras típicas de países do continente africano, as quais envolviam alunos/as e professores/as. Outro aspecto que mereceu atenção foi a organização, em uma das salas de aula, de uma exposição de artefatos africanos. Indicada por meio de uma “placa” na porta de entrada da sala, a exposição recebia o público que visitara o espaço para ver algumas esculturas, miniaturas, pinturas e tecidos estampados típicos da cultura africana.

Ao circular pelo espaço da escola, no período da ocorrência dessa festa didática, percebeu-se, mais uma vez, a relação direta da arte escolar enquanto um componente voltado para a decoração da escola, principalmente por perceber que os trabalhos estavam distribuídos em superfícies diversas. Por outro lado, a produção artística desenvolvida pelas crianças neste

contexto não foi destituída de suas autorias, demarcando processos de identificação e diálogo entre os diversos públicos.

5.1.4 A ARTE ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA “A”

Embora haja eventos e projetos específicos que marcam as ações pedagógicas desenvolvidas pela Escola “A”, é de se notar que a arte escolar, bem como a sua apresentação, não é algo que se limita apenas às celebrações e eventos didáticos. Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa de campo, foram sendo evidenciadas práticas características das exposições de arte escolar, as quais transitaram cotidianamente pelas dependências da escola. Assim, para além de um evento em si, essas exposições, elaboradas de forma mais simples no dia a dia escolar, contribuem para uma percepção pedagógica daquilo que é produzido. Nelas, parecem existir maior autonomia das crianças, em que se sentem mais livres para apresentar e dialogar a respeito de suas experiências pessoais e artísticas junto a seus pares (Figura 64).

Figura 64 - Uma experiência cotidiana de exposição de arte escolar



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Experiências significativas como essas, que transcendem a culminância dos eventos didáticos, permeiam o dia a dia escolar, de modo a estreitar os vínculos afetivos e sociais, potencializando o papel da comunidade (como um todo) para a manutenção, participação e produção da cultura escolar. Do mesmo modo, tais perspectivas foram observadas também por meio do Projeto-Político-Pedagógico da escola, na dimensão da elaboração do conceito de “Comunidade de Aprendizagem”, que se desenvolve em meio às práticas pedagógicas características da própria escola. Sob as contribuições de Lauro de Olivera Lima, Paulo Freire, José Pacheco e Alberto Costa, autores estes citados junto às elaborações do PPP da instituição, por “Comunidade de Aprendizagem”, expressa pelo respectivo documento, se define como uma:

Organização em rede, física ou virtual, em que os laços sociais entre as pessoas são baseados em valores comuns e relações amorosas, objetivando a apropriação do território e a valorização da sua cultura, o compartilhamento de saberes, o desenvolvimento humanizado, a aprendizagem e a transformação das práticas sociais no Bem Viver.

Ao ser desdobrada as perspectivas sobre a “Comunidade de Aprendizagem”, outra dimensão, também expressa pelo Projeto Político da própria rede de ensino do Distrito Federal, chamou atenção, a da territorialidade. Nesse aspecto estão envolvidos não apenas a relação do espaço “local” e “social” que a escola ocupa, mas os modos que o ambiente escolar se constitui como um espaço de pertencimento da comunidade. Esse lugar de transcendência, dos muros da escola, foi algo interessante de ser percebido. Em meio às práticas educativas, notou-se que muitas atividades e desenhos expostos apresentavam a percepção das crianças em vistas de suas experiências “extraclasse”, em que o espaço social e cultural da cidade foi evidenciado. Assim, passeios pedagógicos às reservas e parques naturais próximos à escola, como também visitas a museus e galerias de arte, estiveram dentre as atividades desenvolvidas “fora” das quatro paredes da sala de aula.

Em consideração a outro aspecto, identificou-se que as proposições e produções artísticas não foram desenvolvidas apenas durante as aulas de arte. Torna-se importante reconhecer que, em vista da organização e das metodologias adotadas pela Escola “A”, os componentes curriculares são trabalhados num processo dialógico, transitando entre diferentes saberes e práticas no cotidiano escolar. Essas vivências, por exemplo, também reverberaram em meio à arte escolar, em que os/as alunos/as traduziam a partir de desenhos e

pinturas suas experiências e percepções compartilhadas na visitação a diferentes espaços de aprendizagem e também à medida que construía novos conhecimentos a partir do trabalho junto aos outros componentes curriculares. Como continuidade a esses processos, esses trabalhos acabam possuindo como destino a sua apresentação em meio às paredes da escola, como notado em muitos momentos de produção desta pesquisa de campo.

Por fim, verificou-se que o espaço escolar, no contexto da rede pública do Distrito Federal, tal como evidenciado pela Escola “A”, é um espaço de apreciação e de produção cultural, independente da organização dos eventos festivos. Notou-se que à medida que as diferentes pessoas e comunidades se identificam e vão à escola, em vista de motivos diversos, haverá sempre algo a ser notado por parte do olhar “visitante”. Certamente que, pelas paredes, haverá algum indício da arte escolar (Figura 65).

Figura 65 - Cotidiano: apreciação da arte escolar



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

5.2 A ESCOLA “B”

A Escola “B” está localizada em uma região central da cidade de Unai, e já foi ocupada por vários grupos educacionais no passado. Esta é uma escola de referência na região e, com frequência, a mídia local tece publicações e notas sobre os eventos e projetos pedagógicos realizados. Na Escola “B”, as crianças são matriculadas em vista de um ensino voltado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, somando cerca de 412 alunos/as vinculados/as à essa instituição. Em um primeiro contato junto à mantenedora da escola e também junto à coordenação pedagógica foram apresentados os objetivos da pesquisa e suas relações com a Educação em Artes Visuais.

No contato inicial com a Escola “B” já foram dados os primeiros passos para que eu pudesse, no caráter de professor visitante, conduzir as turmas do Ensino Fundamental I. Tal iniciativa estava fundamentada, também, nas possibilidades de fortalecer o ensino de arte na instituição, vista a considerável falta de profissionais docentes qualificados/as em áreas de componentes curriculares específicos. Como discutido anteriormente, sob as configurações de uma escola privada, a presença de um/a professor/a de arte acontece em vista de oferecer à comunidade um programa de ensino mais aprofundado, mais alinhado às especificadas dessas áreas. Embora a atuação deste/a profissional não seja obrigatória no trabalho pedagógico no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tal como foi discutido, as instituições privadas de ensino comumente tecem um maior interesse e preferência pela atuação desses/as profissionais. Assim, em vista do caráter organizacional dessas escolas, uma maior rede de articulação e diversidade de professores e professoras é viabilizada.

Ao trazer a dimensão da pesquisa nesta atuação, foi possível não apenas ter um contato mais direto com as crianças e suas famílias, mas identificar lacunas que tocam as especificidades do ensino da arte junto àquela instituição, sobretudo a partir do olhar para as exposições de arte escolar. A partir de reuniões que logo se desenvolveram, era comum ouvir falas da equipe como: *“Agora sim, os alunos terão aula de arte!”*. Impressões iniciais como estas também estiveram acompanhadas da queixa de algumas famílias pois sentiam falta, na escola, de atividades que mobilizassem as crianças a partir de projetos artísticos e culturais. No caso do ensino da arte naquele contexto, em vista das impressões iniciais constatadas, as crianças se restringiam, na maioria das vezes às “atividades de colorir”.

Assim, as elaborações da pesquisa de campo na Escola “B” aconteceram duas vezes na semana (entre os turnos matutino e vespertino), sendo organizadas a partir de aulas de 50 minutos junto às turmas do Ensino Fundamental I e também a partir dos momentos de coordenação pedagógica. O desenvolvimento das aulas e atividades considerou os delineamentos apontados pela Base Nacional Comum Curricular, possuindo como suporte o material didático adotado pela instituição e um currículo flexibilizado, atento às diversidades culturais e locais vivenciadas pelas crianças. No processo de desenvolvimento desta pesquisa foram desenvolvidas algumas exposições de arte escolar junto à Escola “B”, que se destacaram em vista da participação da comunidade local e também a partir das reflexões tecidas junto aos professores, professoras, alunos e alunas.

Considerou-se, no percurso de pesquisa inserido na realidade da Escola “B”, os trabalhos envolvendo as exposições de arte escolar enquanto eventos pedagógicos desvinculados das festas didáticas. Tais proposições buscaram reconhecer essas exposições em vista de sua complexidade, em que demandaram diferentes tempos de produção artística e de aprendizagem junto às crianças.

5.2.1 EXPOSIÇÃO 1: SEMENTES DA ARTE

A discussão acerca de um lugar apropriado para a apresentação da arte escolar, ao longo das dependências da escola, foi um dos primeiros passos a ser dado. Juntamente com a equipe gestora da escola foram sendo identificados os espaços comuns, os quais costumavam “receber” o trabalho feito pelas crianças. Assim como a maioria das escolas, os murais, as paredes dos corredores e o interior das salas de aula são os espaços mais comuns de apresentação da arte escolar. Contudo, nos momentos de elaboração de uma primeira exposição voltada para os processos criativos das artes visuais, enquanto um evento mais robusto nas dependências da escola, foram sendo estabelecidas conversas com a coordenação pedagógica juntamente com os professores e professoras, de modo a melhor estudarmos o espaço escolar e definirmos um lugar de ocorrência das exposições.

Nesse percurso, o *hall* de entrada da escola foi definido como um ambiente propício para o desenvolvimento da ação expositiva. Em meio à proposição do diálogo em torno desse

aspecto, cabe destacar a fala de uma das colaboradoras, que trouxe o seguinte apontamento: “*Esse lugar é ótimo, parece até aquelas galerias de arte*”. Ao observar essa fala, verificou-se que o sentido de “semelhança”, tomado como referência de um espaço de galeria de arte, esteve relacionado à configuração espacial, que apresentava paredes mais “limpas” e uma estrutura mais sugestiva à acomodação dos trabalhos escolares. Este espaço destacou-se, sobretudo, por sua localização estratégica no interior da escola, que permite que as pessoas não apenas transitem pelo espaço, mas permite também “momentos de pausa” na apreciação e leitura da arte escolar. Essa escolha reverberou em meio à equipe de forma inusitada, visto que até aquele momento o *hall* de entrada da escola ainda não havia sido ocupado pela apresentação dos trabalhos escolares.

A ideia sobre os trabalhos, bem como os materiais que seriam utilizados, foram sendo definidos nos momentos de coordenação pedagógica, os quais foram alinhados em vista das sugestões apresentadas pelo livro didático e por atravessamentos que se davam a partir do conhecimento do trabalho de diferentes artistas. Assim, partindo da apresentação e estudo sobre os desenhos de Saul Steinberg (1914-1999), das criações com as formas geométricas de Wassily Kandinsky (1866-1944), do conhecimento da arte e da cultura indígena proveniente do trabalho da artista Daiara Tukano (1982-), e das cores dos azulejos portugueses provenientes do trabalho e da crítica compartilhada por Adriana Varejão (1964-), as crianças foram sendo convidadas a desenvolver as suas obras, que caminharam a partir dos elementos básicos da linguagem visual às articulações com diferentes temáticas sociais.

No processo criativo empreendido junto às crianças em sala de aula, a sensação de estar fazendo algo “errado” era muito comum entre os alunos e alunas. Em muitas das atividades artísticas desenvolvidas era comum ouvir: “*Professor, é pra fazer assim?*”, ou “*Eu estou fazendo certo?*”, e até mesmo frases do tipo: “*Eu errei, posso fazer de novo?*” (normalmente essa frase esteve acompanhada com o gesto de jogar o trabalho produzido no lixo). Percebeu-se que essa é uma atitude sintomática, que vem à tona a partir de experiências anteriores (tanto presentes na escola como fora dela) e que sinalizam processos problemáticos no campo das aprendizagens. Quanto ao trabalho pedagógico envolvendo a arte escolar, foi sendo problematizada a dimensão do “erro” e do quanto esse aspecto torna-se importante no contexto artístico. Embora houvesse um ponto de partida para o desenvolvimento dos trabalhos, buscou-se criar um espaço na sala de aula para que as crianças pudessem ser mais

autônomas em suas produções, buscando, na medida que os/as alunos/as desenvolviam suas atividades, elogiá-los/as e encorajá-los/as em meio àquela tarefa.

Dentre outros desdobramentos, o projeto da exposição, a qual foi intitulada como “Sementes da Arte”, buscou não apenas compartilhar inicialmente novas referências artísticas e culturais àquela realidade de ensino, mas fortalecer o espaço escolar como um espaço cultural, em que os diversos públicos pudessem acessar novos conhecimentos e pensamentos forjados em meio à cena artística contemporânea. De forma semelhante foi sendo trabalhado, em meio às aulas, acerca do comportamento que desenvolvemos diante de uma “obra de arte”, convidando as crianças a refletirem sobre suas próprias produções e também agirem de forma crítica e respeitosa diante dos exercícios feitos pelos/as colegas/as. Após serem planejadas as aulas, que reuniu trabalhos de pesquisa, experimentações artísticas em vista de diferentes suportes e a criação final da arte escolar a ser apresentada, a exposição foi organizada (Figura 66).

