

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUARDA SAUCZUK

CULTURAS INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA: O PROCESSO CRIATIVO EM
ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS FINAIS

PONTA GROSSA
2024

EDUARDA SAUCZUK

CULTURAS INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA: O PROCESSO CRIATIVO EM
ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS FINAIS

Dissertação apresentada ao programa de Pós
graduação em Educação na Universidade
Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de
Pesquisa de Ensino e Aprendizagem, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Ruschel
Nunes

PONTA GROSSA
2024

S255 Sauczuk, Eduarda
Culturas Indígena e Afro-brasileira: o processo criativo em Artes Visuais no ensino fundamental-anos finais / Eduarda Sauczuk. Ponta Grossa, 2024.
176 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Ana Luiza Ruschel Nunes.

1. Artes Visuais - ensino. 2. Culturas indígenas. 3. Afro-brasileiros. 4.
Processo criativo. I. Nunes, Ana Luiza Ruschel. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

EDUARDA SAUCZUK

CULTURAS INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA: O PROCESSO CRIATIVO EM ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS FINAIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG (Presidente)

Dra. Helenise Sangoi Antunes - UFSM

Dra. Adriana Rodrigues Suarez - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Ruschel Nunes, Professor(a)**, em 21/11/2024, às 11:38, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Helenise Sangoi Antunes, Usuário Externo**, em 07/02/2025, às 09:00, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Rodrigues Suarez, Professor(a)**, em 07/02/2025, às 09:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2290576** e o código CRC **C979CA62**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por nunca me abandonar, me dando forças para enfrentar os momentos de fraqueza e dificuldades. Obrigada meu pai por colocar todas as experiências, situações e pessoas que me oportunizaram a conclusão desta pesquisa. Ao senhor, toda honra e glória.

Ao meu marido Alisson Henrique, por sempre me apoiar e me dar forças nos momentos difíceis. Obrigada por sempre me apoiar, incentivar e nunca me deixar desistir dos meus sonhos.

Minha eterna gratidão à Professora Doutora Ana Luiza Ruschel Nunes, minha orientadora, pelo apoio incondicional e disponibilidade, pela compreensão e apoio nos momentos difíceis que passei durante o percurso da pesquisa, pelo aconselhamento assertivo e estímulo permanente, que muito contribuíram para o desenvolvimento da investigação. Agradeço por sempre acreditar em meu potencial, contribuindo para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, por meio de seu grande incentivo. Obrigada por tudo que sempre fez por mim, sua generosidade, dedicação e amizade, a senhora foi, é e será um bálsamo em minha vida.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PPGE/UEPG/PR, todo seu corpo docente pelo compromisso na condução de suas disciplinas, possibilitando significativa aprendizagem em minha formação e principalmente por todo apoio nos momentos difíceis enfrentados por mim durante o percurso do mestrado.

Agradeço imensamente a diretora escolar que dentro de suas limitações dentro da rede de ensino sempre fez o possível para viabilizar a pesquisa e um ensino de arte de qualidade. Obrigada por todo apoio, ajuda e disponibilidade.

RESUMO

SAUCZUK, E. **Culturas Indígenas e Afro-brasileira: o processo criativo em Artes Visuais no ensino fundamental.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

O objeto de estudo desta dissertação é o processo criativo em Artes Visuais sobre a cultura indígena e afro-brasileira dos alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental. Como objetivos decorrentes, propõe-se compreender criticamente os processos criativos percorridos na produção artística visual sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras nas aulas do ensino fundamental anos finais, assim como, mediar o desenvolvimento do processo criativo com produções artísticas e pesquisas dos alunos sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras; analisar o material didático da rede de ensino sobre a arte culturas indígenas e afro-brasileiras; realizar leitura de imagem e análise das produções artísticas dos alunos evidenciando os processos criativos em artes visuais. Os olhares partiram da prática, mais especificamente no enlace entre o ensino das Artes Visuais, as culturas indígenas e afro-brasileira, identificando os percursos criativos percorridos sobre os alunos. Dessa maneira, o eixo epistemológico que orientou a pesquisa é a Teoria Crítica, através da abordagem qualitativa dos estudos descritivos e interpretativos dos dados coletados no ambiente de pesquisa: uma Escola do Ensino Básico Fundamental da cidade de Ponta Grossa-PR que possui no seu currículo a disciplina de Arte -Artes Visuais. O método de pesquisa utilizado é estudo de estudo de caso. Para a geração de dados foi utilizados os materiais didáticos disponibilizados pela “Rede de Ensino Campos Gerais”, textos e sínteses produzidos pelos alunos com a leitura de imagem segundo o método Iconológico de Erwin Panofsky (1978) da obra “Mahá – Arara Vermelha” da artista Daiara Tukano, fotografias e registros do processo criativo percorrido durante as aulas de arte, a obra finalizada, assim como leitura de imagem dos alunos sobre seu trabalho artístico segundo o método Iconológico de Erwin Panofsky (1978). Os resultados demonstram que quanto mais conhecimento os alunos iam adquirindo sobre o tema, mais identificavam os elementos compositivos explícitos e implícitos na obra de arte e reiteramos que mais criatividade eles terão com repertórios para produzir as suas próprias obras.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; Culturas indígenas; Afro-brasileiros; Processo Criativo.

ABSTRACT

SAUCZUK, Eduarda. Indigenous and Afro-Brazilian Cultures: the creative process in Visual Arts in elementary school. 2024. Dissertation (Master's in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

The object of study of this dissertation is the creative process in Visual Arts about indigenous and Afro-Brazilian culture of students in an 8th year elementary school class. As resulting objectives, it is proposed to critically understand the creative processes followed in visual artistic production about indigenous and Afro-Brazilian cultures in elementary school classes in the final years, as well as mediate the development of the creative process with artistic productions and student research on indigenous and Afro-Brazilian cultures; analyze the teaching material of the teaching network on art, indigenous and Afro-Brazilian cultures; carry out image reading and analysis of students' artistic productions, highlighting creative processes in visual arts. The perspectives were based on practice, more specifically on the link between the teaching of Visual Arts, indigenous and Afro-Brazilian cultures, identifying the creative paths taken by the students. In this way, the epistemological axis that guided the research is Critical Theory, through the qualitative approach of descriptive and interpretative studies of data collected in the research environment: a Basic Elementary School in the city of Ponta Grossa-PR that has the discipline of Art - Visual Arts in its curriculum. The research method used is case study study. To generate data, teaching materials made available by the "Rede de Ensino Campos Gerais" were used, texts and summaries produced by students by reading images according to the Iconological method of Erwin Panofsky (1978) of the work "Mahá – Arara Vermelha" by artist Daiara Tukano, photographs and records of the creative process followed during art classes, the finished work, as well as reading images of students about their artistic work according to the Iconological method of Erwin Panofsky (1978). The results show that the more knowledge students acquired about the topic, the more they identified the explicit and implicit compositional elements in the work of art and we reiterate that the more creativity they will have with repertoires to produce their own works.

Keywords: Teaching Visual Arts; Indigenous cultures; Afro-Brazilians; Creative Process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Casamento de Vitória Kropernicki e Estanislau Sawczuk Filho	10
Figura 2 – Dia da apresentação no Cine Teatro com a meda de prata.....	12
Figura 3 – Mapa de Conteúdos do Material didático 8º ano EFAF.....	76
Figura 4 – Mapa de Conteúdos do Material didático 8º ano EFAF - 2	77
Figura 5 – Mapa de Conteúdos do Material didático 8º ano EFAF - 3.	78
Figura 6 –Mapa de Conteúdos do Material didático 8º ano EFAF - 4.	79
Figura 7 – Capas dos materiais didáticos enviados como conteúdo sobre as Culturas e artes Indígenas e afro-brasileiras.	85
Figura 8 – Slides do material didático sobre arte das Culturas Indígenas.....	86
Figura 9 - Slides do material didático sobre arte das Culturas Afro-Brasileiras.....	87
Figura 10 - Daiara Tukano e suas obras anexo C- Slides em PowerPoint “Rede de Ensino Campos Gerais”, referências artísticas	95
Figura 11 - Obra de arte: “Mahá – Arara Vermelha”, 2021, plumária, 1,6 x3,0 m. Acrílica sobre tela.....	96
Figura 12 - Texto da pesquisa realizada pelos alunos do grupo selecionado sobre a artista escolhida da cultura indígena Dayara Tucano.....	100
Figura 13 – Texto com a síntese dos alunos e sua interpretação iconológica	105
Figura 14 – Texto com a síntese dos alunos e sua interpretação iconológica	106
Figura 15 - Fotografia da produção do esboço/protótipo em sulfite A4	108
Figura 16 - Fotografia do esboço/protótipo.....	111
Figura 17 - Momento inicial da pintura em tela a partir do esboço/protótipo criado.....	112
Figura 18 – Processo de colagem de elementos da natureza para a técnica assemblage	113
Figura 19 - Fotografia da tela finalizada	114
Figura 20 – Ficha técnica de defesa da obra do grupo 1 autores da obra de arte ..	115
Figura 21– Artefatos e frutas indígenas trazidos para o dia da exposição	116
Figura 22– Artefatos e frutas indígenas trazidos para o dia da exposição	116
Figura 23 - Leitura de imagem dos alunos sobre o nível Pré-iconográfico.....	117
Figura 24: Leitura de imagem dos alunos sobre o nível iconográfico.....	119
Figura 25: Leitura de imagem dos alunos sobre o nível iconológico 01	119
Figura 26 - Leitura de imagem dos alunos sobre o nível iconológico 02.....	120
Figura 27 - Leitura de imagem dos alunos sobre o nível iconológico 03.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: Processo criativo na escola; Artes Visuais, Cultura e processo criativo; Artes Visuais, criatividade e educação básica.....	52
Quadro 2 – Tese de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: Processo criativo na escola; Artes Visuais, Cultura e processo criativo; Artes Visuais, criatividade e educação básica.	53
Quadro 3 – Dissertações de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: arte visual, cultura indígena e escola; Arte visual, cultura afro-brasileira na escola.	57
Quadro 4 – Tese de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: arte visual, cultura indígena e escola; Arte visual, cultura afro-brasileira na escola.	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA	16
1.1 TEORIA CRÍTICA.....	16
1.2 TEORIA CRÍTICA E ARTE: CONTRIBUIÇÕES DESSA RELAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS.....	21
1.3 CONCEITOS DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA, INDÍGENA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	29
CAPÍTULO 2 - PROCESSO CRIATIVO E A PRÁTICA DE ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA	39
2.1 CONCEITOS E CONTEXTOS DO PROCESSO CRIATIVO	39
2.2 IMAGEM, PRODUÇÃO ARTÍSTICA E LEITURA DE IMAGEM EM ERWIN PANOFKY	46
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	51
3.1 REVISÃO DE LITERATURA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTADO DE CONHECIMENTO	51
Tecendo os fios das memórias de infância no processo criativo docente: um estudo com professoras de artes visuais da Casa de Cultura de Santa Maria	52
Venho das águas: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente	58
3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	60
CAPÍTULO 4 - CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENAS: A LEITURA DE IMAGEM E O PROCESSO CRIATIVO NA PRÁTICA ARTÍSTICA EM SALA DE AULA	71
4.1 UM OLHAR NO CONTEXTO DA PESQUISA DAS ORIGENS A ATUALIDADE: ESTUDO DE CASO INSTITUCIONAL NUMA ESCOLA BÁSICA PARTICULAR.	71
4.2 MATERIAL DIDÁTICO E A ESCOLA “REDE DE ENSINO CAMPOS GERAIS” ..	75