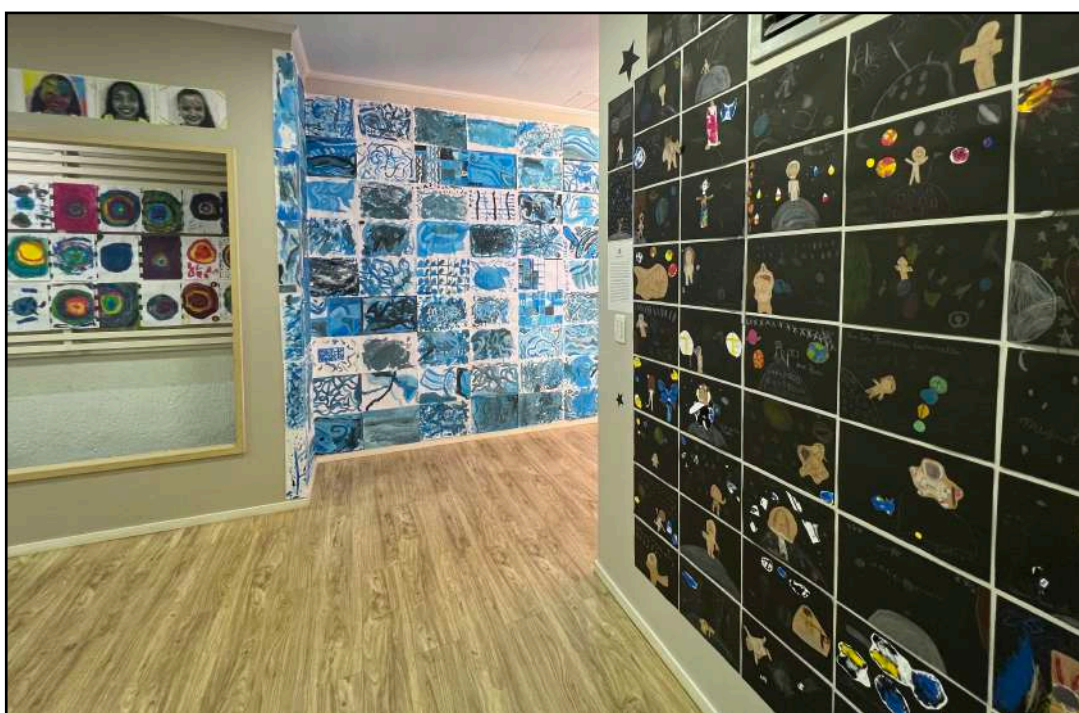
Figura 66 - Montagem da exposição “Sementes da Arte”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

No processo de montagem, estiveram envolvidos os trabalhos de todas as crianças¹⁰⁴, os quais foram organizados a partir da identificação de cada turma e técnica correspondente. Nessa primeira exposição junto à Escola “B”, foram utilizadas as linguagens de desenho, pintura, colagem e escultura (*móbile*), tal como apresentado pelas Figuras 67, 68 e 69. No momento da elaboração das atividades de arte escolar houve o cuidado de orientar as crianças quanto à inserção de seus nomes/assinaturas, de modo a demarcar a autoria de cada um dos trabalhos apresentados. Ao longo da organização das obras pelo espaço expositivo, um texto descritivo foi elaborado por mim, no intuito de compartilhar com o público o processo criativo que foi sendo desenvolvido e as referências que foram sendo utilizadas.

Figura 67 - Exposição “Sementes da Arte”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

¹⁰⁴ No momento que antecedeu a montagem da exposição “Sementes da Arte”, um caso, em específico, chamou a atenção. Para o trabalho com as turmas dos 4os Anos do Ensino Fundamental I, foi elaborado uma composição visual a partir do retrato de cada um/a dos/as alunos/as. Assim, cada criança pôde intervir artisticamente (utilizando lápis de cor e canetas hidrocor) sobre os seus respectivos retratos. Nesse contexto, uma aluna não se sentiu à vontade para apresentar o seu trabalho na ocasião da exposição. Sua decisão foi respeitada e o seu trabalho foi entregue à sua família em um momento oportuno.

Figura 68 - Exposição “Sementes da Arte”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 69 - Exposição “Sementes da Arte”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Quanto à disposição das obras feitas pelas crianças (em consideração aos muitos trabalhos resultantes das proposições desenvolvidas em meio às aulas de arte), buscou-se ocupar todo o espaço destinado à exposição e, sob essa configuração, muitos trabalhos acabaram sendo organizados ao longo de toda a parede, de cima a baixo, o que ocasionou maiores dificuldades para que o público infantil pudesse acessá-los (Figura 70). Em alguns casos, observou-se que as crianças sentiam-se desconfortáveis, na medida que perceberam que seus trabalhos estavam mais “longe” do seu campo de visão. Outras, ainda, sentiam-se satisfeitas por perceberam que seus trabalhos estavam em lugares mais “altos” em vista da organização das obras.

Figura 70 - Trabalhos ao “alto”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

A exposição “Sementes da Arte” aconteceu, assim como nos casos apresentados no contexto da Escola A, em um dia de sábado letivo, seguindo as orientações determinadas pela Secretaria Municipal de Educação. O evento foi acompanhado de uma reunião junto às famílias e demais professores/as, de modo a tratar de questões pedagógicas e do percurso de aprendizagens trilhado até aquele momento. A mostra de trabalhos de arte infantil esteve

acompanhada de uma “trilha sonora”, músicas estas que fizeram parte dos momentos de criação das atividades em sala de aula. Também, foi organizado pela coordenação pedagógica da escola um caderno de assinaturas, de modo a registrar a presença do público que ali se encontrava. Assim, crianças e adultos deixaram seus nomes nos registros dessa documentação. Após a abertura do evento, a exposição de trabalhos seguiu o cronograma de duração de trinta dias, recebendo novos/as visitantes ao longo deste período. Ao longo dos dias que se seguiram o espaço expositivo também foi palco de outras atividades pedagógicas, as quais foram elaboradas pelos/as demais professores/as, sendo revisitado pelos/as alunos/as não só do Ensino Fundamental I, mas também pelas crianças menores, das turmas da Educação Infantil.

Em conversas estabelecidas com as famílias no momento de apreciação dos trabalhos expostos, notava-se uma expressão de surpresa pois, segundo essas pessoas, a escola não havia sido ocupada daquela maneira. Dentre as diversas falas, destacou-se a seguinte: *“Agora sim, estou vendo algo feito realmente pelas crianças!”*. Do mesmo modo, em certo momento dos registros desse processo, percebeu-se um tom de surpresa por parte da equipe pedagógica direcionado à mim: *“Quando você falou de exposição de arte feita pelos alunos, eu imaginava algo simples, tipo uns desenhinhos... Não imaginava que seriam assim!”*. O significado potente, atrelado à experiência da exposição de arte escolar que se desenvolveu em meio ao espaço da escola, reverberou em outros momentos do planejamento pedagógico junto à equipe gerando, em meio à comunidade, novas expectativas em torno dessas produções. Ao final, foi elaborado por mim um catálogo virtual da exposição (Apêndice 1), o qual foi disponibilizado para as famílias e amigos/as da escola por meio dos canais de comunicação da instituição.

5.2.2 EXPOSIÇÃO 2: TESOUROS ANCESTRAIS

À medida que o contato com as crianças e professores/as se intensificava, foi sendo identificada a necessidade de desenvolver práticas de projetos em que estivessem envolvidas a cultura local, no intuito de resgatar a memória e a história ancestral a partir do território da

cidade de Unaí. Nesse sentido, a proposição da exposição “Tesouros Ancestrais” partiu dessas ideias.

Na ocasião da elaboração dessas perspectivas junto à Escola “B”, foi pensada em uma experiência “distribuída” a partir das exposições, de modo que a arte escolar pudesse ocupar não apenas o contexto da escola, mas outros espaços da cidade. Assim, a experiência dessa nova mostra de trabalhos artísticos partiu de três percepções, as quais foram elaboradas, discutidas e problematizadas junto à equipe pedagógica da escola. A primeira delas esteve voltada para a dimensão a) ARTE-ESCOLA, que pressupõe a ocupação do espaço escolar (paredes, murais, salas de aula, meios digitais e etc) a partir da produção artística feita pelos/as alunos/as, ação esta que já veem sendo realizada; a segunda esteve voltada para as perspectivas de uma b) ARTE-TRÂNSITO, relacionando-se à ideia de movimento, em que a arte escolar pudesse “transitar” pelos diferentes espaços da cidade em vista dos diferentes públicos e, por fim, a dimensão c) ARTE-MUSEU, em que a produção artística infantil pudesse ocupar um espaço instituído culturalmente, nesse caso, o Museu Histórico e Cultural de Unaí Maria Torres Gonçalves.

Dentro da dimensão ARTE-ESCOLA, as crianças, alunos e alunas do 4º Ano do Ensino Fundamental I, foram convidadas a desenvolver pesquisas sobre o passado do território que hoje ocupa a cidade. Cabe ressaltar, que o sítio arqueológico Gruta do Gentio II está inserido no território de Unaí, sendo um vestígio histórico de importância significativa para a arqueologia brasileira. Assim, a pesquisa empreendida em torno dessa temática suscitou diálogos junto aos/às alunos/as permeados de muita curiosidade e de novas reflexões sobre o nosso passado histórico. Como um exercício, foi proposto em sala de aula, a partir dos equipamentos tecnológicos e midiáticos disponíveis, a criação de imagens a partir da Inteligência Artificial (IA), as quais partiriam de descritores e características levantadas por meio da pesquisa sobre a Gruta do Gentio II. Essas imagens, produzidas em colaboração com as crianças, fizeram parte de uma mostra virtual, inserida no contexto da exposição “Tesouros Ancestrais (Apêndice 2).

Aqui, as perspectivas da experiência envolvendo a ARTE-ESCOLA, contou com um circuito virtual de apresentação dentro dos “limites” da própria instituição escolar, visto que essa mostra aconteceu dentro do espaço midiático e eletrônico de comunicação entre as

famílias da escola¹⁰⁵. Considerou-se, nessa perspectiva, esse espaço de contato com a comunidade para além do compartilhamento de assuntos “burocráticos” do dia a dia escolar, de modo que pudesse ser ressignificado enquanto um ambiente de construção de novas experiências sociais, que se desdobraram em virtude dos aspectos culturais e artísticos trilhados pelas crianças. Observou-se que esta se constituiu como uma experiência enriquecedora junto aos/as alunos/as, em vista da utilização das tecnologias contemporâneas para a produção artística, possibilitando, sobretudo, a reflexão acerca do trabalho com essas ferramentas como um modo de aproximação com um passado histórico.

As perspectivas relacionadas à ARTE-TRÂNSITO contribuíram para que pudessem ser estabelecidas novas parcerias entre a escola e a comunidade. Desse modo, em vista dos planejamentos pedagógicos propostos pela equipe de coordenação pedagógica, em meio às aulas de arte foram sendo desenvolvidos desenhos a partir da temática da Páscoa (celebração esta que faz parte do calendário das festas didáticas da Escola “B”), em que foram trabalhados aspectos para além da temática religiosa cristã, mas processos criativos e didáticos que pudessem remeter às mensagens de solidariedade e o sentimento de afeto e partilha. Assim, chegou-se à iniciativa de “estampar” as embalagens utilizadas pelas panificadoras com a arte feita pelas crianças durante as aulas.

Nessa ideia foram sendo desdobradas perspectivas de uma arte compartilhada em que as pessoas, da sociedade unaiense, em meio à ação costumeira de comprar o “pão”, estariam levando consigo parte da arte escolar. Ao serem envolvidos todos os processos, desde à elaboração dos desenhos ao registro deles no “saquinho de pão”, toda a ação envolvendo a dimensão da ARTE-TRÂNSITO foi sendo desenvolvida, em que foi possível estabelecer uma parceria com uma das panificadoras tradicionais da cidade. Foi interessante perceber que na trajetória de elaboração dessa proposta, as crianças sentiam-se empolgadas durante o exercício de criação, compartilhando entre os seus pares a experiência de “tomar o café da manhã” junto à arte que foi produzida. Esse comportamento foi sendo evidenciado em meio às redes sociais digitais de muitas pessoas da população, que registravam a surpresa de irem à padaria e encontrar os desenhos e mensagens das crianças (Figura 71). Tais objetos, que de

¹⁰⁵ No contexto do trabalho pedagógico da Escola B, é adotada uma ferramenta virtual de aproximação entre família e instituição escolar. Essa “agenda eletrônica”, acessada por meio de um aplicativo específico, é responsável por compartilhar a rotina escolar e perspectivas didáticas das atividades de cada turma. Também é um espaço de livre comunicação, de compartilhamento de ideias, sugestões e críticas. Compreendendo este como um dos “espaços da escola”, a arte escolar também pôde se apropriar dessa ferramenta.

algum modo foram distribuídos em meio à sociedade, provocaram novas reflexões em meio à comunidade escolar, em que a prática e o sentimento de “pertencimento” e “partilha” da arte escolar estiveram envolvidos. Esta obra, que fez parte das elaborações da ARTE-TRÂNSITO, inserida no circuito da exposição “Tesouros Ancestrais”, também foi apresentada a partir do espaço físico da escola, em que foi possível compartilhar toda a experiência estética e social dessa produção (Figura 72).

Figura 71 - Arte escolar: “Pão e Páscoa todos os dias”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 72 - Exposição “Tesouros Ancestrais”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Nessas perspectivas, os trabalhos envolvidos na mostra que aconteceu no Museu Histórico e Cultural de Unaí estiveram relacionados à construção da paisagem unaiense, suas reservas naturais e seus prédios históricos. Para isso, os/as alunos/as do 5º Ano do Ensino Fundamental I foram convidados/as a resgatar, por meio de trabalhos de pesquisas, imagens da cidade, as quais foram coletadas em banco de dados vinculados à Secretaria de Cultura e Turismo do município, como também por meio de registros fotográficos feitos *in loco*.

A composição dessas imagens, feitas com tinta guache sobre tela (a qual também possuía tamanho especificado) compôs a dimensão ARTE-MUSEU, na medida que a arte escolar ocupou o espaço expositivo da instituição museal. As telas, produzidas em sala de aula

pelas crianças (Figura 73 e 74), fizeram parte de uma mostra temporária a céu aberto no museu de Unai, integrando, tal como as experiências estéticas desenvolvidas pelas outras turmas do Ensino Fundamental I, o circuito da exposição “Tesouros Ancestrais” (Figuras 75, 76, 77 e 78). A mostra temporária de arte escolar nas instalações do museu municipal teve a duração de uma semana, recebendo públicos diversos, incluindo um grupo de docentes e discentes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). A abertura da mostra foi marcada por uma *vernissage*, cujo convite foi endereçado às famílias e à comunidade. Segundo a diretoria e demais profissionais que compõe a equipe técnica do museu, esta se constituiu como uma experiência ímpar, visto de muitas pessoas, cidadãos e cidadãs da cidade, desconhece o espaço do museu. Nas palavras de um desses colaboradores, registrou-se: “O museu de Unai precisa disso... É importante que a escola integre o museu. Esse lugar é todo mundo”.

Figura 73 - Arte escolar: elaborações da pintura



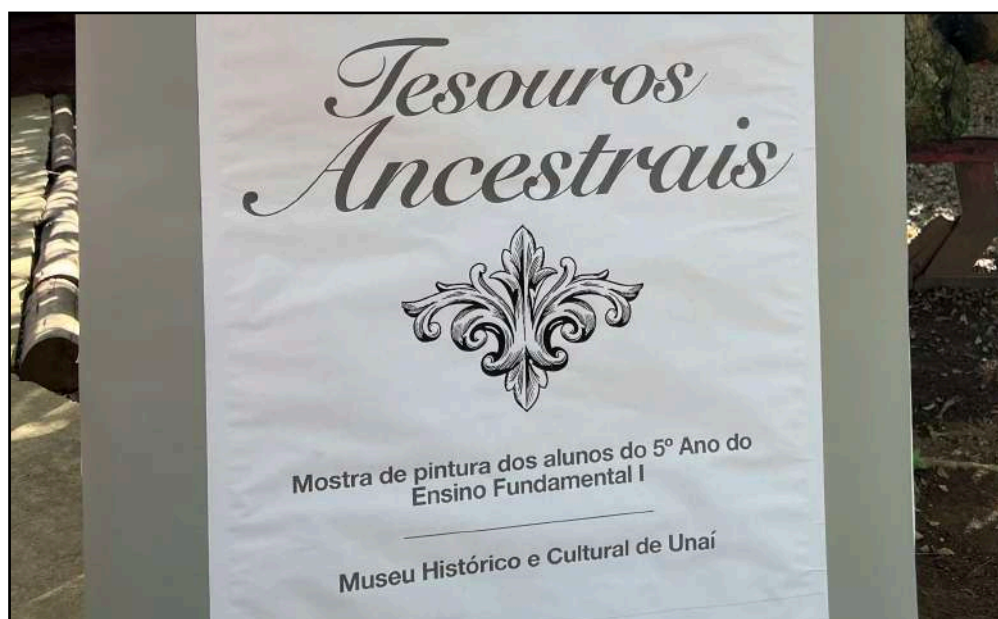
Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 74 - Arte escolar: elaborações da pintura



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 75 - *Banner* de divulgação da Mostra de arte escolar no Museu Histórico e Cultural de Unai



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 76 - Disposição dos trabalhos ao longo do espaço externo do Museu de Unai



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 77 - Detalhe: disposição dos trabalhos ao longo do espaço externo do Museu de Unai



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Figura 78 - Momento de visitação à exposição “Tesouros Ancestrais”



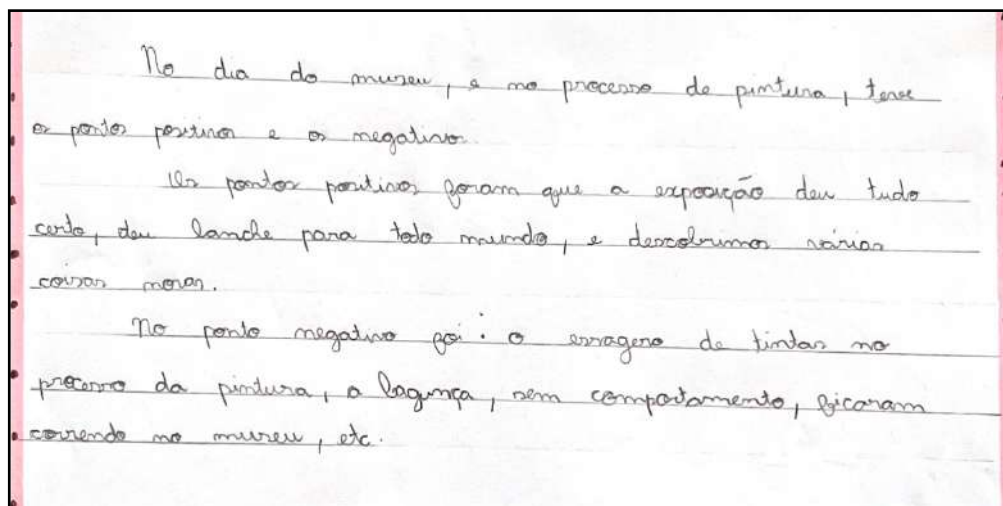
Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

A etapa de pós-produção, que se seguiu à organização e visita à exposição “Tesouros Ancestrais”, foi compreendida como um processo de avaliação, buscando ouvir as famílias e as crianças sobre tal experiência. Durante a reunião de famílias e responsáveis, que acontecem bimestralmente no contexto da realidade da Escola “B”, percebeu-se que as experiências em vista do circuito de apresentação da arte escolar frente às perspectivas da ARTE-ESCOLA, ARTE-TRÂNSITO e ARTE-MUSEU postas sob reflexão nas construções da ação expositiva, foram positivas, pois mobilizaram diferentes percepções e uma apreciação “inusitada” diante dos trabalhos escolares produzidos. A partir de uma experiência vivenciada junto às crianças, percebeu-se o quão é importante fazer com que a escola e a sua comunidade ocupem os diversos espaços da cidade. No tocante a esses aspectos, a arte escolar pode ser uma produção que transcenda as paredes da sala de aula.

De forma semelhante, em meio ao curso das aulas de arte, novas reflexões foram sendo mobilizadas quanto às experiências compartilhadas por esta exposição. Dentre pontos positivos e negativos, as crianças foram refletindo sobre suas produções, sobre o processo de

apresentação das obras e sobre o modo como se “comportaram” no espaço museal. A Figura 79 apresenta o recorte de uma composição textual, em que uma das alunas expressa a sua opinião e tece a sua própria análise.

Figura 79 - Pontos positivos e negativos...



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada em meio aos registros da pesquisa de campo.

Ao tecer reflexões e impressões sobre o texto apresentado pela aluna, percebeu-se a atenção voltada não apenas para o aspecto organizacional da mostra de pintura no museu, mas para o comportamento dos/as próprios/as colegas naquele espaço. Embora este tenha sido um ambiente visitado pelas crianças pela primeira vez, percebeu-se o movimento de inquietação e curiosidade - comportamento típico das crianças - pelas dependências do museu. Essa análise, elaborada a partir do olhar de uma estudante, tal como constatado em análises feitas por outros/as colegas, contribuiu para processos de autoavaliação junto às turmas, de modo a ressignificar, naquela ocasião, algumas atitudes, que se expressam nos espaços culturais e de convivência. Semelhantemente, ao tecer reflexões como essas, as crianças poderão desenvolver outros olhares diante de suas produções, tal como evidenciado pelo texto acima.

As experiências, construídas junto à Escola “B”, possibilitaram tensionar os espaços de apresentação da arte escolar, que pode permear a escola como também os lugares fora dela. Enquanto narrativas visuais, a arte produzida pelas crianças esteve inserida em um percurso cultural próprio da cidade, adentrando espaços e percepções diversas.

5.2.3 EXPOSIÇÃO 3: AUTORRETRATOS

A temática envolvendo a produção de autorretratos é algo recorrente no trabalho pedagógico com as crianças, e nela estão envolvidos processos de autoconhecimento. Como um conceito presente ao longo da História da Arte, a criação de autorretratos atravessa os vários momentos didáticos na escola. Presentes nos murais, acompanhados pelas datas de aniversários, às *selfies* produzidas pelos/as próprios/as alunos/as para serem “coladas” em seus livros didáticos, os autorretratos poderão contribuir numa dimensão que evidencia diferentes autorias e modos variados de ver e ser visto/a.

Esta outra experiência, no campo das exposições de arte escolar, teve como foco o trabalho a partir dos autorretratos, buscando explorar não somente as características físicas e individuais de cada criança, mas a diversidade de suportes e texturas em que seriam realizados esses trabalhos. Como constatado, no contexto da Escola “B”, o material didático adotado frequentemente sugere atividades como estas e chamam a atenção para que o o/a educador/a elabore ações de exposição de trabalhos juntamente com as turmas (Figura 80).

Figura 80 - “Crie um mural para expor os trabalhos da turma”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada em meio aos registros da pesquisa de campo.

Exemplos como esses, apresentados pela Figura 80, são comuns nos livros didáticos do componente curricular Arte. Ao estudar o material didático adotado pela Escola B, verificou-se que orientações como “Crie um mural para expor os trabalhos dos/as alunos/as”, ou “Monte uma exposição com os desenhos” aparecem no intuito de oferecer ao trabalho de arte escolar uma finalidade que, nesse caso, se definiu como algo a ser “exibido”. Sem maiores direcionamentos quanto ao modo de exposição ou quanto ao lugar específico de ocorrência da ação expositiva, o livro didático, nesse contexto, reforçou a ocorrência da prática de apresentação dos trabalhos escolares no âmbito do ensino da arte. Por fim essa ação, a partir das observações do material didático, acabam acontecendo de forma mais livre.

Em vista dessas considerações, a exposição de autorretratos percorreu caminhos que transcenderam os limites apresentados pelo material pedagógico. Na sala de aula, as crianças foram convidadas e incentivadas a desenvolverem novas experimentações com a mistura de cores, de maneira a criar diferentes tonalidades de pele¹⁰⁶ (Figura 81). Uma questão curiosa envolvida ao longo do processo foi o fato de que, muitas crianças se sentiam desconfortáveis em “aparecer” em suas obras. Embora a construção da autoimagem seja algo presente nos percursos didáticos da escola (sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental I), esta não é uma tarefa tão confortável. Desse modo, o processo de criação deste trabalho foi permeado por diálogos em respeito às diferenças e à individualidade de cada criança, aspecto este relacionado não apenas às suas características físicas, mas ao modo de criação de seus próprios trabalhos.

Figura 81 - Produção de “peles”

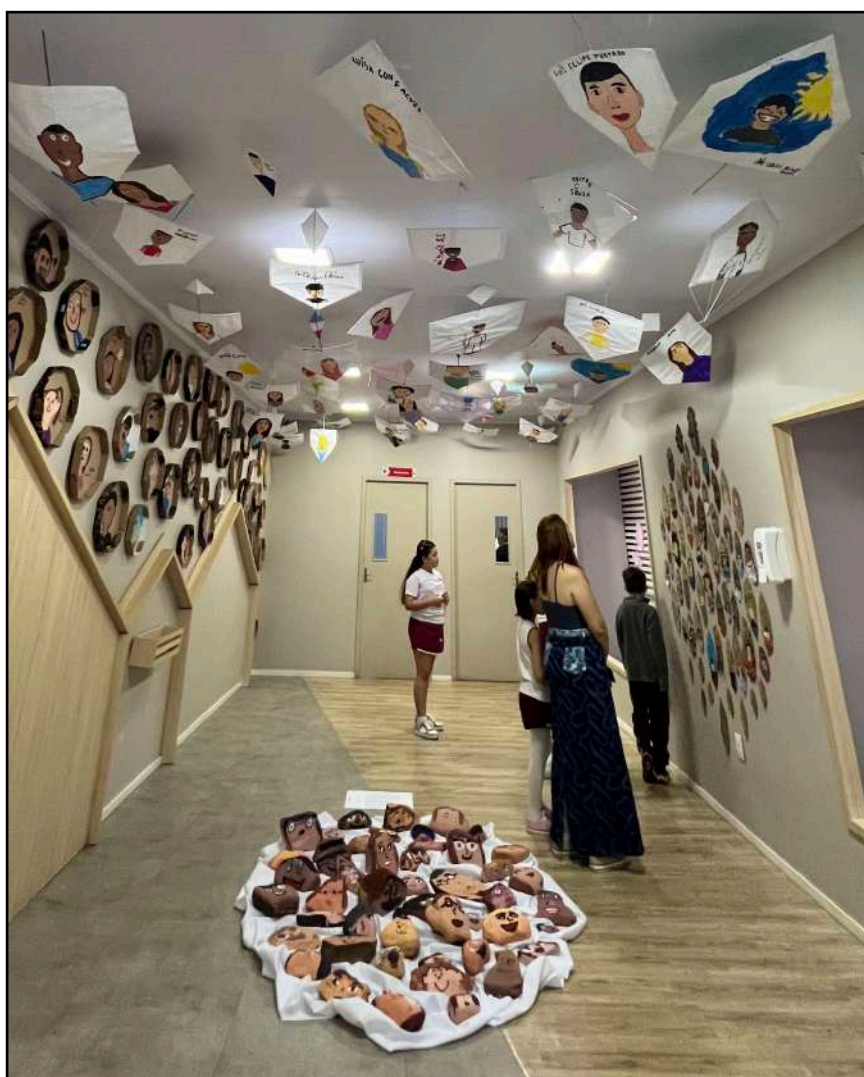


Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

¹⁰⁶ Em referência à série *Polvo*, de Adriana Varejão, criada a partir de suas pesquisas desenvolvidas nos anos de 1990.