4.3 O PROCESSO DA DOCÊNCIA, PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS: REPRODUÇÃO OU CRIAÇÃO NA “REDE DE ENSINO CAMPOS GERAIS” PONTA GROSSA?	84
4.4 LEITURA DA OBRA “MAHÁ – ARARA VERMELHA”, NA PERSPECTIVA DO MÉTODO DE PANOFSKY: LENDO A IMAGEM E PRATICANDO A CULTURA.	95
4.5 PRODUÇÃO ARTÍSTICA E O PROCESSO CRIADOR NA REALIDADE ESCOLAR	107
4.6 INVERTENDO OS CAMINHOS: UMA PRODUÇÃO ARTÍSTICA COLETIVA AUTORAL E SUA LEITURA DE IMAGEM	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A - MANUAL DO PROJETO DESTINADO AOS ALUNOS	132
ANEXO B - MANUAL DO PROJETO DESTINADO AOS PROFESSORES	140
ANEXO C - SLIDES EM POWERPOINT DISPONIBILIZADOS PELA REDE COM A PROPOSTA DO PROJETO E REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS	159
ANEXO D - SLIDES EM POWERPOINT DISPONIBILIZADOS PELA REDE COM O CONTEÚDO SOBRE “CULTURA E ARTE INDÍGENA”	164
ANEXO E - SLIDES EM POWERPOINT DISPONIBILIZADOS PELA REDE COM O CONTEÚDO SOBRE “CULTURA E ARTE-AFROBRASILEIRA”	170
ANEXO F - FICHA TÉCNICA E DEFESA DA OBRA - VERNISSAGE 2023	176

INTRODUÇÃO

Peço licença ao leitor deste trabalho, que tem como objetivo dissertar sobre a pesquisa realizada, mas creio ser de suma importância relatar, nesta parte introdutória, a minha relação pessoal com o tema escolhido. Acredito que todos esses relatos e experiências contribuíram significativamente com as inquietações sobre o assunto, escolha do tema e trajetória e reflexões sobre minhas raízes.

Fui criada somente por minha mãe e sua descendência familiar polonesa, pois seus avós (Figura 1), tanto maternos quanto paternos, foram imigrantes que vieram se refugiar no Brasil, devido às consequências das Guerras Mundiais. Neste contexto familiar, tive contato desde a infância com as tradições dessa cultura, como comidas típicas, tradições festivas e principalmente o idioma, pois na casa da minha avó, minha mãe, tias e parentes e vizinhos conversavam, na maioria das vezes, em polonês.

Figura 1 - Casamento de Vitória Kropernicki e Estanislau Sawczuk Filho.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Notas: Ao centro, sentados, vemos o casal de avós maternos da autora. Na direita do casal vemos pais do avô, Estanislava Sawczuk e Estanislau Sawczuk e na esquerda do casal, vemos os pais da avó, Catarina Kropernicki e José Kropernicki. Ao fundo os padrinhos, irmãs e irmãos, cunhadas e cunhados do casal. As Crianças são irmãos Estanislau Sawczuk Filho.

Isso era uma tradição familiar mantida na família, anteriormente mais rígida, com a proibição do idioma português dentro de casa. Mas, como minha avó faleceu ainda na minha infância, aprendi poucas palavras e frases.

Minha relação com as culturas originárias se deu mais especificamente com a ancestralidade indígena. Como tenho características fenotípicas que lembram pessoas destas etnias, como formato do rosto, nariz e principalmente os olhos, muitas pessoas perguntavam e me apelidavam de “indiazinha” da família. Lembro que nos anos 1990, quando passava uma tele novela intitulada “O Rei do Gado”, havia um personagem de um menino indígena e várias pessoas me chamavam pelo nome do personagem, Uerê, pois até mesmo o meu corte de cabelo mais curto lembrava o personagem. Este se transformou no meu apelido de infância. Neste período, eu ficava intrigada e curiosa sobre a cultura indígena, pois percebia que eu possuía alguma relação com ela, mas não tinha até então nenhum contato além do que via na tele novela.

A partir de relatos que ouvi de minha mãe e familiares que conheceram os meus pai e parentes paternos, minhas características físicas indígenas foram herdadas de minha avó paterna, mas nunca convivi com este lado familiar.

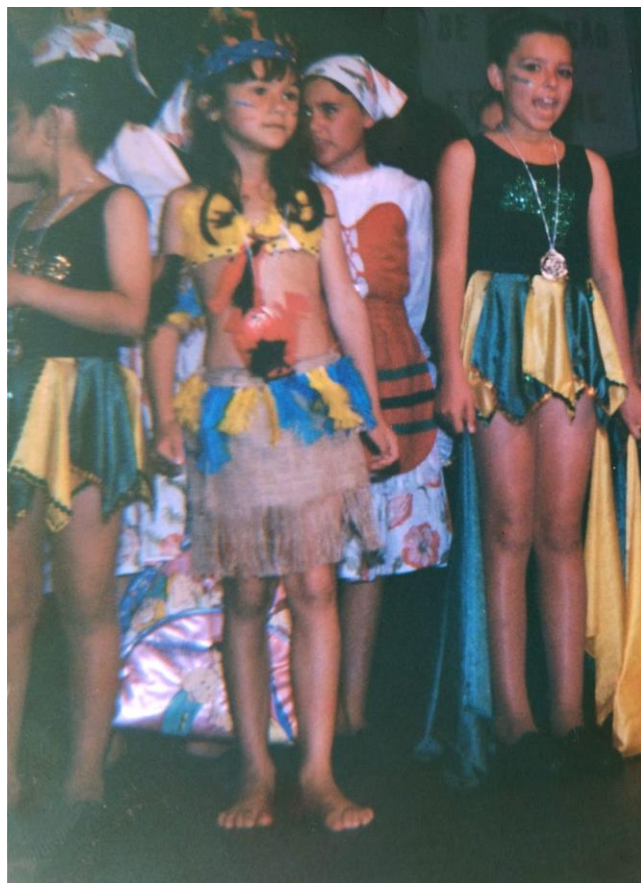
Meu contato mais significativo com o tema foi quando eu estava na Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no ano de 2000, na época, a antiga primeira série, e hoje segundo ano, em que recebi o convite para participar de uma apresentação/competição cultural que aconteceria na cidade de Ponta Grossa, entre as Escolas Municipais Públicas. Este evento celebraria os 500 anos do país com apresentações teatrais e de dança no Cine Teatro Pax, localizado na cidade de Ponta Grossa, com o tema: “Brasil: um povo, uma nação, uma identidade”. Lembro que fiquei muito empolgada em participar, pois as atividades culturais sempre me brilhavam os olhos.

O tema da apresentação da minha Escola Municipal Frederico Constante Degraf (Ponta Grossa- Paraná) foi sobre algumas danças típicas que possuíam relação com algumas culturas presentes no Brasil: tenho a memória da dança portuguesa, indígena e o samba que fazia referência a cultura afro-brasileira. Por conta das minhas características físicas, fui uma das alunas escolhidas para representar uma das personagens da dança indígena (Figura 2).

Todos os alunos selecionados foram reunidos para algumas aulas sobre o tema da apresentação. Lembro que a aula foi com uma outra professora que apresentou objetos, imagens e vídeos na televisão de tudo sobre as culturas foram abordadas. Desde o início, fiquei encantada com a diversidade dos elementos da cultura indígena. Como atividade, participamos de alguns processos de confecção das

roupas e ornamentos que seriam utilizados no dia da apresentação. Durante alguns meses, realizamos muitos ensaios das nossas danças típicas.

Figura 2 – Dia da apresentação no Cine Teatro com a meda de prata



Fonte: Acervo da autora

Na culminância do evento, nossa escola foi premiada com o segundo lugar e ganhei a medalha de prata. Lembro que, nas semanas seguintes, fizemos diversas apresentações em eventos da prefeitura, principalmente no Parque Ambiental da cidade de Ponta Grossa, escola estaduais e municipais.

A partir dessa vivência, conheci um pouco mais sobre a cultura que tanto ouvia falar e que me associavam durante a minha primeira infância, por conta das minhas características físicas. Lembro que somente nessa fase da minha vida escolar que tive contato com a produção artística de algo sobre as culturas dos povos originários. Lembro-me de estudar novamente sobre essas culturas na disciplina de História, mas ainda de maneira conteudista. A partir dessas experiências vividas, percebi que o meu conhecimento com as culturas indígenas e afro-brasileiras foram a partir de

estereótipos com atividade somente de colagem de penas e sementes em objetos que imitavam os artefatos.

Mediante tais experiências e reflexões, apresento esta pesquisa que tem como objeto de estudo **o processo criativo em Artes Visuais sobre a cultura indígena e afro-brasileira com alunos do ensino fundamental anos finais, de sexto ao novo ano.**

As hipóteses levantadas são de que em muitos contextos educacionais nós professores não damos a devida atenção para a leitura de imagem e o processo criativo que nossos alunos percorrem para produzir os trabalhos artísticos durante as aulas de arte, assim como não damos ênfase ao saber a ser ensinado sobre as culturas indígenas e afro-brasileira. Mesmo com a formação na área de arte, muitas vezes temos uma base muito superficial sobre os conceitos de processo criativo e de como estes se estruturam e se desenvolvem nas práticas artísticas, em uma perspectiva estética crítica em sala de aula.

Para tanto a presente pesquisa busca investigar os seguintes problemas: **Como são edificados os processos criativos na produção artística em artes visuais com as culturas indígena e afro-brasileiras no ensino fundamental anos finais? As aulas de Artes Visuais sobre as culturas indígena e afro-brasileira proporcionam processos criativos com práticas de leitura crítica para os alunos?**

Para responder a esses questionamentos, elencamos como objetivo geral: **Compreender criticamente os processos criativos percorridos na produção artística visual sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras nas aulas do ensino fundamental anos finais.**

Como objetivos específicos, buscamos: **1)** Analisar os materiais didáticos e manuais elaborados pela rede de ensino sobre a arte culturas indígenas e afro-brasileiras. **2)** Realizar leitura de imagem e análise das produções artísticas dos alunos evidenciando os processos criativos em artes visuais. **3)** Mediar o desenvolvimento do processo criativo com produções artísticas e pesquisas dos alunos sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras. Esta pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, através de estudos descritivos e interpretativos dos dados coletados no ambiente de pesquisa: uma Escola do Ensino Básico Fundamental da cidade de Ponta Grossa-PR que possui no seu currículo a disciplina de Arte -Artes Visuais.