Ainda que as crianças tenham sido incentivadas à participação da exposição junto às suas obras, muitas se sentiam à vontade em esboçar o seu desejo de não querer participar daquele momento. Nesse sentido, coube considerar as diferentes formas de envolvimento com a apresentação de seus autorretratos. Assim, por meio da pintura, as obras de arte escolar foram sendo desenvolvidas, buscando ocupar o espaço da exposição de forma diferenciada, de modo a sugerir uma nova percepção e envolvimento com os trabalhos. A organização de apresentação das atividades de arte escolar aconteceu de modo a preencher todas as superfícies do espaço (*hall* de entrada da Escola “B”), do chão ao teto, de modo a considerar um sentido lúdico de observação, permitindo novos modos de percepção e apreciação dos trabalhos (Figuras 82 e 83).

Figura 82 - Exposição “Autorretratos”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

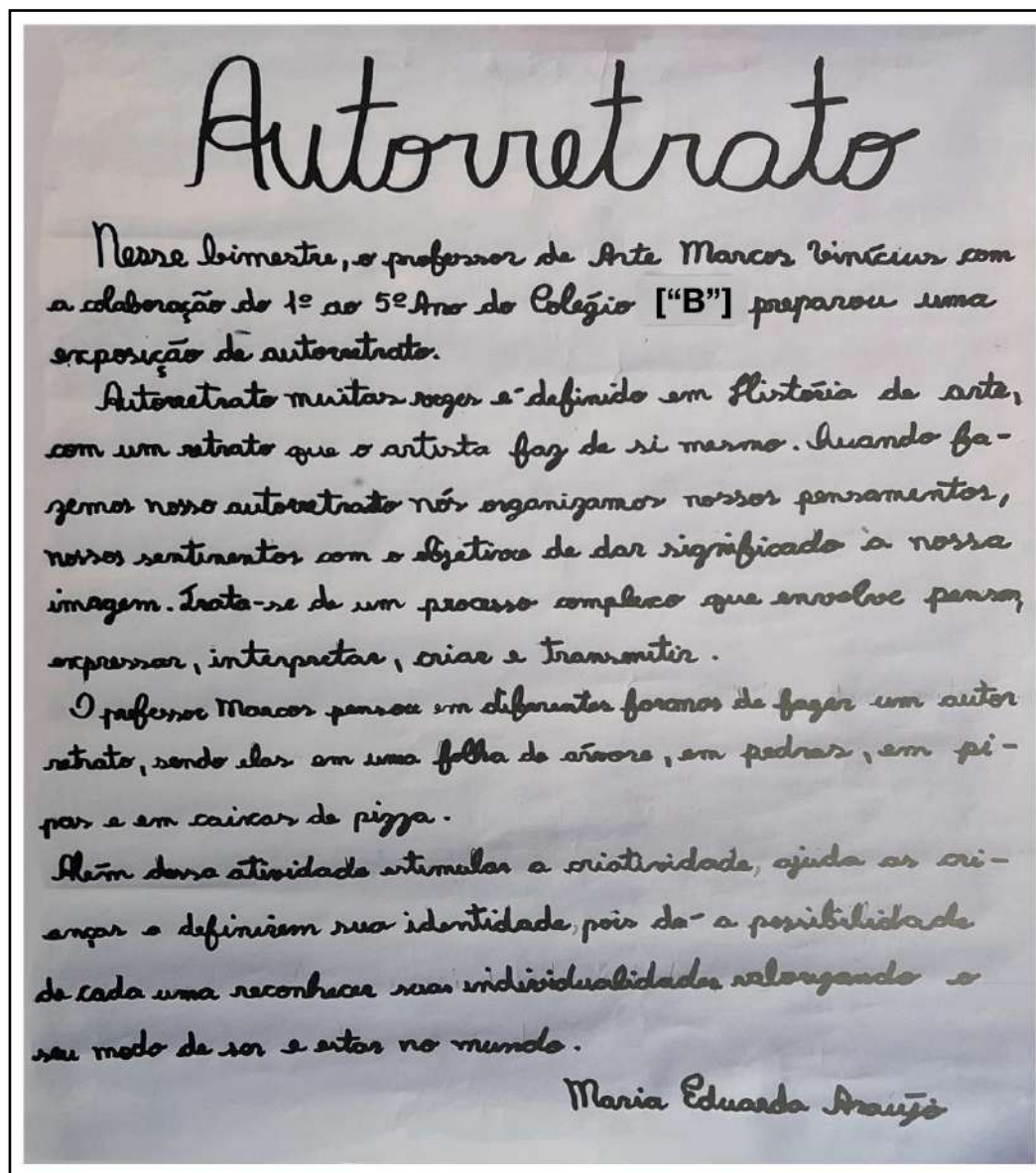
Figura 83 - Exposição “Autorretratos”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada durante a pesquisa de campo.

Na dimensão de um processo mais atento ao protagonismo das crianças na escola, a Exposição “Autorretratos” propôs a composição de algo que não foi realizado nas experiências anteriores. Nesse percurso, foi sugerido a uma das aulas que pudesse elaborar um texto autoral, apresentando as ideias da exposição e também de cada poética desenvolvida. Assim, em respeito ao texto desenvolvido e à escrita manual da criança, o texto de abertura da exposição foi apresentado, o qual foi transformado em adesivo e fixado por profissionais de uma gráfica em uma das paredes da exposição (Figura 84).

Figura 84 - Texto de apresentação da Exposição “Autorretrato”



Fonte: Arquivo pessoal. Imagem coletada em meio aos registros da pesquisa de campo.

O texto, assim como as obras de arte escolar, chamou a atenção das crianças, na medida em que puderam se identificar com os trabalhos (seus próprios retratos) e perceber o “todo” da exposição. Além disso, percebeu-se que as crianças brincavam em meio ao espaço, na medida em que levava o público para a exposição em um contexto de jogo de “adivinhação”, buscando encontrar quem eram as pessoas por trás dos retratos.

5.2.4 AS EXPOSIÇÕES DE ARTE ESCOLAR INSERIDAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA “B”

A inserção da sistematização de práticas educativas no Projeto Político Pedagógico contribui na caracterização do “chão da escola” e, de algum modo, sinaliza o posicionamento social e cultural da instituição escolar diante da sociedade. Em diálogo com a equipe da Escola B entendeu-se, na prática, que no Projeto deverão ser apresentadas as diretrizes que norteiam os caminhos didáticos adotados pela instituição, ajudando a equipe docente a melhor conduzir suas práticas em sala de aula.

Nessa perspectiva, percebeu-se que em vista das necessidades apontadas pela comunidade escolar, era preciso que ações culturais e sociais pudessem ser melhor construídas e elaboradas, de modo a registrá-las nos documentos da escola e fortalecê-las junto aos planejamentos pedagógicos. Conforme apresentado pelo Plano Municipal Decenal de Educação, 2015/2025,

Em Unai, as instituições de ensino organizam seus Projetos Político Pedagógicos subsidiando-os no conhecimento da realidade em que se inserem e explicitam as estratégias e ações a serem realizadas em curto, médio e longo prazo, visando à superação das dificuldades existentes e à melhoria da qualidade da educação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.59).

Assim, no contexto da Escola B, as exposições de arte escolar estiveram inseridas nessa realidade. Ao serem observados os reflexos positivos dos eventos envolvendo a produção artística infantil durante o processo de trabalho empreendido na pesquisa de campo, surgiu o convite para que eu pudesse contribuir com o PPP da escola sob a perspectivas das mostras de arte escolar.

Desse modo foi sugerido um texto (apresentando no Apêndice 3), de modo a ser discutido e inserido nos documentos e diretrizes adotadas pela instituição. Nessa perspectiva, ao consolidar a prática da exposição da arte escolar em meio às vivências da Escola B, em vista do PPP, objetivou-se não apenas sinalizar e reforçar a importância dos processos criativos e artísticos na cena pedagógica, mas também sublinhar a importância do ensino de arte nas diversas etapas de ensino. Por fim, esta ação é considerada um ganho, visto minha inserção (enquanto pesquisador e arte/educador) nesta respectiva realidade de ensino e dos processos colaborativos desenvolvidos, sem os quais os avanços da pesquisa não seriam possíveis.

6 TRÊS PONTOS FINAIS



Em um tom satírico, a epígrafe-imagem que abre a argumentação final deste trabalho foi retirada das redes sociais digitais, encontrada em meio ao contexto social das eleições municipais que aconteceram no mês de outubro de 2024. O texto-imagem reforça o aspecto cultural das exposições de arte escolar, sendo uma prática evidenciada por diversos públicos e que se expande na medida que a escola se torna um espaço de livre circulação, com finalidades políticas identificáveis.

Como aprofundada ao longo deste estudo, a prática das exposições de arte escolar é uma consequência dos desdobramentos das ações da escola e sintetizam discursos que, ora se aproximam dos/as estudantes, ora se distanciam. Ainda que no processo investigativo empreendido não tenha se voltado para um estudo de caráter comparativo, há uma diferença que merece atenção: a formação e a necessidade de atuação do/a professor/a de arte no

trabalho envolvendo as exposições escolares, sobretudo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, evidenciou-se a fala da professora, supervisora pedagógica da Escola “A”. Ao olhar para as paredes, ela disse: “*Olhe!... Nos falta formação estética*”. Ao “esmiuçar” a fala da professora percebeu-se que ela toca em um aspecto latente, que atravessa a escola e a luta pela diversidade de saberes e de formações em meio à equipe docente.

Sob tais perspectivas, voltemo-nos para a compreensão da arte escolar enquanto um objeto de decoração. Evidentemente, essa foi uma das problemáticas identificadas ao olhar para a realidade e ao compor as camadas do objeto de pesquisa. Embora este seja um aspecto recorrente, que tende a direcionar e destinar a produção artística infantil para a ornamentação das festas didáticas, tais processos podem envolver diálogos mais conscientes em torno dessas criações. Como observado nos momentos de elaboração desses eventos festivos, observou-se que no contexto da Escola A, as crianças sabiam o que estavam fazendo, sendo informadas pelos/as professores/as quanto aos propósitos das produções.

Assim como observado no caso de Emílio, com Rousseau, o sentido “decorativo” dos desenhos fixados nas paredes não estava destituído de um processo autoral. Assim, ainda que haja finalidades que se aproximem da ornamentação das festas e eventos que acontecem na escola, ela poderá estar acompanhada de uma participação mais efetiva das crianças. Nesse sentido, percebeu-se que Cecília Meireles (2017), em uma de suas crônicas de educação, também buscou tensionar esse tipo de produção às qualidades decorativas, apresentando uma argumentação contundente em torno dessas ações. Desse modo,

Partindo do princípio de que uma festa escolar deve pretender ser uma causa de alegria para as crianças, já ficam excluídos dos programas todos esses números cuja significação, se encontra, apenas, no agrado que despertam nos professores e pais. Tudo o que constrange, que cansa, que entedia - apesar de uma falsa aparência de interesse, superficialmente despertado pela novidade - deve ser posto à margem, quanto se deseja realizar, realmente, uma festa para a infância (Meireles, 2017, p. 21).

Em meio a essas perspectivas, no sentido de produzir um espaço social e cultural festivo, que potencialize as ações da criança, Meireles sugere a produção de ações e artefatos neste contexto, no intuito de partilhar o pertencimento do espaço escolar pela comunidade. É de se pensar nesse sentido, que as ações “propositivas” que se dão na sala de aula, esvaziadas de intenções didáticas, tornam-se problemáticas. Por esse motivo, não há problemas de atrelar

a arte escolar aos objetos decorativos, o problema reside a restringi-la a essa finalidade e não tecer qualquer consideração e diálogo com aquilo que foi produzido pela criança. O sentido “esvaziado” da utilização da arte escolar nos contextos de decoração, faz com que a produção artística se perca e a desvalorização desses materiais aconteça.

Ao visitar as festas didáticas da Escola “A”, por exemplo, ainda que tenha sido ausente a partilha de conhecimentos “estéticos” no processo de elaboração dos trabalhos - em acordo com a percepção compartilhada pela supervisora pedagógica da escola - percebeu-se que a maioria dos trabalhos foram produzidos de forma autoral pelas crianças que, ao serem utilizadas no contexto dos eventos festivos, não deixaram de ser notados pela comunidade. Nesse sentido, pode ser “[...] percebido toda a riqueza de ensinamentos que se podem extrair de uma festa popular” (Meireles, 2017, p.22).

Quanto à realidade apresentada pela escola do Distrito Federal, identificou-se o quanto os trabalhos de arte escolar estiveram inseridos em projetos culturais voltados para as manifestações populares locais. Assim, foi possível perceber a coerência expressa pelos documentos “normativos”, tais como o PPP, às práticas culturais que são desenvolvidas. No contexto da rede pública do Distrito Federal esse é um aspecto primordial, sobretudo por perceber, e partir da observação de uma unidade de ensino, o quanto esses trabalhos estão inseridos culturalmente. Dada a diversidade que compõe a população brasiliense, potencializar esses discursos por meio da arte escolar fomenta processos cada vez mais ligados aos modos de identificação e identidade das comunidades.

Ao mesmo tempo, o espaço destinado à arte escolar chamou atenção. Poder ter organizado junto a uma instituição de ensino um espaço dedicado à organização da exposição foi, de fato, significativo. A distribuição de trabalhos ao longo dos corredores, por exemplo, faz com que muitos processos, os quais envolvem uma apreciação mais atenta e até mais participativa, se percam. Portanto, elaborar as definições dos espaços expositivos da escola junto à comunidade poderá se consubstanciar como uma experiência enriquecedora.

Ao me dedicar às reflexões encontradas no campo, sob as perspectivas de uma leitura da ação expositiva (Figura 35), foi possível reafirmar o encontro com o “tripé da moldura dourada”, identificando ao longo da pesquisa de campo as ações da criança enquanto protagonista da cena expositiva. Nesse caso, quando os eventos didáticos foram restritos somente para as exposições de arte escolar, houve maior espaço para a circulação de ideias,

espaço este em que as crianças se viram mais atuantes, dialogando sobre as percepções da exposição e sobre seus próprios trabalhos.