A abordagem qualitativa foi escolhida para esta por que como cita Minayo (*apud* Neves e Domingues, 2007, p.19), "[...] responde a questões muito particulares" do meio e dos sujeitos, e não podem ser explanados em números. Quando pesquisamos sobre o desenvolvimento do processo criativo e poético a abordagem dessas particularidades do meio e dos sujeitos na pesquisa se torna essencial. Cada realidade possui seus significados, atitudes, motivos crenças e valores, estes que são intrínsecos das relações estabelecidas. Neves e Domingues (2007, p. 19) colocam também que essa abordagem vai muito além do que vemos e do que é concreto, pois ela adentra nos significados das ações e relações humanas. Nesse contexto, a abordagem qualitativa é a mais adequada para a pesquisa sobre esses processos, criativos e poéticos.

Esse estudo contribuirá para que haja um olhar mais crítico para os processos de desenvolvimento criativo e poético nas aulas de artes visuais, tanto no campo da pesquisa quanto no campo educacional da escola pesquisada. Os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados como dados de produção científica sobre os processos criativos e poéticos em Artes Visuais que corroborarão para o avanço do conhecimento científico sobre o tema na área de educação. Para tanto, em um percurso para atingir os objetivos propostos, esta dissertação se divide em 4 capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos os fundamentos epistemológicos numa perspectiva crítica, perpassando pela teoria crítica em um aspecto geral, através das contribuições de Max Horkheimer, Teodore Adorno e Lukács e seus comentadores como Duarte (2003) Pucci (2001) Souza e Mattos (2007). Apontamos também as contribuições de Teoria Crítica para o campo da educação em Artes Visuais, destacando reflexões sobre escolas de pensamento e produção de Arte e as interações entre arte e as demandas sociais. Elencamos os autores Vilela (2006) Adorno e Horkheimer (1985), Antunes (2015) Da Luz e De Paula (2017), Cruvinel (2021), Selles e De Oliveira (2022) Freire (1996) Saviani (2006). Ainda no capítulo, abordamos os conceitos de Cultura Afro-brasileira, indígenas e as relacionamos com as políticas públicas, em especial as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino sobre as culturas africana, afro-brasileiras e indígenas nas escolas da rede pública e privada em todos o território nacional. Neste item, recorreremos às contribuições de Geertz (1989) Salles Filho (2016) Perini (2020), Barbalho e Rodrigues (2018), Jovino (2014), Ferreira (2014), Oliveira (2017) Kern (2014) Carvalho e Castro (2017), Silva (2014), Alves (2018) e Santos (2022).

O segundo capítulo é dedicado ao processo criativo e à prática de ensino de Artes Visuais na escola. No primeiro item, aborda-se os conceitos e contextos do processo criativo através das contribuições de Antunes (2003) Ostrower (2014, 1999), Zinker (2007), Autuori e Rinaldi (2014), Omelczuk, Fresquet e Santi (2015). No segundo item, discute-se a importância da leitura de imagem crítica em sala de aula, especialmente das imagens das obras de arte que foram utilizadas como base da produção artística. Para essa leitura de imagem, recorreremos ao método Iconológico de Erwin Panofsky em sua obra Significado nas Artes Visuais de 1979. Também recorreremos a comentadores como: Santos (2017), Pifano (2010), Dias, Castilho e Silveira (2018).

O terceiro capítulo refere-se à Metodologia da Pesquisa, elucidando os caminhos percorridos para o desenvolvimento do processo de pesquisa junto a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Inicialmente, abordamos a revisão de literatura com a análise e discussão desta do conhecimento da presente pesquisa. Na sequência, descrevemos os procedimentos desenvolvidos na pesquisa e a abordagem metodológica.

O quarto capítulo dedica-se à apresentação das análises, discussões e resultados da presente pesquisa. Inicialmente traz um contexto da escola lócus da pesquisa e discorremos uma análise sobre o material didático disponibilizado pela rede de ensino. Ainda neste capítulo, tecemos as considerações sobre o processo de docência, o planejamento e a organização da prática de ensino de Artes Visuais, analisando a produção artística em sala de aula. Na sequência analisamos a leitura de imagem da Obra “Mahá – Arara Vermelha” de Daiara Tukano, produzida pelos sujeitos da pesquisa. Para finalizar este capítulo dissertamos sobre a produção artística e o processo criador percorrido na realidade escola, contexto de pesquisa.

Nas considerações finais da pesquisa, relacionamos os resultados obtidos sobre como se dá os processos criativos percorridos na produção artística visual com as culturas indígena e afro-brasileiras nas aulas do ensino fundamental anos finais, inferindo quanto aos objetivos e ao objeto de pesquisa. Os resultados da pesquisa apontam que quanto mais conhecimento os alunos iam adquirindo sobre o tema, mais identificavam os elementos compositivos explícitos e implícitos na obra de arte e reiteramos que mais criatividade eles terão com repertórios para produzir as suas próprias obras.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

1.1 TEORIA CRÍTICA

Um olhar mais atento para os processos criativos em sala de aula e uma mediação através de um método de leitura de imagem contribuem para uma formação crítica dos alunos em sala de aula. Para isso, as contribuições de Max Horkheimer, Theodore Adorno e Lukács nos trazem os fundamentos da Teoria Crítica que nortearão o campo epistemológico desta pesquisa.

Nesta perspectiva, destacamos que a Teoria Crítica pode ser definida enquanto abordagem teórica e epistemológica do saber histórico, epistemológico, sociológico e filosófico de grande complexidade e estudos desdobrados no decorrer do tempo e do espaço, com elevada significância para os campos referidos (Duarte, 2003).

Sua principal contraposição em relação à teoria tradicional, vinculada com os preceitos e pressupostos científicos cartesianos está na união entre a teoria e a prática, de maneira que pensadores da Filosofia possam ter suas ideias aplicadas em dimensões do presente. A obra que inicia o pensamento da Teoria Crítica é a Teoria Tradicional e Teoria Crítica, escrita por Max Horkheimer, no final da década de 1930 (Duarte, 2003).

O livro inaugura um posicionamento de maior ênfase para que posicionamentos filosóficos possam ter reflexão presente em dimensões críticas do cotidiano, principalmente na formulação de uma crítica aos modelos capitalistas de economia e sociedade. Porém, a Teoria Crítica não pode ser vista apenas a partir da obra de Horkheimer, mas precisa estar associada com diferentes gerações de filósofos e sociólogos alemães que possuíam viés de influência marxista, mediante a Escola de Frankfurt (Iudícibus *et al.*, 2011).

Aliás, é importante mencionar que tal escola de pensamento, associada com a Universidade de Frankfurt, traz uma releitura marxista que amplia a visão tradicional da ditadura do econômico, inclui o marxismo cultural de Gramsci, mas também se desdobra sobre dimensões cotidianas e secundárias do mundo do trabalho, da exploração das mídias e da consciência de classe, dentre outros problemas fundamentais (Iudícibus *et al.*, 2011).

Na perspectiva da Escola de Frankfurt, a teoria crítica se insere na releitura da teoria em função da prática e pressupõe que os problemas sociais devem ser analisados de maneira ampla, por meio de suas implicações econômicas e culturais. A Escola de Frankfurt, que com Teodore Adorno e Max Horkheimer, desenvolveu uma série de conceitos e aplicações filosóficas no tecido social, propõe a teoria crítica como um mecanismo de percepção social e, ao mesmo tempo, de reflexão sobre os problemas do capitalismo (Horkheimer, 1968).

Para o autor, o homem desempenha um papel fundamental na construção de sua ação social sobre o coletivo, ao mesmo tempo em que é pressionado pelas forças coletivas a agir de determinadas formas. Horkheimer estabelece que:

A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder." (Horkheimer, 1968, p. 163).

A partir do trecho, destaca-se que a teoria crítica propõe que todas as coisas são construídas pelo homem e que estão postas na sociedade mediante um processo histórico que se apropria dos bens culturais e os oferece mediante a troca pelo capital. O homem age de acordo com seus próprios interesses e utiliza-se da natureza para sobressair e demonstrar perante o coletivo as suas relações de poder.

A cultura seria, assim, um aparato de transformação da sociedade, pois fornece subsídios para que o homem possa raciocinar criticamente. Na Teoria Crítica, tornava-se primordial haver afastamento do tradicionalismo e maior proposição prática das ideias edificadas pelo campo teórico (Horkheimer, 1968).

Diante disso, é definido que uma teoria crítica pode ser frisada se a mesma possuir interesse na emancipação dos sujeitos em relação à escravidão, de modo que sua atuação esteja voltada para a liberdade. Da mesma maneira, alguns dos pensadores da Teoria Crítica ainda enfatiza a construção da sociedade do consumo a partir do sujeito impactado por ela, com maior direcionamento temático para a realidade estadunidense e europeia (Pucci, 2001).

Com utilização dos pressupostos filosóficos da Escola de Frankfurt, da qual houve desdobramento de ideias a respeito das técnicas mercadológicas para crítica de formação social, a Escola de Frankfurt destaca, dentre outras temáticas, que a

significação do consumo para além do produto passa a ser preocupação de muitas empresas (Souza; Mattos, 2007).

A construção de uma cultura do consumo é evidenciada como um processo típico do capitalismo, mas que passa a ser verificado de forma mais científica a partir da segunda metade da década de 1950. A Teoria Crítica trabalha inúmeros conceitos e formas de atenção, mas com maior destaque para as relações entre trabalho e poder (Souza; Mattos, 2007).

Para Horkheimer (1968), é necessário que haja visão de que o poder é uma instância de transposição desigual no cenário social, e que estes mantem os privilégios de poucos sobre o trabalho de muitos. Além disso, Horkheimer (1968) também verifica que a mídia exerce poder na manutenção desses privilégios e na tentativa de preservação da ordem social que está posta, vendendo cultura de massa por meio de artefatos culturais midiáticos.

Horkheimer (1968) também reflete um pensamento profundamente pessimista em relação à sociedade, insistindo no fenômeno da alienação e reiterando que não há perspectivas de mudanças a curto e médio prazo, sendo a consciência difícil de ser atingida nos dias em que escreve. Além disso, criticando o empirismo e o cientificismo que levaram à ciência até o status de poder que possui, Horkheimer ressalta a necessidade de que esta se volte para a transformação do mundo e diminuição das desigualdades, aproximando-a da prática social.

Na Teoria Crítica, Horkheimer (1968) propõe que exista um corpo social dotado de consciência histórica da própria situação, que questione e modifique as estruturas de poder até então constituídas. Para que isso ocorra, são necessárias mudanças graduais na estatização de empresas privadas e o fim dos entraves que emperram o desenvolvimento social coletivo.

Para ele, o controle estatal é uma das formas mais elaboradas de poder e garante aos cidadãos o bem estar e a regulação de uma sociedade mais justa. Mesmo que existam privilégios de ordem natural, estes não devem estar desligados de uma mudança na concepção social eminente. Assim, por mais que haja uma variada complexidade em torno das relações de poder, Horkheimer salienta que a estatização pode gerar aspectos positivos, o que levaria a reformas mais profundas posteriormente, em uma ordem socialista.