No que tange às relações com as pedagogias culturais, percebeu-se, sobretudo no contexto da Escola “B”, que a ação expositiva fortaleceu discursos de valorização do ensino da arte em meio à comunidade local. As crianças sentiam-se animadas na participação das aulas e nos processos criativos envolvidos nas exposições. Nessa realidade, a inserção da prática das exposições de arte escolar no PPP da escola, assumiu um lugar de destaque e, se antes tal ocorrência era notada, ela passou a ser sistematizada em vista de processos mais críticas, sendo elaboradas de forma mais aproximada da infância.

As “conclusões”, apresentados por este estudo, não se deram por completo e permitem problematizar, com continuidade, a tônica das exposições escolares. A dimensão da “curadoria”, por exemplo, que emerge na relação das formulações das exposições de arte escolar é algo que pode ser tratado sob perspectivas futuras. Professores/as e alunos/as poderão experienciar diferentes papéis em torno desses processos. “Por fim”, a ação expositiva foi compreendida como um lugar de potência e, à medida que uma prática docente investigativa foi sendo instalada em meio à realidade, mais se percebeu a importância dessas mostras para a comunidade escolar e para a celebração de diferentes histórias e autorias.

REFERÊNCIAS

- AMIN, Raquel; REILY, Lucia. A poética infantil em foco: fundamentos históricos para entender a arte da criança. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**, 2011, São Paulo: ANPUH, 2011.
- ANDERSON, James P. Franz Cizek: Art Education's man for all seasons. **Art Education**, v. 22, n. 7, p. 27-31. 1969.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Texturas**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Júlio; PIMENTA; Alcilene Aguiar; COSTA; Sayonara. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n.1, p. 175-188, jan./jun. 2015.
- ARBEX, Márcia. A encenação do ato de pintar em Coubert: *L'Atelier du peintre*. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 9, n. 3, 2020
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Histórias vivas de lutas: o encontro histórico entre Paulo Freire, Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand. In: ZACCARA, Madalena; PEDROSA, Sebastião (Orgs.). **Artes visuais e suas conexões: panorama de pesquisa**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010. p. 73-86.
- BARBOSA, Adriza Santos Silva; DOS SANTOS, João Diógenes Ferreira. Infância ou infâncias?. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire e a arte-educação. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 637-639.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire: uma saudade, uma influência, uma interferência sempre positiva na minha vida. In: Organização Itaú Cultural. **Ocupação Paulo Freire**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. p. 17-29.

BASTOS, Flavia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 227-244.

BASTOS, Maria Helena Camara. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 231-253, jan./abr., 2013.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BERINO, Aristóteles. Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema. In: **e-Mosaicos**, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), v.6, n.13, p. 182-192. dez. 2017.

BOI do Seu Teodoro. Cultura Candanga. Disponível em: <<https://culturacandanga.com.br/portal/boi-do-seu-teodoro/>>. Acesso em 20 de julho de 2023.

BORGES, Luís Paulo Cruz; CASTRO, Paula Almeida de. A etnografia na escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. In: **Periferia**, v. 11, n. 2, 404-423, maio/ago, 2019.

BRANCO, Sérgio; BRITTO, Walter. **O que é Creative Commons?** Novos modelos de direito autoral em um mundo mais criativo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 34, dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRAUNTSCHVIG, Marcelo. **El arte y el niño**. Madrid: Daniel Jorro. 1914.

BRITTO, Jader de Medeiros; PALMA, Alexandre (Orgs.). **Escolinhas de Arte do Brasil: legado e memória**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

BUGMANN, Sandra Regina Cláudio. Bem-vindos ao planeta letrado: entre contos e encantos de uma festa escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, 2007, 111 f.

CAMOZZATO, Viviane Cardoso. Pedagogias do Presente. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CANDIDO, Weslei Roberto; PEREIRA, Gabriela de Castro. Os vestígios da biografia em *O Ateneu*, de Raul Pompeia: as marcas de um “pacto autobiográfico”. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, Rio de Janeiro, n. 10, p. 18-39, 2017.

CARVALHO, Cibele Regina de. Um estudo sobre a docência na vida e na carreira de Anita Malfatti. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007, 168 f.

CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista de FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, julho/dezembro, p.31-40, 2005.

CHAHIN, Samira B. Cidade, escola e urbanismo: o programa Escola-Parque de Anísio Teixeira. In: XIV SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO. Cidade, arquitetura e urbanismo: visões e revisões do século XX, 14, São Carlos, 2016. **Anais...** São Carlos: IAU/USP, 2016. ISBN: 978-85-66624-10-6.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 57-74, abril, 2004.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos)

COSTA, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da; NUNES, Denise Bacellar. Riscos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. In: FILHO, Marcio Cunha; MALCHER, Nazareh (Orgs.). **O que significa ética em Ciências Humanas e Sociais?**. Belém: Editora Nufen, 2023, p. 229-256.

COUTINHO, Rejane Galvão. A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2002, 166 f.

COUTINHO, Rejane Galvão. Considerações sobre a construção do ideário da Arte Infantil. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. 2 Ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p. 279-294.

COUTINHO, Rejane Galvão. Anita, Mário e a modernidade da arte/educação brasileira. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v.7, n. 1, p. 88-115, jan./abr., 2020.

CRESWELL, John W; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRIANÇAS no Iate Clube comemoram sua semana. **Correio Brasiliense**, Brasília, p. 8, 11 out. 1961.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. O conceito de livre expressão infantil no Brasil: sentidos e designações entre arte e educação (1920-1970). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2021, 401 f.

CUNHA, Susana Rangel Vieira de. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira de (Org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-56.

DEMENECH, Flaviana. **Cultura escolar e cultura da escola**: produção e reprodução. Curitiba: Editora CRV, 2015.

DIA da criança na Escola Parque. **Correio Brasiliense**, Brasília, p. 6, 10 out. 1964.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora**: sobre pesquisa e escrita acadêmica. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília. 2019.

DITTRICH, Klaus. As exposições universais como mídia para a circulação transnacional de saberes sobre o ensino primário na segunda metade do século 19. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 213-234, set./dez., 2013.

DUNCUM, Paul. The origins of self-expression: A case of self-deception. **Art Education**, v. 35, n. 5, p. 32-35, 1982.

EFLAND, Arthur D. The School Art Style: A functional analysis. **Studies in Art Education**, v. 17, n. 2, p. 37-44. 1976.

EFLAND, Arthur D. **Una historia de la educación del arte**: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós, 2002.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.18, n.37, p. 18-37, set./dez. 2012.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo de. Plataforma Brasil e suas tessituras. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 9, n. 22, p. 643-658, dez. 2021.

FERNANDES, Cybelle Vidal Neto. Das salas de aula aos salões: as Exposições Gerais da Academia Imperial das Belas Artes. In: XXII Colóquio Brasileiro de História da Arte, 2002

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte no limite da experiência humana. In: **Anais do 25º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)**, 2016. Porto Alegre: ANPAP, 2016. p. 2605-2620.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. De Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Cristina Araripe. Difusão do conhecimento científico e tecnológico no Brasil na segunda metade do século XIX: a circulação do progresso nas exposições universais e internacionais. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa Oswaldo Cruz, 2011. 138 f.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Olhando pelo espelho retrovisor: narrativas de formação e atuação em artes visuais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 323-346.

FILHO, Marcio Cunha. Integridade e ética em Ciências Humanas e Sociais: uma discussão embrionária. In: FILHO, Marcio Cunha; MALCHER, Nazareh (Orgs.). **O que significa ética em Ciências Humanas e Sociais?**. Belém: Editora Nufen, 2023, p. 20-38.

FINEBURG, Jonathan. **The innocent eye**. New Jersey: Princeton University Press, 1997.

FLECHA, Ramón. Os fundamentos linguísticos da palavra *boniteza* em Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A palavra *boniteza* na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 163-181.

FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; CARMO, Leonardo Bezerra do (orgs.). **Educação pública no DF durante a pandemia da Covid-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: CRV, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 4a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FUSER, Carlos. Os sentidos das atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Arte: um estudo fenomenológico em uma escola da periferia de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífca Universidade Católica de São Paulo, 2005. 194 f.

GATTI JUNIOR, Décio; SANTOS, Leonardo Batista dos. Ciência, evolução e educação em Herbert Spencer. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 105, 305-320, 2022.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. Democracia (Reconexão do pessoal e do político). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 198-202.

GÖTZE, Carl. **Das kind als Künstler**. Hamburgo: 1898. (Catálogo da exposição de desenhos infantis gratuitos do Kunsthalle de Hamburgo).

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, 13-79, dez. 2005.

HARGREAVES, Lisa Minari. Artestagium: o estágio supervisionado como obra de arte. In: **Anais do XXI Congresso Nacional da Federação de Arte/educadores do Brasil (CONFAEB)**, 2011. São Luiz: UFMA, CONFAEB, 2011.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; MAKOWIEK, Sandra. Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores. **ARS**, São Paulo, n. 21, p. 63-79, jan./jun., 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Coleção Como Eu Ensino)

IABELBERG, Rosa. Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. 258 f.

IABELBERG, Rosa. O pensamento artístico modernista, a arte infantil e a educação artística. **Covenit Internacional 27/ Comoroc-Feusp/ IJI-Universidade do Porto**, p. 75-85, mai./ago., 2018.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980. (Série Estudos e Pesquisas)

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan/jun 2001.

KELLY, Donna Darling. **Uncovering the History of Children's Drawing and Art**. Westport; London: Praeger, 2004.

KELLOGG, Rhoda. **Análisis de la expresión plástica del preescolar**. 5. Ed. Madrid: Editorial Cincel, 1987.

KLEIN, Lúgia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9, João Pessoa, 2012. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012. ISBN 978-85-7745-551-5.

KOSMINSKY, Doris Clara. O olhar inocente é cego: a construção da cultura visual moderna. Tese (Doutorado em Artes e Design) - Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 306 f.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). **Pró-Posições**, v. 7, n. 3, p. 24-35, nov., 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação&Realidade**, v. 28, n. 3, p. 101-115, jul/dez. 2003.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: EDUFBA; Bauru, SP: EDUSC, 2012.

LAVEN, Rolf. Franz Cizek and the Viennese Juvenile Art. In: ARANHA, Carmen S. G.; IAVELBERG, Rosa (Orgs.). **Espaços da mediação: a arte e suas histórias na educação**. São Paulo: MAC USP, 2016. p. 181-202.

LEVY, Carlos Roberto Maciel. **Exposições gerais da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes: período monárquico, catálogo de artistas e obras entre 1840 e 1884**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1990. v.1.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981). Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Arte, São Paulo, 2020. 200 f.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges-Henri. **El dibujo infantil**. Barcelona: A. Redondo Editor, 1972.

MACEDO, Caio Sperandeo de; MACHADO, Ronny Max. Creative Commons: avanços e críticas sob a perspectiva da sociedade da informação. In: **Revista Jurídica**, Curitiba, vol. 02. n. 51, 2018. p. 413-433.

MAGALHÃES, Marcos Vinícius Silva; ALENCAR, Daiana Nasário. O trabalho artístico com crianças: experiências e possibilidades - PIJ (UnB). In: **Anais do XXII Congresso Nacional da Federação de Arte/educadores do Brasil (CONFAEB)**, 2013. Porto de Galinhas, PE: CONFAEB, 2013.

MAGALHÃES, Marcos Vinícius Silva. Vestindo vivências: a educação em artes visuais na classe hospitalar. 2015. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MAGALHÃES, Marcos Vinícius Silva. *Solidarity Drawing*: um impulso pedagógico entre arte e solidariedade. In: **Anais do XXV Congresso Nacional da Federação de Arte/educadores do Brasil (CONFAEB)/ II Congresso Internacional da Federação de Arte/educadores**, 2015. Fortaleza: CONFAEB, 2015.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017.

MALVERN, S. B. Inventing 'child art': Franz Cizek and Modernism. **British Journal of Aesthetics**, v. 35, n. 3, p. 262-272, jul. 1995.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas Parque: patrimônio cultural material e imaterial do Distrito Federal. **UnB Notícias**, 18 de dezembro de 2023. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/artigos-main/7035-escolas-parque-patrimonio-cultural-material-e-imaterial-do-distrito-federal>>. Acesso em: 20 de out. de 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação** (volume 4). 2. ed. São Paulo: Global, 2017.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MITCHELL, W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture. **Journal of Visual Culture**, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Arte/educação decolonial na América Latina. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 1, p. 31-44, jan./jun., 2019.

MUNRO, Thomas. Franz Cizek and the Free Expression Method. **Journal of The Barnes Foundation**, v. 1, n. 3, p. 36-40, out., 1925.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Mudanças nos nomes da arte na educação. Qual infância? Que ensino? Quem é o bom sujeito docente? 255 f. (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Ensino do desenho**: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v.1, n. 1, p. 1-17, jun., 2006.

OLIVEIRA, Aline Ribeiro de; DOS ANJOS, Juarez José Tuchinski. Práticas comemorativas da semana da criança na Escola Parque de Brasília (1960-1971). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 16-31, jan./abr., 2024

OLIVEIRA, Maria da Gama Leite de. A formação do professor através da revista “A escola primária” (Distrito Federal, 1916-1938). In: Encontro internacional e XVIII Encontro de História da ANPUH Rio. **História e parcerias**. Niterói/RJ: UFF, 2018. v. 1. p. 1-9.