O pensamento exige independência. Mas os seus conceitos, que se originam nos movimentos sociais, parecem hoje não ter mais valor, já que não são muitos os que o seguem, além dos seus perseguidores. Mesmo assim a verdade será comprovada, pois o fim de uma sociedade racional, que hoje parece estar preservada apenas na imaginação, pertence efetivamente a todos os homens. (Horkheimer, 1968, p.170)

Assim, na Teoria Crítica, questionar o sistema capitalista é buscar alternativas para que o pensamento seja independente e que não haja uma relação de poder desigual entre os seres que convivem em um mesmo sistema legislativo. Além disso, estende-se esse discurso a outras esferas do poder, de forma semelhante. Para exemplificar, pode-se recorrer ao sistema religioso, no qual os mecanismos de coerção são fechados e exigem uma dialética de poder mais maleável, baseada no ideal de convencimento (Pucci, 2001).

No entanto, as mudanças de valores sociais têm sido constantes na sociedade que Horkheimer parte, o que dialoga com a concepção pessimista de que uma racionalidade pautada na mudança nas estruturas de poder é cada vez mais difícil, já que os agentes capazes de gerar essa mudança estão cooptados pelo sistema e agem em favor de seus próprios interesses. “A filosofia que pretende se acomodar em si mesma, repousando numa verdade qualquer, nada tem a ver, por conseguinte, com a teoria crítica”. (Horkheimer, 1968, p.171).

É importante lembrar ainda que esse discurso de questionamento à mídia e revelação de uma ordem de poder hierárquica e excludente não foi exclusivamente retratada por Horkheimer, pois outros filósofos da mesma escola teórica (como Adorno e Benjamin) também compartilhavam de ideias semelhantes, por mais que divergissem em alguns pontos (Pucci, 2001).

Outro pesquisador a trazer contribuições importantes para a teoria Crítica é Georg Lukács. Na obra "Teoria do Romance", o filósofo se apresenta com elevada maturidade intelectual e anuncia seu pensamento verdadeiro, desenvolvido em plenitude em fase posterior, mais atrelada ao marxismo. No livro, define que a estética não é mais do que metafísica e que é preciso descrever os gêneros literários em suas particularidades.

Para ele, a literatura épica contrapõe o mundo moderno entre a essência e a vida, em divórcio, e o herói é desconstruído para que se eleve à moral humana reconhecida. Diante disso, suas contribuições para a Teoria Crítica encontram-se

nessa desconstrução da realidade como ela se apresenta, assim como na relevância de se pensar o capitalismo a partir de suas contradições.

Da mesma maneira, Lukács (2010) enfatiza que “a arte só poderia ter como tarefa a representação de uma tomada de posição nas lutas sociais, imbuída de um verniz estético (Lukács, 2010, p. 267). Dessa maneira, a Teoria Crítica não se encontra alheia ao viés estético ou deixa de discutir suas particularidades artísticas, mas a coloca sob um aspecto de maior abrangência social, cultural e estrutural, assim como a analisa mediante enfoque de uma Indústria Cultural que massifica determinados produtos e projetos e que exclui outros, gerando desigualdade e reforçando aparelhagem com o sistema econômico capitalista.

Diante dessas questões, verifica-se que o objetivo central da Teoria Crítica, para Horkheimer (1968) ou Lukács (2010), está em ofertar um comportamento de criticidade nos conflitos que envolvem a cultura e a ciência, mediante relações de poder estruturadas na desigualdade e na contradição e que estão inseridas em uma lógica capitalista, propondo uma reorganização social mais intensiva. Da mesma maneira, a teoria objetiva ainda a superação da crise da razão, verificada no crescimento do funcionalismo, que era uma corrente de pensamento amplamente combatida pelos teóricos de Frankfurt.

Dentre as características mencionadas e que podem ser validadas no contexto da experiência crítica da teoria estão a desconfiança, o questionamento e a busca por uma transformação mais significativa. Nesse sentido, um dos questionamentos mais impactantes atrelados com a Teoria Crítica está em indagar sobre as formas que são dominantes no conhecimento e investigar ações com base na desconfiança (Lukács, 2010).

Os estudos da Teoria Crítica ainda se encontram vinculados com a denominação de outras teorias que se pautem em não reconhecer a ordem estabelecida, suas tensões e problemas, assim como verificar o anti-positivismo e apontar para uma sociedade mais igualitária e humanizada, com justiça social para todos. Também busca compreender sob quais formas de instrumentação de poder os sujeitos estão sendo oprimidos, realizando a crítica social e buscando o esclarecimento (Duarte, 2003).

Da mesma maneira, a Teoria Crítica pode ser aplicada à Arte e na relação estruturada entre ensino e aprendizagem da disciplina, seja na Educação Básica ou Superior, com utilização de pressupostos filosóficos pautados tanto na educação

quanto na Arte e na criticidade apontada na teoria. O tópico a seguir traz alguns aspectos relativos à presença da Arte na Educação e influências da Teoria Crítica para se pensar um processo educacional com maior potencialidade de emancipação e transformação da realidade social dos sujeitos.

1.2 TEORIA CRÍTICA E ARTE: CONTRIBUIÇÕES DESSA RELAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO E ARTES VISUAIS.

As relações entre a Teoria Crítica e a Arte podem se estabelecer de diferentes formas, o que inclui a análise dos valores das representações artísticas, reflexões sobre escolas de pensamento e produção de Arte e as interações entre o artista enquanto sujeito inserido no sistema econômico capitalista. Diante disso, torna-se importante averiguar algumas das contribuições da Teoria Crítica, a partir dos teóricos de Frankfurt, mediante suas relevantes considerações para entender a cultura, a Arte e os processos educacionais, para perceber algumas denúncias, sensibilidades percebidas e expressões das contradições existentes na sociedade racionalizada.

Assim, o pensamento de Theodor W. Adorno é fundamental para entender que a educação está imersa em um posicionamento de criticidade, mas que sua lógica também opera para entender o sujeito como negativo, dominado pela cultura de massa e pela indústria cultura e interiorizado em um fenômeno globalizante que dilui o subjetivo e o objetivo. Adorno demonstra que a Teoria Crítica deve estar para além das aparências, de modo que seja capaz de expor as formas diferentes de dominação, desigualdade e degradação social, na ênfase de comparação entre o que é e como as coisas deveriam ou poderiam ser (Vilela, 2006).

A Arte ingressa como uma manifestação singular entre o racional estético e as sensibilidades, de modo a haver uma conversão entre o saber técnico e instrumental e o campo criativo da consciência humana. Entretanto, a mescla da técnica com a sensibilidade pode levar a contradições na produção de sentido, como a segregação entre ser e objeto ou imagem e significação, dentre outras. Mesmo assim, o entendimento sobre a Arte e a sua sensibilidade pode ser aniquilado em uma sociedade que massifica e padroniza, ou mesmo que valoriza apenas a técnica como parte do processo de elaboração e valorização artística (Vilela, 2006).

Na visão dos teóricos de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer (1985), o uso da Arte começa a ser indagado mediante lógica de uma sociedade capitalista que

deixou de dar destaque para a produção artística, de modo a compreender e enaltecer apenas a Arte que pode ser comprada, vendida e/ou consumida. Diante disso, Adorno e Horkheimer complementam que “a Arte teria, primeiro, de mostrar a sua utilidade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 28).

Nesse sentido, os teóricos Adorno e Horkheimer (1985) salientam que seria preciso demonstrar para uma sociedade marcada pelos valores financeiros que a Arte possui lugar de expressão e representação, em um momento histórico no qual a semicultura está presente e a desigualdade figura como preceito legitimado no sistema capitalista.

Diante disso, tanto a liberdade quanto o processo de autonomia que estão desdobrados na Arte podem estar em processo contraditório com uma sociedade de cerceamento da liberdade, que enfatiza apenas o consumo e que não está preocupada com a humanização do ser, mas ganha com sua desumanização. Em outras palavras, a Arte perde liberdade e autonomia a partir do momento em que a sociedade capitalista se torna menos humanizada e mais preocupada com valores monetários e de capital.

Da mesma maneira, Adorno (1992) preocupa-se com o pragmatismo social e com o abandono das reflexões em prol da massificação da educação, sem pensar na profundidade ou complexidade dos conhecimentos e conteúdos e com a mornidão e autodestruição frente a problemas como a desigualdade, a falta de tolerância e o racismo.

Diante de todas as questões apresentadas, o teórico enfatiza que a Arte passa a ser vista a partir de um cenário de crise, visto que perdeu parte de sua liberdade, autonomia e sua objetividade. Para a Teoria Crítica, a Arte também precisaria dessa criticidade, mas acabou sendo considerada por alguns artistas e pelo sistema como mero objeto de consumo das elites ou das massas.

Mas como a aniquilação do pensamento crítico influi sobre a Educação e sobre o Ensino da disciplina de Arte? Segundo Antunes (2015), ainda que existam diferentes tendências pedagógicas teorizadas e aplicadas nas instituições escolares, é possível definir dois grandes métodos antagônicos de se fazer educação.

O primeiro modelo é o libertador, focado nas ideias de Paulo Freire, mas cujas ideias também se colocam, de maneira direta ou indireta, sobre o pensamento libertário ou da Pedagogia Crítica. O segundo modelo é o Neoliberal, defendido por

ideais conservadores e pautado na tentativa de resgatar a memória da visão escolar do passado (Antunes, 2015).

Apesar de não haver um grupo aberto de pesquisadores a defenderem o modelo neoliberal, é possível afirmar que políticas dessa natureza têm sido implementadas, reforçadas e legitimadas na educação nacional. Em primeiro lugar, a desvalorização do professor se tornou habitual e reformas educacionais e políticas foram potencializadoras desse processo (Da Luz; De Paula, 2017).

Como exemplo recente, é possível citar o Novo Ensino Médio e a redução expressiva da carga horária de algumas disciplinas, como a Arte. O discurso neoliberal em questão é de que a ampliação de carga horária para o novo ensino médio exprime necessidade emergencial para melhoria da qualidade da educação no país e está atrelada à dinâmicas inseridas nos países desenvolvidos (Cruvinel, 2021).

Porém, da forma como está sendo feita, trará maior desenvolvimento para as redes privadas, já que poderão contar com programas diferenciação por áreas do conhecimento e disciplinas eletivas em modalidade presencial, online ou híbrida (Cruvinel, 2021).

Assim, a ampliação em si não deve ser vista como avanço porque tal aumento precisa ser efetivado ante os princípios constitucionais da igualdade e da proporcionalidade, algo que é ignorado na medida em questão. Outro ponto polêmico da regulamentação do novo ensino médio é a aprovação do notório saber como parte da docência em áreas em que não haja especialista (Cruvinel, 2021).