OLIVIERI, Luiz. Extraclasse: *sondiagem* e escuta como métodos de invenção. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021, 179 f.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. “Os meninos diante de nós”: educação arte e política na exposição de desenhos de escolares britânicos (1941). In: **Revista História da Educação**. Rio Grande do Sul, vol.23, p.1-36, 2019.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; SIMÃO, Giovana. Emma Kleè Koch e as exposições de arte infantil: rituais coloridos pela educação moderna (1949-1952). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v.14, n.1(34), p.195-222, jan/abr 2014.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Primeira exposição de desenho infantil e juvenil do Paraná: uma renovação no conceito das exposições escolares (1943). In: **Revista Brasileira de Educação**. v.19, n.57, p.375-398, abr./jun. 2014.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; ANTÔNIO, Ricardo Carneiro. Criança livre ou artista mirim? Exposições de arte infantil no Paraná (1940-1960). In: **Impulso**, Piracicaba, v.20, p.49-61, jul/dez 2010a.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; ANTÔNIO, Ricardo Carneiro. Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 32, n.2, p.269-285, jul/dez 2010b.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. 2. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. Ensino da Arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998, 339 f.

PEDROSA, Sebastião Gomes. The influence of English Art Education upon Brazilian Art Education from 1941. 443 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de Birmingham em parceria com a Universidade de São Paulo, Birmingham/Inglaterra, 1993.

PEREIRA, Aracy Roza Sampaio. Fontes documentais da história da educação escolar no Distrito Federal (1956-1960). 2011. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX**. São Paulo: Editora Hucitec. 1997.

PESSOA, Ana Maria. **Como organizar uma exposição na escola**. Setúbal, Portugal: Editora do Centro de Recursos Educativos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. 1991. (Manual)

PETERS, Gabriel. Globalização, responsabilidade e a dor do outro distante: notas para uma agenda de pesquisa. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, 252-288, jan./jun., 2013.

PEVSNER, Nikolaus. **Academias de arte: passado e presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PIMENTEL, Álamo. A atitude etnográfica em sala de aula: descolonizando os processos de ensino. In: **Realis**, v. 4, n. 2, 49-71, jul./dez., 2014.

PLUM, Werner. **Exposições mundiais no século XIX: espetáculos da transformação sócio-cultural**. Bonn: Friedrich-Eber-Stiftung. 1979.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16. Ed., São Paulo: Ática, 1996.

RABELLO, Sylvio. **Psicologia do desenho infantil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RICHARDSON, Marion. **Art and the child**. London: University of London Press, 1948.

RIZOLLI, Marcos. Imagens da infância na arte: sobre o brincar e outras consciências. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 193-207, maio/ago. 2018.

RIZZI, Corrado. **L'arte dei bambini**. Bologna: N. Zanichelli, 1887.

ROBERTS, Siân Lliwen. Place, life histories and the politics of relief: episodes in the life of Francesca Wilson, humanitarian educator activist. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Birmingham, 2010, 369 f.

ROCHA, Ana Paula de Sousa Gonçalves. Herbert Spencer, da divergência ao evolucionismo: uma educação para a modernidade. Dissertação (Mestrado em Estudos Anglo-Portugueses) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2000, 157 f.

ROUMA, Georges. La vida feliz en el jardín de niños. **El libro**, Buenos Aires, p. 1-22. 1911.

ROUMA, Georges. **El lenguaje grafico del niño**. Buenos Aires: El Ateneo, 1947.

RUEFF, José. Doenças genéticas na pintura: a arte parecida com a vida - do Renascimento ao Barroco. Memórias da Academia das Ciências de Lisboa, Classe de Ciências. Tomo XLVII, v. 1, p. 173-179.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou, da educação**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SALES, Shirley Rezende. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 111-132.

SANJAD, Nelson. Exposições internacionais: uma abordagem historiográfica a partir da América Latina. **História, Ciências e Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 785-826, jul./set. 2017.

SAN-PAYO, Manuel. Do desenho de girinos a Vitruvio e volta. In: MARQUES, Antônio Pedro. **As idades do desenho**. Lisboa: CIEBA-FBAUL, 2015. p. 191-205.

SANTOS, Paulo César dos. Um olhar sobre as exposições universais. In: XXVII Simpósio Nacional de História. **Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal/RN, 2013. p. 1-15.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, Rio Grande do Sul, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção Memória da Educação)

SEMANA da criança. **Correio Brasiliense**, Brasília, p. 15, 6 out. 1970.

SERAFINI, Alessandro. Ride, si sapis. Il Ragazzo con disegno di Giovan Francesco Caroto. **Venezia Cinquecento**: studi de storia dell'arte e della cultura, v. 49, n. 1, 99-145. 2015.

SIEBERT, Emanuele Cristina. “Quando eles terminam, eu recolho, exponho e nunca escolho”: encaminhamentos pedagógicos nas aulas de Artes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2010, 192 f.

SIEBERT, Emanuele Cristina. Representações históricas e investigações sobre as exposições de arte escolar. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 210-233, jul./set. 2018.

SIEBERT, Emanuele Cristina. Exposições de trabalhos escolares: aspectos processuais e reflexivos na escola e no museu. Tese (Doutorado em Educação Artística) - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Porto, 2019, 515 f.

SIMMEL, Georg. A moldura. Um ensaio estético. In: BÔAS, Glaucia Villas; OELZE, Berthold (Orgs.). **Georg Simmel**: arte e vida ensaios de estética sociológica. São Paulo: Hucitec, 2016. p. 167-173.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMITH, Peter. Franz Cizek: The patriarch. **Art Education**, v. 38, n. 2, p. 28-31, mar. 1995.

SOUZA, Edilson de. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 2, p. 39-52. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STAHL, Fritz. Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus. In: **Die Kunst im Leben Des Kindes**. Berlin, 1901. p. 19-29.

TEIXEIRA, Anísio S. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar., 1961.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORREGROSA, Apolline. Da arte da narração à sensível textura de nós. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 303-322.

TURNER, D. Exhibitions of children's art: history, ideology, and economics. **Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education**, Iowa City, v.7, n. 1, p. 43-59, 1988.

VIOLA, Wilhelm. **Child Art and Franz Cizek**. Vienna: Austrian Junior Red Cross, 1936.

VIOLA, Wilhelm. Better citizens for a better world. **Childhood Education**, v. 22, n. 8, p. 364. 1946.

XAVIER, Cleber Cardoso. Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino da Arte no Brasil. Tese (Doutorado em Arte) - Instituto de Arte, Universidade de Brasília, 290 f.

WILSON, Brent. The Superheroes of J. C. Holz: Plus an Outline of Theory of Child Art. **Art Education**, v. 27, n. 8, p. 2-9, nov. 1974.

ZUCKER, Adam. A brief history of children's art exhibitions. **Artfully Learning**, 2 de maio de 2021. Disponível em: <<https://theartsandeducation.com/2021/05/02/a-brief-history-of-childrens-art-exhibitions/>>. Acesso em: 21 de set. de 2024.

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO - CEP/CHS-UnB

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mostra-me o que fizeste e eu direi quem tú és: a cultura das exposições de arte escolar

Pesquisador: Marcos Vinícius Magalhães

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79478424.1.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.851.205

Apresentação do Projeto:

Trata-se da Pesquisa: Mostra-me o que fizeste e eu direi quem tú és: a cultura das exposições de arte escolar do Pesquisador Responsável: Marcos Vinícius Magalhães

Objetivo da Pesquisa:

Hipótese:

A hipótese de pesquisa trata-se em considerar as exposições de arte escolar como espaço de pertencimento no interior da escola, em que os/as estudantes se veem representados/as a partir das diferentes visualidades e mostras de atividades artísticas. Ao considerar as diferentes frentes de trabalho envolvendo as exposições, como a prática de curadoria, por exemplo, considera-se o exercício e olhar docente como aspecto primordial deste processo. Contudo, o olhar para a história e, ainda para os dias atuais, revela perspectivas distorcidas sobre o trabalho envolvendo as exposições de arte escolar. As noções de "belo" e de "bem feito" ainda são traduzidas em meio a essas práticas, resultando no comprometimento da potência que as diferentes identidades e saberes são evidenciados na escola.

Objetivo Primário:

Investigar a prática das exposições de arte escolar, a partir do conceito de pedagogias

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.851.205

culturais, em diferentes unidades de ensino.

Objetivo Secundário:

Analisar e estudar as exposições de arte escolar no âmbito do ensino público do Distrito Federal e do ensino privado do Estado de Minas Gerais, dentro do contexto do Ensino Fundamental I, cuja etapa busca compreender os/as estudantes em suas especificidades e autonomia, tanto de modo individual como coletivamente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em vista dos direcionamentos do Sistema CEP/CONEP, a pesquisa apresenta riscos mínimos relacionados aos aspectos subjetivos e psicológicos dos/as participantes da pesquisa. Embora o estudo se dê em ambiente educacional e não aborde procedimentos invasivos e que viole a integridade física, os riscos poderão ser observados no desconforto quanto à mudança de rotina das atividades pedagógicas e de coordenação de professores/as e até mesmo no sentimento de vergonha ao participar dos momentos de conversa e de entrevistas que serão propostos. Ainda, ao perceberem que estão sendo observados pelo pesquisador do estudo, pode ser que os sujeitos da pesquisa também se sintam envergonhados, impactando em algum nível o andamento das atividades que vem sendo desenvolvidas por eles/as.

Benefícios:

A pesquisa, em vista da hipótese considerada, buscará reconhecer os alunos e alunas em suas diferentes identidades e subjetividades, compreendendo-os/as como sujeitos autônomos e atuantes dentro da cultura escolar. Tais processos beneficiam não apenas os sujeitos envolvidos no decorrer da pesquisa, mas poderão reverberar positivamente em meio à literatura da área, contribuindo para a prática docente no contexto da Educação em Artes Visuais. Também, no curso da pesquisa de campo, busca compreender a aproximação com a realidade estudada como um processo de formação continuada, auxiliando professores/as e demais pessoas envolvidas em meio às diversas compreensões sobre os processos educativos em arte.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.851.205

O pesquisador acatou a orientação deste CEPCHS e refletiu sobre os possíveis riscos da pesquisa bem como a forma de mitigá-los

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador atendeu à orientação deste CEPCHS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos ajustados atendem às solicitações e orientações deste CEPCHS

Recomendações:

Aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2304620.pdf	27/05/2024 07:48:24		Aceito
Outros	Curriculo_lattes_do_pesquisador_responsavel.pdf	27/05/2024 07:46:13	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_atualizada.pdf	27/05/2024 07:43:34	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	27/05/2024 07:42:04	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_do_orientador_da_pesquisa.pdf	25/04/2024 22:39:40	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_CEP_CHS.pdf	25/04/2024 22:32:38	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Declaração de concordância	Aceites_institucionais.pdf	25/04/2024 22:29:48	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	25/04/2024 22:21:50	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Outros	Autorizacao_AEDU.pdf	15/03/2024 18:31:12	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_SEEDF.pdf	15/03/2024 18:29:24	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.851.205

Outros	Perquisa_de_Campo_Perguntas_Norteadoras.pdf	15/03/2024 18:27:06	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Cronograma	Plano_de_Trabalho_e_Cronograma.pdf	15/03/2024 18:25:06	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Doutorado.pdf	15/03/2024 18:24:44	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil.pdf	15/03/2024 18:19:44	Marcos Vinicius Magalhães	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 27 de Maio de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** ccp_chs@unb.br

APÊNDICE 1

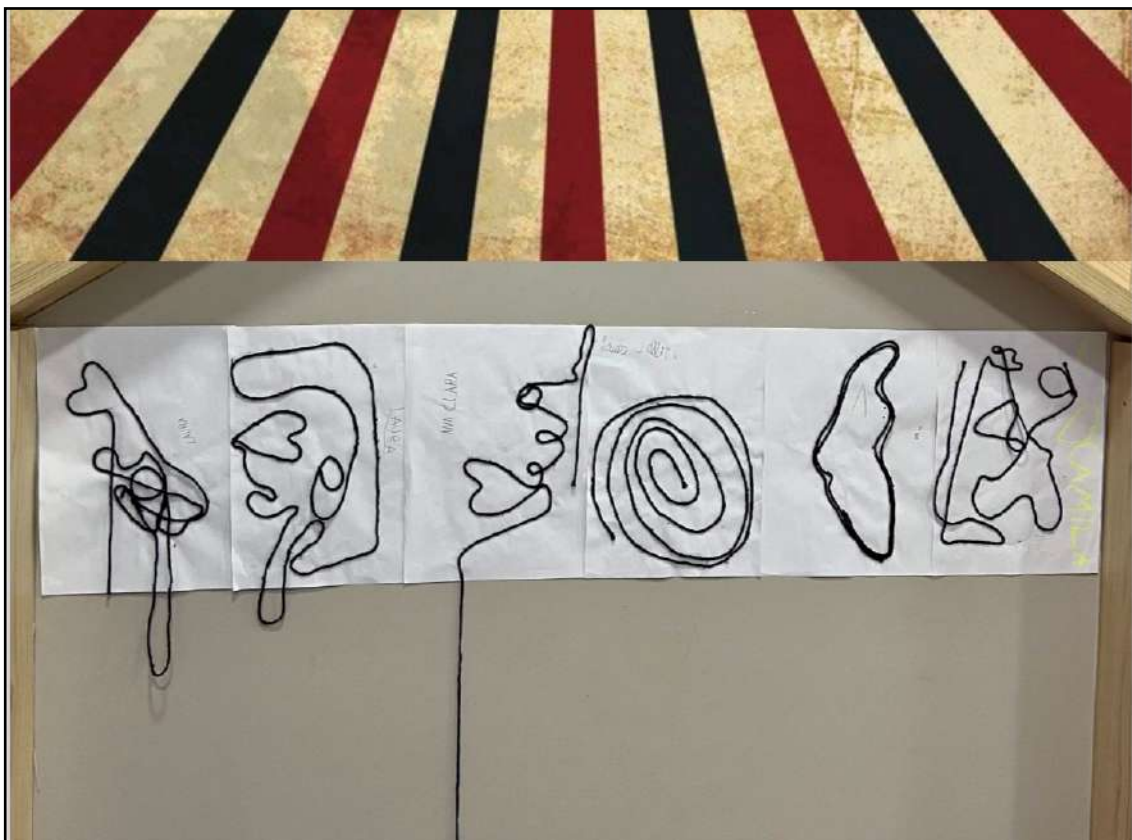
CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO *SEMENTES DA ARTE*



Transitando pelas linguagens do desenho, da pintura e da escultura, a primeira exposição dos alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - apresentou algumas das vivências e poéticas desenvolvidas em meio às aulas de Arte. Ao se dedicarem na produção dos trabalhos, os estudantes tiveram a oportunidade de compreender o universo artístico como parte das experiências pessoais, e também, como ferramenta de reflexão e diálogo diante dos atravessamentos culturais e sociais presentes em nossos dias. *Sementes da Arte* é uma perspectiva inicial e vislumbra uma colheita futura... Assim, os registros que foram compartilhados colocou em destaque não apenas alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, mas celebrou um lugar de colaboração, em que família e escola se constitui uma parceria indispensável. Por fim, depositamos nosso sentimento de gratidão às pessoas e profissionais que contribuíram para que esta singela exposição pudesse acontecer e também àqueles que puderam visitar e apreciar cada uma das obras.