Tal colocação promove a inserção de profissionais sem capacitação teórica ou técnica, sem conhecimento epistemológico e com potencial de didática reduzido. Ainda que a intenção seja de promover maior quantidade de profissionais em áreas sem tanta abrangência, o texto abre margens para que a precarização do ensino seja ainda maior (Selles; De Oliveira, 2022).

Sobre os itinerários formativos e mudança de disciplinas por áreas, houve reformulação para que algumas disciplinas fossem suprimidas, outras reduzidas e algumas tiveram carga aumentada. Diante disso, ainda que língua portuguesa e matemática tenham carga aumentada, pois considerou-se sua fundamental necessidade, áreas como Arte, Geografia e História perderam aulas. Filosofia e Sociologia foram removidas da grade do primeiro ano (Selles; De Oliveira, 2022).

Assim, o projeto de priorizar algumas áreas e precárias outras se mostra evidente, já que a dimensão crítica do saber foi minimizada e considerou-se uma

formação adequada mediante a aquisição de conhecimento em matemática e língua portuguesa. Não se rejeita a importância dessas áreas, mas enfatiza-se que todas são importantes e que, em conjunto, comungam para uma formação transformadora e libertadora (Selles; De Oliveira, 2022).

Mediante tais aspectos, salienta-se que o modelo neoliberal de educação não enfatiza a disciplina de Arte em sua importância, reduzindo a carga horária. Por outro lado, existe o modelo libertador de educação, amplamente frisado por diferentes pesquisadores, mas fundado por Paulo Freire. Com larga influência no Brasil, Freire é um autor mais utilizado como base ideológica nas escolas brasileiras.

Em sua obra (1996), o autor não separa a profissão do professor do pesquisador. Para ele, não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa. O professor necessita estar em contato com material teórico e, porque não, até produzir material teórico a partir de suas experiências. O pesquisador, por sua vez, escreve para ensinar. É necessário questionar a prática, a teoria, os pressupostos teóricos, buscando levantar novas questões. No entanto, não há como fazer isso sem a pesquisa, assim como a pesquisa não possui sentido se o seu papel não for de ensinar.

O livro “Pedagogia da Autonomia”, obra mais famosa de Paulo Freire, mostra algumas orientações para que o ensino de qualidade se proceda mediante a ideia de autonomia, tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, o processo metodológico passa a ser a primeira questão apontada pelo autor, visto que o rigor deve ser apontado para mediação dos conhecimentos, o que se torna necessário para uma educação séria e comprometida com o ideal de formação crítica e cidadã (Freire, 1996).

Outro dado importante a ser considerado pelo autor é que o professor precisa aproximar-se da realidade do aluno, construindo exemplos e situações nas quais o estudante identifique o aprendizado com sua trajetória de vida, facilitando a assimilação dos conhecimentos, bem como sua aplicação prática.

Nesse ponto, a liberdade e autonomia mencionadas por Adorno (1992) como aspectos importantes para se pensar a Arte para além de sua dimensão comercial e capitalista são estruturadas como base para o processo educacional transformador, o que significa haver possibilidade de estreita relação entre um ensino e aprendizagem da Arte na crítica ao capitalismo e uma ênfase na liberdade de produção e criação

como parte integrante da formação educacional para o mundo do trabalho e para a prática social.

A Teoria Crítica, nesse ponto, passa a encontrar a educação mediante um viés marxista de transformação social e redução das desigualdades, mas também a partir do ponto de vista da mediação docente, das escolhas do aluno e de uma cultura que não está subjugada ao sistema. Mesmo assim, para que essa educação transformadora, crítica e reflexiva seja estabelecida no ensino e aprendizagem da disciplina de Arte, é importante que o professor planeje, execute e avalie práticas e processos com coerência, coesão e alinhamento dos objetivos com a finalidade da aprendizagem em questão (Pucci, 2001).

É importante ter clareza com o que media e com as consequências desse processo para entendimento futuro do aluno a respeito do que é Arte e de sua importância mais ampla, como representação e manifestação cultural dos sujeitos e da realidade que os permeia (Pucci, 2001).

Da mesma forma, é importante reconhecer que o ensino de Arte tem se diversificado ao longo do tempo e muitos profissionais da educação já não reconhecem a disciplina como mera produção prática, mas como uma união da teoria com funções de mecanismo motor e intelectual. Sendo assim, a disciplina adquire campo de saber específico e mergulha em uma variada gama de possibilidades de interação com diferentes modalidades de ensino (Pucci, 2001).

Essa mudança de visão faz parte da epistemologia e da História da disciplina, ao mesmo tempo que também pode estar associada a uma lógica de ensino crítica e reflexiva, ou reprodutiva e sem questionamentos. Ao professor, cumpre também o desafio em como ensinar e a responsabilidade pelas consequências do modo pelo qual ensina.

Para Diniz e Compiani (2015), existe uma diversidade de abordagens que podem ser consideradas para analisar o trabalho com os estudantes, na disciplina de Arte. Em relação aos estudantes que precisam estar adequados a propostas inclusivas, por mais que haja diferenças em relação aos alunos do ensino regular, o professor deve manter criticidade e buscar constantemente avanços.

Dessa forma, a equiparação intelectual bem como as atividades propostas deve adequar-se a certos níveis da realidade dos alunos. Também é preciso considerar a dimensão lúdica do pensamento destas crianças. Quando o professor consegue conduzir a atividade de forma planejada e motivada, os alunos irão aprender

mais e com um nível maior de diversão, o que pode ser aplicado em todas as áreas disciplinares e em qualquer conteúdo (Diniz; Compiani, 2015).

Se as artes constituem parte importante nesse todo, faz-se necessária uma mediação que dê conta de trazer ao aluno a ludicidade, atrelando-a a elementos do seu cotidiano. Tais aspectos também podem ser adequados com a Teoria Crítica, visto que um ensino inclusivo, lúdico e qualitativo também pode ser capaz de produzir crítica e promover reflexões para questionamento da ordem estabelecida (Diniz; Compiani, 2015).

Outro ponto importante que pode ser observado no ensino e aprendizagem da disciplina de Arte se coloca na assimilação, representação e crítica avaliativa dos trabalhos e projetos, assim como na produção de sentido reflexivo para o aluno. Adorno (1992) questionou os meios de comunicação de massa de sua época e reforçou que a formação educacional ou geral podem estar associadas com processos empíricos que se efetivam de maneira total ou parcial.

O entendido e experimentado medianamente semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam (Adorno, 1992, p. 403).

Desse modo, conforme evidenciado no trecho, destaca-se que uma formação semi-estendida ou semi-experimentada não se efetiva enquanto formação de qualidade e se coloca como processo antagonista dela. Nesse contexto, é importante que a continuidade da trajetória de vida estabelecida pelos sujeitos a partir de suas práticas seja evidenciada na formação artística e social, o que dialoga diretamente com a filosofia e prática educacional de Paulo Freire. O intelectual da educação brasileira frisava uma educação para a transformação, no qual os sujeitos trariam suas trajetórias de vida e experiências para a sala de aula e poderiam aprender e ensinar, mediatizados pelo mundo.

Da mesma maneira, o ensino de Arte pode ser colocado sob o viés da participação. O próprio Freire (1996) enfatiza que “a educação é uma obra de Arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo” (Freire, 1996, p.12). A partir do momento em que o professor de Arte busca uma educação autêntica,

autônoma e libertadora, também promove a reflexão do saber artístico sobre o mundo, o ímpeto de criação e a valorização das experiências dos sujeitos em suas realidades de vida.

Nesse mesmo contexto, a educação também pode ser vista como estética, que constitui enquanto dimensão fundamental do fazer. Freire (2013) trata da necessidade de viver intensamente o aspecto estético da educação e complementa que “a educação é já essa Arte, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é, em si, uma proposta artística, ela já tem arte” (Freire, 2013, p.371). Assim, percebe-se que existe, na ótica freiriana, uma relação intrínseca entre Arte e Educação, de maneira que ambas estão direcionadas para a transformação da realidade social e entendimento do mundo em suas particularidades.

Porém, quando a formação semi-estendida ou semi-experimentada se coloca como parte da realidade docente na Educação Básica ou Superior, é possível que outro fenômeno destacado por Adorno seja manifesto na aprendizagem: a pseudoformação. Nessa categoria encontra-se a Indústria Cultural. Isso porque Arte e Política estão vinculadas e o iletrismo denunciado por Adorno pode servir a interesses ideológicos específicos, vinculados com a Indústria Cultural.

Para Adorno e Benjamin (1994), a Arte só pode produzir sentido se estiver fixada na capacidade humana universal, ou seja, ela necessita de um entendimento da natureza humana. Assim, o papel da Arte na sociedade burguesa precisa ser questionado porque está relacionado com uma categorização pseudoformativa do que é a Arte e das formas de ensinar e aprender sobre ela.

No contexto de sala de aula, é preciso que o professor de Arte busque um saber crítico e reflexivo que afaste a pseudoformação e que também não esteja preso à formação parcial de uma experiência inacabada. Mesmo assim, o exercício de reflexão para uma ação mais especializada e transformadora depende de inúmeros fatores, como a quantidade de aulas, os recursos disponíveis, as condições sociais e econômicas do alunado, a equipe de gestão escolar, a autonomia docente e a própria filosofia da escola.

Da mesma maneira, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica entrelaçam-se com a Teoria Crítica no ensino de Arte. Dermeval Saviani (2006) enfatiza que os elementos culturais nos proporcionam entendimento para diferencial o que é essencial e o que é acidental. Também são importantes para enfatizar o que é principal e o que se torna secundário, os acessórios e os itens fundamentais, de

modo que o professor compreenda o trabalho pedagógico e o execute de maneira adequada.

Assim, é preciso organizar as práticas pedagógicas para cada sujeito realize, mediante sua natureza, a humanidade que pode ser produzida historicamente. Nesse viés, a Pedagogia Histórico-Crítica dialoga com a Teoria Crítica e se coloca como viés educacional possível na elaboração de um saber com maior autonomia e liberdade, mas dentro de parâmetros ideológicos mais próximos do marxismo e de uma Arte questionadora da Indústria Cultural (Saviani, 2006).

Da mesma maneira, é importante que o professor seja visto para além de sua proletarianização, o que é enfatizado com relevância por Saviani (2006). De maneira crítica e reflexiva, o intelectual brasileiro da Pedagogia Crítica também reitera uma relação entre trabalho e cidadania, em prol de uma sociedade capitalista focada na propriedade privada. No decorrer da sua fala, o pesquisador enfatiza que rupturas e permanências definem o processo educacional voltado ao trabalho, mas que não é possível falar em evolução da educação. Isso porque algumas estruturas tradicionais ainda permanecem, o que traria necessidade de uma educação inovadora, integrativa e transformadora das realidades sociais e econômicas.

Na Pedagogia Crítica, Saviani (2006) insere ideias de um capitalismo que se serve da educação para manter as estruturas de classe e não permitir a ascensão social do proletário aos meios de produção. Porém, o autor também atenta para o fato de que sem educação o trabalhador não consegue se especializar para conseguir produzir bens materiais. Assim, a educação seria vinda de forma branda, leve, sem questionamentos, como uma mercadoria que permite ao seu “comprador” aproveitar os benefícios que dela advém. Saviani (1994) ressalta a importância de se fazer uma educação crítica voltada para o estudante e para a melhoria do coletivo, o que pressupõe uma lógica contrária à educação capitalista e insere à esta o status de revolucionária.

Para o professor de Arte, é essencial que as dimensões criativas do trabalho e a autonomia na profissão sejam estimuladas para que a Arte não seja vista apenas como componente curricular complementar na carga horária escolar. Uma postura ativa, de mediação qualitativa e com resultados mais promissores precisa estar atrelada a uma representação mais reflexiva da realidade docente, com ambiente adequado e de estimulação para práticas mais voltadas à transformação da realidade do aluno.

Para Leitão (2019), o ensino de Arte possui importância singular para apropriação sensível da realidade na construção dos sentidos, de maneira que há um tensionamento, enfrentamento e estranhamento com a alienação, de modo a fazer com que os estudantes possam considerar o saber artístico como algo independente do sistema econômico capitalista. Mesmo assim

A Arte em sua subjetividade também é fator que deve ser analisado e mediado pelo professor da disciplina, visto que seu conhecimento pode gerar transformações com qualidade abrangente e necessária a uma formação cidadã. Para Lukács (2010, p.26), “a verdadeira arte se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham ocultos na superfície dos fenômenos, mas não os representa de maneira abstrata, suprimindo os fenômenos ou contrapondo-os à essência”.

Na perspectiva do ensino e da aprendizagem, a Arte também pode ser vista em sua subjetividade, destacando a essência dos processos e as representações trazidas nas trajetórias dos sujeitos, em suas experiências. Mesmo assim, Leitão (2019) complementa que o estudo da Arte a partir de obras já elaboradas exige uma forma de estudo que faça com que os indivíduos se apropriem de tipos de conhecimento particulares, o que torna a sensibilidade ampliada.

É importante considerar que diferentes metodologias podem ser implementadas para o ensino e aprendizagem da Arte, mas é singular considerar que o aluno precisa conhecer tipos de saber específicos para que não esteja limitado apenas a compreensões subjetivas, parciais ou atreladas ao seu cotidiano. Mediante o conhecimento da estética e da Arte na perspectiva histórica, as sensibilidades poderão ser aprofundadas e diversificadas, oportunizando novos olhares para o objeto.

1.3 CONCEITOS DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA, INDÍGENA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nossa pesquisa se dá no ano em que a lei nº 10.639 de 09 janeiro de 2003 completa os seus 20 anos. Esta Lei incluía, no currículo oficial da Rede de Ensino brasileira, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, mas ainda não tratava especificamente da “História e Cultura Indígena”, sendo acrescentada na Lei 11.645 de 10 março de 2008. No ano simbólico de 2023, a escola, contexto da

pesquisa, escolheu os conteúdos sobre a arte indígena e afro-brasileira para ser o tema de estudo das aulas de arte do primeiro bimestre deste ano.

Como essas duas leis que modificam as diretrizes curriculares trouxeram grandes avanços para a valorização e ensino sobre as culturas dos povos originários e a cultura afro-brasileira no país, faz-se necessário neste momento da pesquisa refletirmos um pouco sobre os conceitos de Cultura Afro-brasileira, Indígena e políticas públicas.

É possível mencionar que o conceito de cultura se diversificou ao longo dos séculos. Na ótica de Bauman (2012), a cultura foi representada e vivenciada a partir de processos históricos diferenciados, nos quais os dominadores exerciam imposição de poder aos dominados, submetendo-os ao seu poder.

Da mesma maneira, alguns desses povos ignoraram ou minimizavam a importância da cultura dos povos colonizados, o que criou diferenças culturais em desigualdade. Com tais alterações, uma cultura erudita e uma cultura popular foram se desenvolvendo, muitas vezes em oposição, pois muitos dos que estavam imersos na cultura popular não reconheciam a cultura erudita. (Bauman, 2012).

Para Geertz (1989), a cultura pode ser entendida como a condição de existência das pessoas, produto de ação a partir de um processo com continuidade, mediante os sujeitos tornam as suas ações com sentido prático. Dessa maneira, a cultura decorre da mediação entre as ações referidas dos sujeitos, em negociação ou em conflito, para que possam trazer sentido e significado para suas realidades.

A respeito do conceito de cultura edificado na obra de Geertz (1989), a cultura se constitui de significados que podem ser interpretados a partir de processos históricos específicos, com valorização das práticas dentro do ambiente no qual ocorrem. A construção de sentido para as ações individuais e coletivas se coloca como parte fundamental da compreensão do conceito de cultura, o que possui componentes sociais e estruturais.

Da mesma maneira, a cultura se coloca mediante uma teia de significados que pode ser compreendida de forma multifacetada e que possui elementos diferenciados e controversos em suas ações. Assim, a cultura não pode ser pensada mediante interpretação textual ou meramente ação literária deslocada da realidade, mas mediante experiências vividas e na produção de sentido sobre a realidade.

Assim, para Geertz, (1989), torna-se necessário analisar sociedades complexas e emergentes para compreender como a cultura pode ser enfatizada em

dimensões micro e macro. Nesse sentido, o conceito de cultura na dimensão da antropologia cultural e, mais particularmente, na obra de Geertz (1989), reitera posição culturalista focada no entendimento dos processos internos e externos que envolvem a cultura em suas multiplicidades e no entendimento das especificidades humanas, nas dimensões étnicas, laborais, estruturais, dialógicas, sociais, dentre outras.

Os estudos de Salles Filho (2016) corroboram para se compreender o conceito de cultura a partir de educação para a paz, em diálogo com a teoria da complexidade, de Edgar Morin. O pesquisador reitera que a cultura foi modificada no contexto da megalópole e das alterações feitas nas urbes, levando a aspectos de isolamento, individualismo e violência, causada por conta das desigualdades e do sistema capitalista.

Nesse sentido, é importante considerar uma cultura de paz na qual os sujeitos estabeleçam, consigo e com o mundo, relações de harmonia e coletivismo, pautadas em uma formação cidadã que passe também pela educação. Além disso, Salles Filho (2016) considera que a cultura de paz não é feita apenas de intenção, mas de um conjunto de ações capazes de exercício do desenvolvimento humano em perspectiva micro ou macro.

Da mesma maneira, a cultura de paz possui dimensão de conflitolgia e estrutura-se a partir dos valores humanos naturais e sociais que a formam. Além disso, a cultura de paz possui contexto de ação voltada para a mediação de conflitos, o que significa que sua efetividade não está apenas na escola, mas pode ser trabalhada em inúmeros locais, instituições e temporalidades.

Salles Filho (2016) ainda considera que a cultura de paz pode ser desenvolvida a partir de rupturas e permanências, pois não há como se pensar no ser humano como sendo bom ou mal, mas pessoas inseridas em sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais que mobilizam comportamentos e trazem aspectos positivos e negativos aos seus traços de personalidade e para o coletivo social.

Diante disso, entender uma cultura de paz como sendo algo aplicável ao contexto atual é verificar sua complexidade diante dos valores, das práticas, das teorias e do cenário ao qual a sociedade está imersa. Também não há como se tratar apenas de uma cultura de paz, pois cada família, comunidade, grupo de convivência ou outra forma de organização se compreende interna e externamente de uma forma específica, por vezes, exclusiva, com elementos que podem destoar de outros.

Como exemplo, em uma escola situada em região de maior violência, alguns comportamentos tidos como inaceitáveis ou instáveis em outras localidades podem ser relativizados, ou mesmo a forma de tratamento para potencial restaurativo possa ser feito de forma diferenciada. Dessa maneira, Salles Filho (2016) possui contribuições essenciais para se entender a cultura de paz, articulando propostas e compreendendo as relações dessa cultura com o meio, a sociedade e a educação.

Ademais, a cultura de paz pode ser analisada como parte de uma intenção social para mudança nos padrões culturais capitalistas e predatórios, assim como na otimização de processos voltados para a paz, no sentido de ofertar melhoria para comportamentos e práticas sociais. No aspecto educacional, trabalhar no viés restaurativo e preventivo é fundamental para que haja melhoria da qualidade no ensino e na aprendizagem, através da literatura, da ciência ou da Arte.

Para Perini (2020), o capitalismo oportuniza surgimento de dinâmica cultural distinta com a criação de novas tecnologias. A produção estética na sociedade capitalista passa a estar associada ao viés de mercadoria. A autora ainda frisa que boa parte dessa cultura desenvolvida no capitalismo moderno coloca os sujeitos como consumidores, a arte como diversão e como objeto de manipulação para que os sujeitos não pensem em suas realidades.

Perini (2020) ainda reitera que é importante pensar a educação, a arte e a cultura como processos integrados com a globalização. A educação, em específico, pode ser verificada na contramão da humanidade, permeada pelo pensamento no qual a teoria não deve amparar-se dentro de uma lógica capitalista de produção. Da mesma maneira, destaca que o mundo da cultura pode ser pensado na produção e reprodução humanas e que transformar a realidade é primordial para se pensar tanto no viés da educação quanto da própria cultura.

Sua argumentação permite racionalizar a cultura e as culturas, dentro da perspectiva artística, mas também diante de uma liberdade que não pode ser conceituada e vivenciada apenas na sociedade capitalista e nas métricas de consumo. É fundamental que a arte possa explorar as subjetividades e sensibilidades, que possa produzir e reproduzir a cultura, que tenha condições de trazer sentido e apontar mudanças na realidade mais ampla.

Quando trabalha com diferentes perspectivas culturais e alinha com a perspectiva de formação docente, a autora enfatiza uma cultura que produz resistência, resiliência, que se pauta no específico para entender o geral, mas que

também aponta para novos caminhos em ação, junto a perspectivas teóricas exploradas de forma múltipla e plural (Perini, 2020).

Diante dessas considerações, entender uma cultura de paz associada com elementos de resiliência e verificação da necessidade de transformação da realidade, é primordial compreender como a educação e a arte corroboram para um conceito de cultura integrado com valores e práticas edificadoras, da mesma maneira em que possibilita compreensão de sua inserção qualitativa no ambiente escolar.

Neste contexto de valorização da cultura dos povos originários, a Lei n. 10.639/2003 torna obrigatório o trabalho com a cultura afro-brasileira e africana, nas escolas da rede pública ou privada, em todo o território nacional (Brasil, 2003). Quando implementada, a lei visava garantir que grande parte da população brasileira, negra e marginalizada, se tornasse mais visível diante de uma gama de conhecimentos escolares eurocêntricos, centralizados nas elites e distantes da realidade de vida apresentada.

Um ensino mais dinâmico, inclusivo e com capacidade de reduzir as desigualdades implementadas no decorrer da História brasileira era necessário. Algumas alterações ocorreram em 2008. Com a Lei 11.645/08, a obrigatoriedade foi estendida até o Ensino Médio, em todas as escolas do país, com ampliação para o ensino da História e Cultura indígena.