Prof. Me. Marcos Vinícius Magalhães
e Equipe Pedagógica







Tio, meu dente caiu!

- 1º ANO -

Janela, janelinha, porta, portão, porteira... a dinâmica deste trabalho se apresentou por meio de um evento marcante na vida das crianças dessa idade.

Os retratos e sorrisos "banguelas" são palco de um festejo e revela um lugar de liberdade e expressão dos alunos e alunas do 1º Ano. A intervenção plástica sob os retratos aconteceu de forma fluida em que cada autor/a pôde evidenciar suas referências e brincar com o imaginário de formas e símbolos.

A obra também convidou o público da exposição a trocar diferentes sorrisos e possibilidades de perceber a arte em meio ao nosso cotidiano...







Indígena astronauta - 2º ANO -

Dentre algumas interpretações, em 1500, quando os europeus chegaram no território brasileiro acreditavam ter chegado nas terras que correspondem à Índia, por isso, designaram aos povos que aqui viviam como "índios". Este termo, que hoje soa de forma genérica e até ultrapassada, ganhou uma nova interpretação por meio desta obra, que envolveu tanto elementos do desenho e da pintura, como também do recorte e da colagem. Nessa perspectiva, Márcia Mura, doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), nos ajudou a compreender que o termo "indígena" é muito mais apropriado, pois significa "natural do lugar em que vive" e, ao mesmo tempo, ajuda a reconhecer toda a diversidade social e cultural dos povos originários. Assim, em meio às aulas de Arte não celebramos e nem compreendemos o dia 19 de abril como sendo o *Dia do Índio*, e sim, o *Dia dos Povos Indígenas*. Aqui, buscamos romper com a ideia desses povos enquanto pessoas primitivas e, a partir do Universo como pano de fundo buscou-se destacar a figura de um/a personagem indígena que viaja por entre as constelações, compartilhando a sua sabedoria e ancestralidade, contribuindo para a formação das diversas identidades e formas de inteligência...





Folha (móvil)

- 3º ANO -

Esta é uma obra produzida em colaboração, em que juntos/as, os/as estudantes puderam organizar o espaço da pintura tendo como suporte uma folha de árvore de dimensões "gigantes" (*Tectona grandis*). A apresentação da obra pareceu flutuar pelo espaço, tendo como referência a noção de "móvil", conceito este proveniente do campo das Artes Visuais, assim, a obra explorou os aspectos de uma escultura em movimento. Os traços e cores da pintura buscou homenagear e se inspirar no trabalho da artista indígena contemporânea Daiara Tukano (1982-).



Quadrados com Círculos Concêntricos (1913) é uma pintura feita pelo artista russo Wassily Kandinsky (1866-1944), e apresenta os elementos geométricos de forma harmoniosa. Por meio do estudo da obra deste artista foi possível imaginar o som enquanto qualidade visual, em que a sobreposição de formas e cores poderão remeter a uma composição feita por ondas sonoras. No desenvolvimento deste trabalho de pintura, as crianças imaginaram o padrão da formação de uma onda, que começa em um ponto mínimo e se expande.



Retrato pop

- 4º ANO -

Explorando as relações entre a arte e a publicidade, esta série de retratos se inspirou nas visualidades de Andy Warhol (1928-1987), provocando novas percepções e características das imagens. Por meio deste exercício, os alunos e alunas puderam "brincar" como seus retratos, assumindo cores e formas de modo único e inusitado. Ainda, esta obra buscou evidenciar o lugar reservado à autonomia dos/as estudantes quanto à sua apresentação... e, mesmo que alguns retratos não tenham sido expostos, este é um trabalho representativo das turmas do 4º Ano.



Azul incógnita

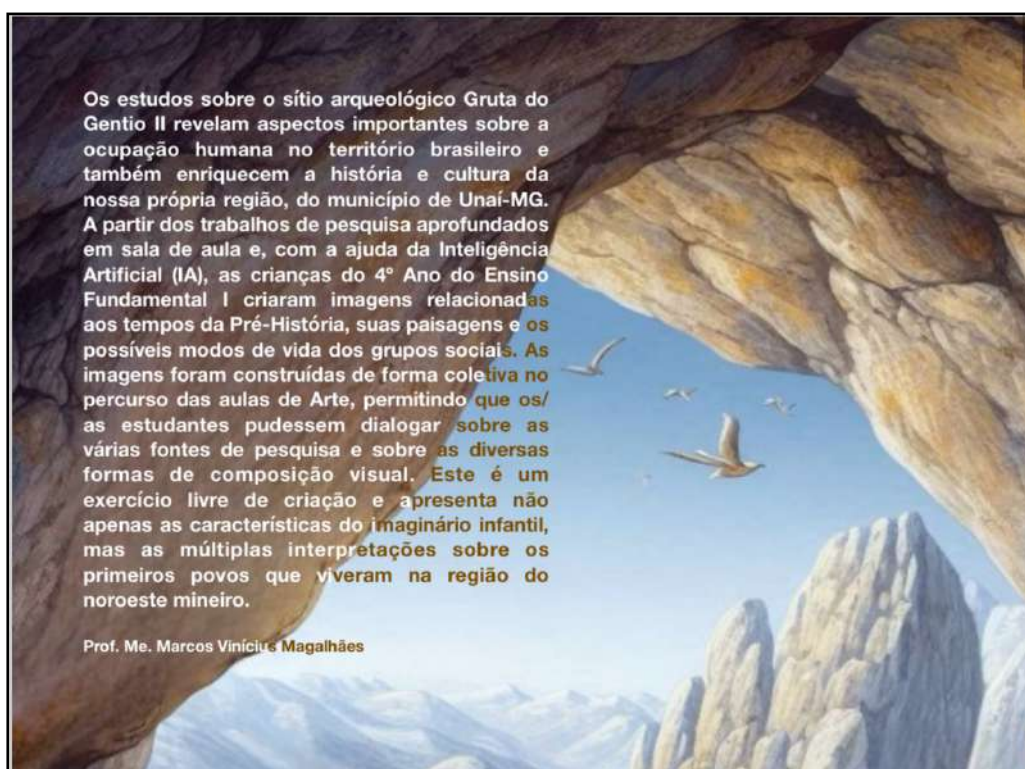
- 5º ANO -

Estas pinturas trouxeram como referência os azulejos portugueses e, ao mesmo tempo, problematizou a organização espacial, tendo em vista o diálogo com a arquitetura da nossa escola. Cada pintura, que em sua particularidade apresentou características únicas e diferentes, buscou tensionar o aspecto harmonioso que a proximidade provoca. Juntas, as pinturas criaram uma visualidade única, que se evidenciou pela monocromia azul. Como inspiração, destacou-se a obra *Azulejões* (2000), da artista Adriana Varejão (1964-), que discute a herança europeia na cultura brasileira.



APÊNDICE 2

UNA(IA) - CATÁLOGO DE ARTE ESCOLAR DIGITAL





Descrição da imagem:
Pequena montanha de
pedra com árvores em
volta.

Referência:
Gruta do Gentio II



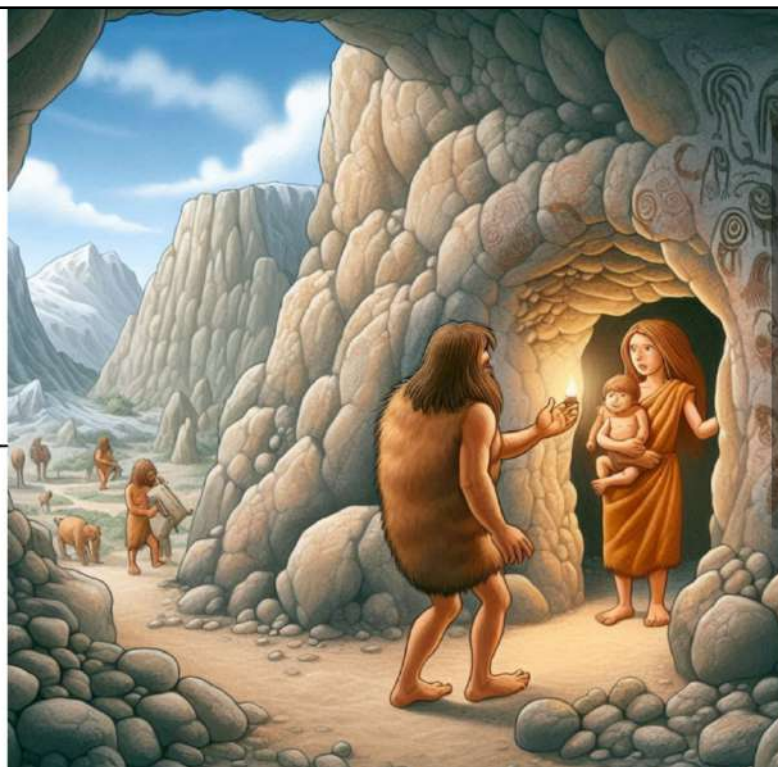
Descrição da imagem:
Duas pessoas da Pré-
História escondidas em
um arbusto, prontas
para atacar uma onça.
Mas a onça fugiu.

Referência:
Relações sociais



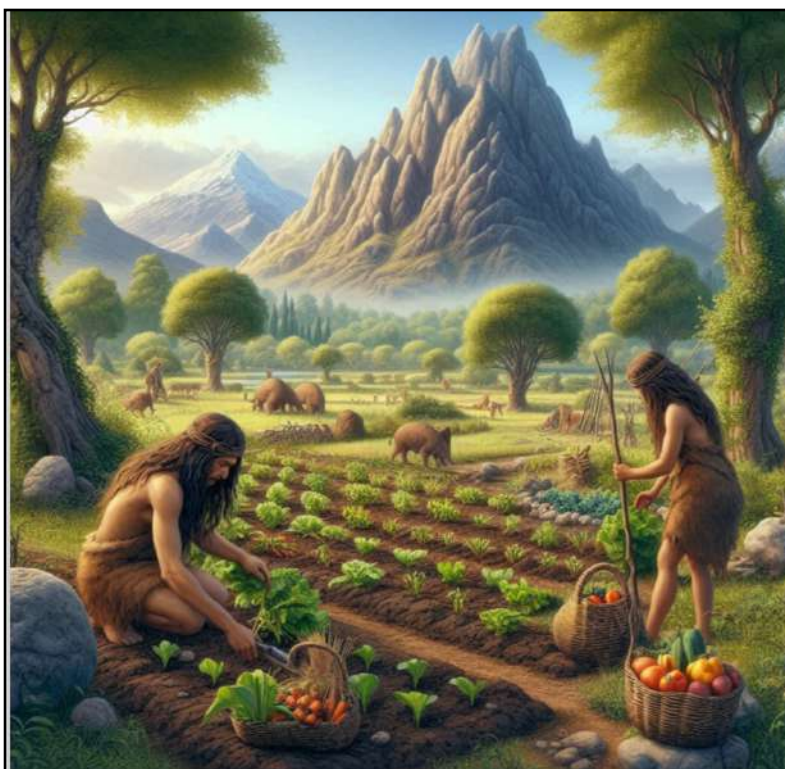
Descrição da imagem:
Duas crianças indígenas da Pré-História brincando em um balanço preso em uma árvore. Outras pessoas estão pescando em um rio bem em frente às crianças.

Referência:
Relações sociais



Descrição da imagem:
Um homem da Pré-História entrando em uma caverna que fica em uma montanha de pedra. No interior da caverna há uma mulher com uma criança e uma fogueira. Nas paredes da caverna há desenhos rupestres. Próximo à caverna há outras pessoas trabalhando.

Referência:
Relações sociais



Descrição da imagem:
Grupo de horticultores. Pessoas da Pré-História trabalhando em uma pequena horta que fica perto de uma montanha de pedra.