Dessa maneira, houve necessidade de modificar o currículo, em seus diferentes níveis. Mesmo assim, nem todas as escolas trabalham com a História e Cultura Afro brasileira e indígena durante todo o ano letivo, mas em projetos isolados de datas específicas. De modo geral, Gomes (2012) enfatiza que a Educação Étnico-Racial é uma necessidade eminente na realidade brasileira. Educar para as relações étnico-raciais é combater as desigualdades, o racismo estrutural e a deslegitimação identitária de suas origens.

Assim, dentre os inúmeros benefícios da educação étnico-racial, estaria a transformação social, o reconhecimento da cidadania e do coletivo, a diminuição do racismo e a busca por uma sociedade mais justa, além do protagonismo negro e indígena, que já seria formado desde os primeiros anos da vida escolar. No cotidiano escolar, percebia-se que havia necessidade de trazer maior protagonismo e representatividade negra e indígena.

Anteriormente no sistema educacional brasileiro, a maioria dos alunos em sala de aula eram brancos. Além disso, o Dia da Consciência Negra e o Dia do Índio, eram

as únicas datas onde se tratava desses sujeitos, mas ainda de forma estereotipada, a educação afro era restrita às questões da escravidão, a educação indígena era trazida na confecção de plumas, penas e outros adereços, sem qualquer reflexão (Barbalho; Rodrigues, 2018).

Em um primeiro olhar sobre o currículo escolar, verificou-se que sequer havia orientações sobre formas de como se trabalhar a educação étnico-racial. Jovino (2014) menciona essa invisibilidade em uma perspectiva histórica. Em suas palavras: “a presença de crianças na escola era muito pequena e não é provável que o maior meio de alfabetização dos negros fosse a escola formal” (Jovino, 2014, p.54).

Se havia evasão ou mesmo inexistência de matrículas nas escolas brasileiras do século XIX, a alfabetização de crianças negras era feita em ambiente doméstico, seja pelos progenitores ou por outros membros daquela localidade. Ainda que houvesse a Lei do Ventre Livre, sancionada em 1871, não foram perceptíveis avanços na inclusão escolar para crianças nascidas livres.

Para Ferreira (2014), uma das formas de compreender os desdobramentos da educação étnico-racial é verificar sua ligação com a Teoria Racial Crítica de modo que a raça é o ponto inicial para se discutir o campo da educação, ainda que outros elementos, tais quais a classe e o gênero também estejam envolvidos.

A partir disso, percebe-se que a parcialidade, ou inexistência de um trabalho voltado para a educação étnico-racial nas escolas se traduz na invisibilidade dessa população e na desconsideração e falta de valorização de seus aspectos identitários, políticos e sociais. Além dos trabalhos acima mencionados, outras pesquisas também enfatizam a questão étnico-racial na educação brasileira mediante o olhar sobre o currículo.

Oliveira (2017) estuda a implementação metodológica de estratégias docentes para facilitação da aprendizagem estudantil na Educação Infantil, a partir de um modelo étnico-racial de abordagem. Kern (2014) enfatiza como o currículo pode promover ações afirmativas e como as Diretrizes para a Educação étnico-racial podem ser implementadas de forma concreta, planejada e ativa, durante todo o ano letivo.

Carvalho e Castro (2017) analisa o ensino de língua portuguesa e as contribuições do currículo para o enfrentamento do racismo. Na visão de Silva (2014), a formação de professores para a educação étnico-racial ainda é complexa. Na ótica do autor, se um modelo educacional possui intenção de promover maior representatividade e respeito à diversidade, é fundamental que sua abrangência seja

emancipatória, que haja implícita e explícita valorização cultural e social dos grupos envolvidos e que o currículo seja antirracista, que priorize a pluralidade, o multiculturalismo, a democracia, as relações de gênero, a luta de classes, dentre outros aspectos.

Mesmo assim, o autor afirma que a formação de professores nos cursos de licenciatura ou na sua forma continuada, dentro das escolas, é precária, e não contempla tais aspectos. Em suma, Silva (2014) conclui que é preciso desenvolver programas e recursos adequados, representativos e com tempo hábil de discussão, que é preciso pensar e agir para aprimoramento das estruturas de trabalho docente, bem como trazer uma pedagogia que emancipe a todos.

Portanto, reitera-se que a Lei 11.645/2008 complementa a Lei 10.639/2003, acrescentando o ensino de cultura indígena. Mesmo que ambas sejam fundamentais para compreender o desenvolvimento educacional brasileiros nos últimos anos, é importante pensar nos processos de qualidade e cultura. Aliás, Santos (2022) aponta que a cultura é um atributo específico do ser humano, que pode ser verificada mediante traços de sua História e Antropologia.

Ademais, a cultura se coloca em um complexo de atividades e instituições que ditam padrões de comportamento para a difusão da Arte, das Ciências, da Filosofia, dentre outros aspectos e áreas do conhecimento. Desse modo, quando as referidas leis trabalham questões de ordem cultural, estabelecem que é importante a preservação dos traços e instituições de comunidades africanas, afro-brasileiras e indígenas, conservando sua identidade e suas particularidades (Perini; De Alvarenga, 2021).

Do mesmo modo, membros da elite que se apropriavam do erudito poderiam negar o popular. Assim, a cultura foi transformada no decorrer dos períodos históricos, mediante diferentes povos e visões de mundo. Em relação aos povos indígenas e afro brasileiros, é importante salientar que essa cultura permaneceu na marginalidade através dos séculos, e ainda é pouco conhecida no senso comum (Velho; Castro, 1978).

Ainda que seja mais complexo analisar os processos e diferenciações culturais do que dividir entre o erudito e o popular, a cultura indígena e afro brasileira é impactada por uma marginalização social significativa, que precisa ser modificada para que ocorra maior valorização de suas práticas. Além disso, se a cultura se manifesta nas relações sociais e estas são pautadas na desigualdade social e étnica,

é essencial que tais relações prezem pela conservação e valorização dessa cultura, dada a sua importância social e identitária (Velho; Castro, 1978).

Nesse sentido, compreender a cultura enquanto processo artístico e histórico é uma das possíveis formas para que tal reflexão seja realizada com maior satisfação. Tais questões também fazem refletir a respeito dos aspectos e dos espaços onde essa cultura é mediada, transmitida e modificada. Instituições como a família, a igreja, a escola, dentre outras, podem ofertar visões a respeito da cultura em modo distinto (Tilio, 2008).

Diante disso, no que tange a cultura indígena e afro brasileira, a escola pode ser vista como um espaço para aprendizagem e conscientização da valorização desses processos culturais, mas também pode ser reforçadora de preconceitos, caso não seja exercido de modo adequado. Assim, um trabalho interdisciplinar relacionado com a cultura geral pode trazer resultados mais promissores para o entendimento da cultura desses povos, bem como sua relação e relevância na atualidade (Tilio, 2008).

Dessa maneira, a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas possui especificidades em relação a outras culturas, que merecem ser consideradas. Em termos históricos, as comunidades indígenas já se encontram no continente americano antes da chegada do europeu. Existem diferentes teorias sobre sua chegada, mas as mais aceitas estão relacionadas com o Estreito de Behring ou a Polinésia, há cerca de 62 mil anos atrás (Perini; De Alvarenga, 2021).

Diferentemente da América Pré-Colombiana, que formou impérios e grandes cidades, as comunidades brasileiras se espalharam pelo vasto território, o que gerou novas formas de comunicação e Arte. Aliás, a Arte indígena é variada em aspectos relacionados com a tapeçaria, tecelagem, cestaria, ornamentação geral, artesanato, construção de armas e objetos para caça e pesca, dentre outros inúmeros aspectos (Santos, 2022).

Os traços físicos dessas comunidades também variam, com adornos, estruturas corporais distintas, uso ou não de plumagem e diferenciação ou não entre membros com graus de hierarquia distintos. Apesar de possuírem mais de 600 dialetos, espalhados pelas mais de 1600 comunidades existentes, muitos agrupamentos indígenas foram desestruturados pela guerra e por doenças (Santos, 2022).

Além disso, parte da produção artística foi destruída e/ou modificada pela chegada do cristianismo. Em relação aos povos africanos, a situação é diferenciada,

mas igualmente preocupante. O tráfico se inicia a partir de 1550, nas regiões de Recife e São Vicente (Alves, 2018).

Com a lei de proibição da escravização indígena, há chegada cada vez mais intensiva de africanos, em movimento que vai durar até a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850. Nesses três séculos, houveram diferenciadas formas de miscigenação, gerando o conceito de afro-brasileiro, os que seriam herdeiros desse processo de chegada forçada (Alves, 2018).

Em relação à Arte, também há como diferenciar os traços em momentos anteriores ao cristianismo com processos históricos e artísticos decorridos após a cristianização. Nesse ponto, é fundamental considerar que a Pré-História africana é rica em detalhes artísticos, desde as produções da cultura Nok (Nigéria), Igbo Ukwu (Subsaariana), bantos, dentre outros (Perini; De Alvarenga, 2021).

O material mais utilizado para confecção de produções artísticas foi a madeira, assim como os indígenas. Nesse sentido, as máscaras africanas são recorrentes em grande parte das regiões do continente. Vale ressaltar que grande parte desse arsenal artístico produzido pelas comunidades indígenas e quilombolas estão situadas em museus europeus, o que pode ser objeto de debate, já que tais locais estão distantes do contexto artístico e de vivências das populações produtores (Perini; De Alvarenga, 2021).

Mesmo assim, tal alocação de objetos em grandes centros é tendência de um processo de globalização, no qual diferentes materiais produzidos em todo o globo passam a ser de curiosidade e interesse entre pessoas que frequentam esses espaços, o que pode tornar algo mais próximo das elites (Moraes; Campos, 2018).

Dessa maneira, pensar uma História e uma Cultura Afro-brasileira e Indígena é compreender os aspectos que envolvem a política, a economia, mas principalmente verificar os traços culturais e artísticos que norteiam a produção dessas sociedades. A partir do momento em que o professor de Artes Visuais trabalha com questões voltadas para a racionalidade científica, com prioridade sobre as especificidades das Artes desses povos, mediante potencial de mediação qualitativa e com ferramentas diferenciadas, é possível que a conscientização seja mais provável (Moraes; Campos, 2018).

Mas é essencial que os alunos tenham engajamento nas propostas e que se mobilizem não apenas para reproduzir o que está sendo desenvolvido e aprendido nas aulas, mas principalmente para adquirir postura em relação à relevância da lei,

dos ensinamentos para a edificação de um processo identitário mais efetivo, assim como na legitimação de boas práticas em sala de aula (Moraes; Campos, 2018).

Ainda nessa mesma direção é preciso ter uma visão crítica em relação a temáticas e matérias didáticos usados na escola, para uma aprendizagem mais crítica e geradora de consciência crítica do conteúdo desenvolvido em sala de aula e os conhecimentos e abordagem sobre o conhecimento desse conteúdo a ser ensinado, na superação de pensamentos e comportamentos colonizados, na direção de descolonizar tais pensamentos.