Referência:
Relações sociais



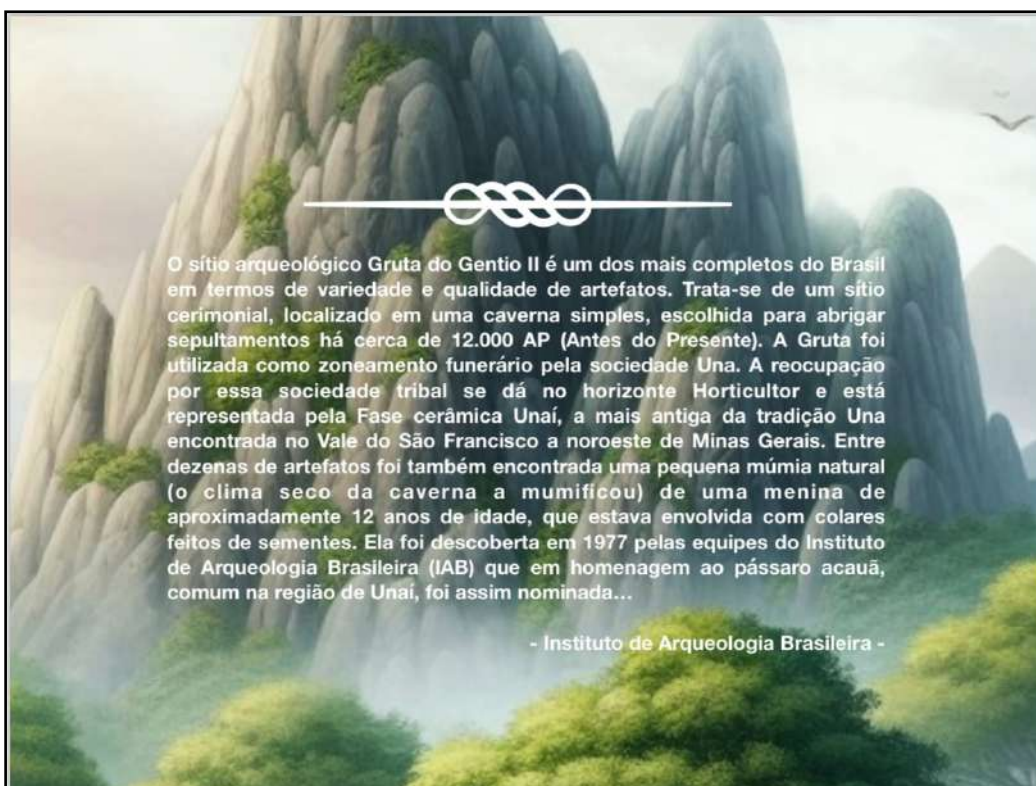
Descrição da imagem:
Uma menina, de mais ou menos 12 anos de idade, vestida com roupas de pele de animais e com um colar feito de capim e sementes. A menina está andando no interior de uma caverna.

Referência:
Menina Acauã



Descrição da imagem:
Uma menina da Pré-História. A menina está vestindo roupas feitas com pele de animais e está usando um colar feito de sementes. A menina está andando no interior de uma caverna.

Referência:
Menina Acauã



O sítio arqueológico Gruta do Gentio II é um dos mais completos do Brasil em termos de variedade e qualidade de artefatos. Trata-se de um sítio cerimonial, localizado em uma caverna simples, escolhida para abrigar sepultamentos há cerca de 12.000 AP (Antes do Presente). A Gruta foi utilizada como zoneamento funerário pela sociedade Una. A reocupação por essa sociedade tribal se dá no horizonte Horticultor e está representada pela Fase cerâmica Unaí, a mais antiga da tradição Una encontrada no Vale do São Francisco a noroeste de Minas Gerais. Entre dezenas de artefatos foi também encontrada uma pequena múmia natural (o clima seco da caverna a mumificou) de uma menina de aproximadamente 12 anos de idade, que estava envolvida com colares feitos de sementes. Ela foi descoberta em 1977 pelas equipes do Instituto de Arqueologia Brasileira (IAB) que em homenagem ao pássaro acauã, comum na região de Unaí, foi assim nominada...

- Instituto de Arqueologia Brasileira -



Estudantes

Alexandre Scherer, Alice Landim, Alice Martins, Amanda Chimanski, Amélia Miranda, Anna Júlia Dorneles, Antônio Maia, Apollo Mendes, Arthur Fontanelli, Davi Lucas Caixeta, Davi Luiz Fernandes, Davi Luiz Martins, Enzo Gabriel Vieira, Francisco Faria, Gael Vassalo, Geovana Borges, Gustavo Kubota, Heitor Calazans, Heitor Fernandes, Heytor Macedo, Júlia Jonas, Kayro Genei de Melo, Leandro Junio Costa, Marcela Lima, Paulo Roberto Sady, Rilcky Alves, Valentina Mendes e Roberta Kaufmann

Ana Cecilia Marques, Ana Laura Moura, Arthur Nunes, Carolina dos Santos, Daniel Caraméz, Daniel Smith, Davi Luiz Previatti, Gabriel Martins, Ísis Previatti, João Gabriel Iack, João Victor Brant, Lara Emanuely Santana, Lorenzo Teixeira, Manuella Rodrigues, Maria Eduarda Gonçalves, Maria Luísa Moreira, Matheus Fellipe Areda, Matheus Furtado, Miguel Gomes, Nicolay Gonçalves, Pedro Paulo Silva, Pedro Satler, Pietro Henrique Pereira, Pyetro Emanuel Rocha, Thyago Gonçalves e Vítório Kayo Mendes

APÊNDICE 3

AÇÕES DEFINIDORAS QUE INTEGRARAM O PPP DA ESCOLA “B”

PROJETO - EXPOSIÇÕES DE ARTE ESCOLAR

ANO:2024/2025

1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

ESCOLA: Escola “B”

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental I

ENDEREÇO: XXXXXXXXX **BAIRRO:** XXXXXXXX

MUNICÍPIO: Unaí/MG

EQUIPE PEDAGÓGICA: XXXXXXXX (diretora), XXXXXXXX (especialista/coordenadora)

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

TÍTULO DO PROJETO: Exposições de Arte Escolar

TEMA DO PROJETO: Os temas das exposições, voltados para o campo da arte, serão diferentes a cada edição e poderão estar alinhados aos diversos diálogos e trabalhos que serão produzidos, bem como às diversas ações e atividades propostas pela equipe pedagógica.

MODALIDADE DO PROJETO: Artístico/cultural (realizado preferencialmente pelo componente curricular Arte, podendo estabelecer diálogos e parcerias com os demais componentes curriculares)

TIPO DE PROJETO: Institucional

PERÍODO: Esta é uma atividade anual, sendo desenvolvida a cada semestre, de modo que uma edição possa acontecer no mês de abril e outra no mês de outubro, preferencialmente.

PARTICIPANTES/AUTORES: Alunos/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais

CLIENTELA (Quando à culminância do projeto): Alunos/as, colaboradores/as da Escola “B”, a comunidade de pais e responsáveis e demais interessados/as.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

As exposições de arte escolar são compreendidas como uma prática comum no interior das escolas, evidenciando os trabalhos e processos artísticos desenvolvidos durante as aulas de Arte. Nesse contexto, entende-se como exposição um momento de culminância das ações pedagógicas e artísticas que foram sendo desenvolvidas, apresentando para a comunidade escolar (alunos/as, colaboradores/as da instituição, pais e responsáveis) e também para o público em geral, os trabalhos e produtos finais gerados em torno de uma proposta educativa. Nesse sentido, o espaço construído em torno das exposições torna-se, assim, um espaço de diálogo, de referências culturais e artísticas.

De acordo com a BNCC (2017)¹⁰⁷, torna-se importante na etapa do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais a consolidação das aprendizagens, bem como a articulação destas com as experiências estéticas. Nessa perspectiva, as exposições de arte escolar fortalecem tais experiências, possibilitando a participação cultural e apreciação artística da comunidade escolar, considerando as diferentes autorias e processos artísticos. Assim, dentre as competências a serem desenvolvidas nesta etapa de ensino, o texto da BNCC (2017) considera a necessidade de:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017, p.61)

Desse modo, o trabalho pedagógico envolvendo as exposições de arte escolar também potencializam a articulação de diferentes saberes, oportunizando não apenas a produção de novas imagens e composições, mas novos discursos e atravessamentos com outras fontes de conhecimento. O trabalho educativo mediado por diferentes visualidades e das relações que se estabelecem com os trabalhos autorais que são apresentados por meio de uma exposição contribuem para que os estudantes se sintam participantes daquele meio, gerando pertencimento e identificação com o espaço da escola. Assim, cabe considerar que:

O conjunto de imagens, nas ambiências escolares, constitui uma “ pedagogia da visualidade”, tendo em vista que elas instituem experiências estéticas, éticas, modelam a percepção e as relações com o mundo, contribuem na elaboração do imaginário, modelam

¹⁰⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

Ademais, diante do compromisso de promover uma educação sensível e de qualidade, torna-se importante reforçar que as exposições no ambiente escolar, sobretudo na contemporaneidade, voltam-se para um momento de celebração diante do trabalho autoral e criativo dos estudantes e do protagonismo das crianças nesta etapa de ensino. Como ações pioneiras desenvolvidas na “Escola B”, que consideraram as perspectivas apresentadas até aqui, destacou-se, enquanto evento didático, a primeira exposição de arte escolar intitulada “Sementes da Arte”.

4. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é evidenciar a arte escolar feita pelas crianças, compreendendo o espaço da escola como um ambiente pedagógico, cujo protagonismo dos/as alunos/as é aspecto primordial.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o componente curricular Arte como fio condutor do trabalho envolvendo das exposições escolares;
- Proporcionar às crianças novas referências artísticas, explorando diferentes discursos, imagens e materiais;
- Aproximar diferentes públicos, sejam aqueles que participam da comunidade escolar ou não;
- Reconhecer a escola como espaço de criação, fruição e experiência estética;
- Reconhecer a importância do trabalho envolvendo as exposições de arte escolar em meio ao cotidiano da escola, sendo estas, práticas que estimulam a criatividade e a ludicidade em meio aos diferentes espaços físicos da instituição.

6. DESENVOLVIMENTO E SUGESTÕES

O trabalho de exposição é um trabalho de culminância que, a partir de um cronograma específico, finalizará uma série de trabalhos artísticos que foram sendo produzidos dentro de um determinado período. Desse modo, cada exposição terá uma proposta diferente que será encaminhada por meio de diferentes diálogos, tanto com a equipe pedagógica, como com os/

¹⁰⁸ CUNHA, Susana Rangel (Org.). **As artes do universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

as alunos/as e também com o material pedagógico adotado pela instituição. Sendo assim, há algumas etapas gerais que poderão ser observadas:

- Embora haja uma proposta norteadora para a produção dos trabalhos, deve-se considerar que nenhuma obra será igual a outra, pois cada aluno/a conduzirá sua produção seguindo seus próprios critérios, interesses e senso estético. Portanto, o olhar docente não deve ser impositivo e o/a professor/a deve se posicionar de modo a promover diferentes diálogos e possibilidades de criação. Compreender as particularidades dos/as alunos/as e o modo como cada um/a se dedica ao realizar os seus trabalhos é primordial para o bom êxito deste projeto.
- Todo o espaço escolar - suas paredes e murais, por exemplo - poderá ser utilizado para a apresentação dos trabalhos. Portanto este espaço deve ser escolhido e organizado previamente. Também, deve-se pensar no modo como os diferentes públicos poderão transitar pelo espaço, de modo a possibilitar uma melhor experiência quanto à apreciação e leitura dos trabalhos.
- O público que visitará a exposição poderá ter a sua presença registrada por meio de um caderno de assinaturas.
- Os trabalhos a serem apresentados devem ter alguma identificação de autoria, como a assinatura dos/as alunos/as, por exemplo.
- A exposição, em cada uma de suas edições, deverá ser acompanhada de um título e um texto que, apresentará brevemente o relato da proposta de trabalho e a unidade das obras que estão sendo apresentadas. Também, torna-se importante que haja textos e títulos que expliquem brevemente a ideia e as referências por trás das obras produzidas por cada turma (1º ao 5º Ano).
- Deve-se considerar que os trabalhos a serem apresentados na exposição de arte, em vista de sua fixação na parede, ou outra estrutura por exemplo, serão preferencialmente do campo das Artes Visuais (desenho, pintura, fotografia, escultura, etc), tendo em vista suas especificidades, mas as demais linguagens do campo da arte poderão ser aprofundadas e inseridas dentro da organização de apresentação/mostra dos trabalhos.
- Sempre que possível, as crianças deverão participar de todo o processo, desde a elaboração dos trabalhos às demais etapas da construção da exposição.
- Cada edição das exposições de arte deverá ser amplamente divulgada por meio dos canais de comunicação e marketing da instituição, apresentando alguns registros, o local e o período em que ocorrerá.

7. RECURSOS DIDÁTICOS E MATERIAIS DE APOIO

7.1 Do processo

- Livro didático adotado pela instituição, de modo a considerar alguma proposta de atividade e referências de obras e artistas;
- Imagens do campo da Arte e também aquelas provenientes do contexto dos estudantes;
- Registros de trabalhos de pesquisa feitos pelas crianças;
- Computador/tablet e data show (para apresentação das imagens e outras referências);
- Materiais plásticos para a confecção dos trabalhos: papel, lápis de cor, canetinha hidrocor, tela, tinta, pincel, giz pastel, argila, barbante, tecido, etc.

7.2 Da culminância

- Espaço destinado para apresentação dos trabalhos (preferencialmente um espaço limpo, em que não haja muita poluição/informação visual);
- *Banner*/plotagem contendo o título e o texto da exposição, sendo fixado em um espaço estratégico que antecede o espaço de apresentação das obras;
- Som (se for o caso);
- Um caderno, destinado para o registro de assinaturas dos visitantes;
- Material para fixação dos trabalhos, como fitas, colas, varais, pregos, etc.

8. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com este projeto fazer com que os/as alunos/as se sintam pertencentes à instituição escolar, de modo que se vejam protagonistas de seus trabalhos e que compreendam a arte e a cultura a partir da escola e de suas vidas particulares. Espera-se também identificar atitudes de respeito e atenção diante daquilo que é realizado pelo/a outro/a (colega), bem como identificar um comportamento respeitoso em meio a um espaço expositivo.

9. AVALIAÇÃO

A avaliação será desenvolvida desde o momento em que os/as alunos/as realizam os seus trabalhos até o momento em que eles são apresentados. Também, por meio da visita guiada à exposição com cada turma serão propostos momentos de diálogo e reflexão acerca de cada

um dos trabalhos. Semelhantemente, serão considerados os *feedbacks* da comunidade escolar por meio dos canais de comunicação da escola.



UnB | IDA | VIS | PPGAV
Pós Graduação em Artes Visuais