É, pois, fundamental **descolonizar pensamentos, comportamentos**, a fim de fortalecer nossos distintos modos de ser brasileiros. Para tanto, se tem de atentar para os desdobramentos advindos de preconceitos, opiniões equivocadas a respeito da participação dos **povos indígenas, dos africanos escravizados, dos europeus, asiáticos e de seus descendentes**, na constituição da sociedade brasileira. Esse é compromisso a ser assumido por **todos/as brasileiros/as, independentemente de suas raízes étnico-raciais** (Silva, 2016, p.13).

Outra questão para nossa reflexão tem base em Cunha (2005), na qual a ideia de raça foi formulada pelos cientistas no país cuja análise se debruça pela concepção de ‘etnia’:

[...] Analisa criticamente a idéia de raça que os cientistas formularam no país, sugerindo uma análise “pela via da etnia”. Ao afirmar que somos aquilo que somos, argumenta que “o simples fato da existência deveria ser suficiente para o direito de uma história presente no sistema educacional. (Cunha Junior,.2005, p.249).

O autor enfatiza a inserção do tema da cultura africana em todos os conteúdos escolares e resgata aspectos da história da África e dos afrodescendentes como saberes significativos e necessários para uma sociedade e escola. Destaca ainda o quanto a sociedade e nessa a escola naturalizou a ausência destes conhecimentos, e assim a pesquisa traz essa temática no processo criativo a partir de estudos do conteúdo da cultura afro-brasileira e indígena constituído como saber escolar e abordado pelo currículo da escola, em contraposição a um currículo eurocêntrico.

CAPITULO 2 - PROCESSO CRIATIVO E A PRÁTICA DE ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA

2.1 CONCEITOS E CONTEXTOS DO PROCESSO CRIATIVO

O processo criativo se coloca como algo de fundamental importância para se entender a mediação qualitativa na docência, principalmente na disciplina de Arte. Para Antunes (2003), torna-se mais fácil identificar a criatividade do que a definir mediante um conceito específico. Assim, quando se pergunta a respeito dos motivos que fazem uma pessoa ser criativa, em verdade, torna-se mais simples descrever quem é esse sujeito do que explicar o que seria essa criatividade.

Mesmo assim, a criatividade pode ser pensada de maneira setORIZADA, pois alguém pode ser julgado por ter processos criativos nas ciências, nas artes, na literatura, na História ou mesmo em atividades físicas e lúdicas. Assim, Antunes (2003) aponta que a criatividade pode se tornar polêmica se for pensada dentro de um contexto no qual seu ensino torna-se possível. Em outras palavras, algumas pessoas acreditam ter criatividade, mas que o ensino dessa habilidade não pode ser realizado e que a mesma se coloca em uma perspectiva de nascimento.

Ostrower descreve que a criatividade é um potencial inerente ao ser humano. Isso significa afirmar que os processos criativos não podem ser restritos à arte. Tal afirmação é importante porque permite pensar a criatividade atrelada a processos de ordem cultural. Para Ostrower (2014), o homem possui uma natureza criativa que se edifica mediante determinados contextos, está imersa em uma realidade social específica e que os valores pertencentes a ela podem ser modificados de acordo com o contexto histórico vivido.

Outro aspecto reforçado pela autora é de que a criação corresponde a formar algo, ordenando e configurando o objeto e sua própria significação do eu e do mundo. Nessa perspectiva, a forma e a função do processo criativo precisam ser pensadas em suas individualidades e conjunções para que possam ser estruturados de modo a facilitar o entendimento do conceito de criatividade, bem como do trabalho com esse importante aspecto da vida e produção humana (Ostrower, 2014).

Assim, compreende o fazer e o configurar como atuações humanas que possuem caráter simbólico. Em outra obra, Ostrower (1999) enfatiza que a criatividade

se efetiva mediante uma relação entre inspiração e individualidade. Para a pesquisadora, é essencial compreender que o processo criativo envolve diferentes sensações presentes no cérebro, atreladas a um potencial de individuação que não pode ser reproduzido sempre em sua totalidade, mas que garante detalhamentos específicos diante de uma obra, científica, narrativa, literária, artística, dentre outras.

Diante dessa linha de pensamento, ainda reitera que o processo criativo pode ser pensado de maneira íntima, ou seja, na exploração das individualidades e motivações pessoais que fazem um determinado sujeito, imerso em um contexto histórico e pautados por valores morais e éticos específicos, trazer para uma obra os seus anseios, formas de ver o mundo, propósitos, angústias, assim como sensibilidades diversas que possam servir de expressão artística em alguma forma (Ostrower, 1999).

Na visão de Zinker (2007), a criatividade é estudada há longo período pela Psicologia em seus inúmeros aspectos, de modo que cada época possa ser compreendida em suas particularidades. Assim, nessa visão, a criatividade pode ser diretamente relacionada com a ação de se pensar produtivamente, mas sem estabelecer regras, o que implica em criar objetos, pessoas e situações mediante combinação de elementos, em forma diferenciada, mas a partir de um saber já conhecido.

Além disso, a criatividade pode ser analisada de forma mais ampla e complexa a partir do enfoque nos sujeitos, com estudos específicos focados na personalidade criativa individual, nos produtos das pessoas, nos meios que facilitam para a criação e em sua pluralidade, o que importante entender o processo mediante multidisciplinar e multidimensional. O processo criativo, portanto, pode ser analisado pela Psicanálise, o que traz a necessidade de compreender algumas contribuições de Freud (Zinker, 2007).

Para o intelectual, o inconsciente possui condições de manifestação específica a partir de imagens, pois estas podem fugir à censura mental que a linguagem verbalizada, o que transmite significações distintas. Desse modo, o imagético se coloca como parte integrante da materialização das ideias, com maior concretude (Autuori; Rinaldi, 2014).

Quando analisa os sonhos, as imagens são ressaltadas em forma secundária, mas aparecem e podem ser memoradas pelos sujeitos. Da mesma forma, quando há investigação da psicanálise, essas imagens podem ter significação sexual. É

importante considerar que o posicionamento de Freud a respeito das imagens e do processo criativo, reduz-se em sua percepção psicanalítica e acaba por ser reducionista quando enfatiza o objeto da investigação como sendo de natureza sexual (Autuori; Rinaldi, 2014).

No entanto, em suas análises a obras do Renascimento, destaca ineditismo, posicionamento e subjetividade, fatores primordiais para se compreender e se avaliar o processo criativo. Aliás, Jung modifica essa visão do processo criativo em Freud para atribuir valor singular para a imagem em si. Ele pede que os pacientes façam desenhos dos seus sonhos ou sensibilidades e reitera que tais questões auxiliam no processo de terapia (Autuori; Rinaldi, 2014).

Quando formula o conceito de arquétipo, o retrata como representação não consciente de uma experiência primitiva humana, inclusa por uma imagem coletiva que forma esse inconsciente. Ademais, no século XX reitera-se que houve um movimento humanista na Psicologia para se entender o processo criativo (Zinker, 2007).

Segundo Castelo Filho (2021), o método psicoterapêutico traz a liberdade de fala e de ação, com poucas intervenções e valorização das singularidades dos sujeitos. Assim, a fenomenologia expressa a criatividade como algo que vêm do coração, dando coragem para expressar as virtudes psicológicas. Em outras palavras, é importante que os aspectos de inovação sejam trabalhados a partir de elementos do entendimento humano, mas que situações complexas e desafiadoras da vida dos sujeitos podem fazer com que a criatividade desponte de modo mais enfático.

Na década de 1950, as contribuições de Guilford (1967) são essenciais para se pensar o processo criativo, principalmente na diferenciação entre o pensamento convergente e o pensamento divergente. O teórico aponta que o primeiro está associado com a resolução de problemas e com a lógica, enquanto o último liga-se com as múltiplas respostas existentes quando se faz uma pergunta.

A criatividade pode estar ligada a ambos os pensamentos, já que pode visar a solução de um problema, mas também possibilitar ao espectador da obra em questão vislumbrar outras respostas para uma mesma situação apresentada. Em suas conclusões, Guilford (1967) explicitou que a mente humana pode ser visualizada mediante enquadramento teórico em forma de cubo, envolvendo o pensar e seus resultados.

Os processos criativos estariam relacionados com a combinação dessas variáveis de resultados, principalmente no pensamento divergente. Outra linha de pensamento para se entender o processo criativo em sua historicidade e na produção de sentidos está na Gestalt. A partir dela, destaca-se que o observador precisa se aproximar de uma problemática para que consiga enxergar o todo, apontando contradições e tensões que demonstrem incompletudes (Lima, 2009).

Na criatividade, trata-se de compreender a multiplicidade das percepções humanas e que é possível compreender o valor das coisas a respeito de uma determinada realidade mediante o entrelaçamento de suas relações, desde que se verifique o todo. Porém, ainda é válido pensar a criatividade mediante o modelo sistêmico, pois o processo criativo que modifica algum processo cultural não pode ser obra de apenas uma pessoa (Lima, 2009).

O posicionamento é importante para se pensar os processos artísticos e criativos como parte do coletivo, ou seja, de modo que o artista produza algo que seja compreensível para outras pessoas, aceitável para os pares e inclusa no espaço cultural ao qual o sujeito está inserido. Diante disso, o processo criativo na Arte transitaria entre o campo do saber, o âmbito e o sujeito criativo. O campo se efetiva no terreno da cultura, nos saberes simbólicos e nas regras que esses símbolos trazem (Antunes, 2003).

O âmbito se efetiva no limite do processo criativo e no que merece ser considerado, reconhecido e valorizado. A pessoa é definida no sujeito de criação, que possui a ideia e sua reprodução ou distribuição. A partir dessas questões, é fundamental mencionar que o processo criativo também implica em considerar o produto criativo, que seria uma obra de Arte (Antunes, 2003).

Nesse contexto, quando um artista produz uma obra, sua elaboração passa a ser pautadas dentro de um contexto, uma crítica, uma teoria e um lugar na História da Arte. Novamente, o processo criativo deve ser visto como parte do seu tempo, o que implica em considerar suas suscetibilidades para falhas, sua possibilidade de ser objeto de formulação de hipóteses, assim como sua oportunidade de comunicação dos resultados (Antunes, 2003).

Aliás, as etapas podem ser estruturadas na apreensão, preparação, incubação, iluminação e verificação. Ostrower (2014) salienta que o processo criativo se coloca na entrega daquilo que se faz, com senso de maravilhoso e de diálogo da obra com a sociedade da qual ela parte e na qual produzirá contexto.

Assim, o processo criativo está diretamente articulado com aspectos de identidade, de busca por saber quem é e qual o seu lugar. Além disso, a autora aponta para a necessidade de se pensar o processo criativo mediante uma sociedade de consumo, no qual a Arte, a Literatura e a História passam a servir o capital, pois o valor da obra não está em sua subjetividade, mas em como o mercado a valoriza.

O valor dessa sociedade de consumo está no produto criativo, mas com menor veemência enfatiza-se o processo criativo. Para rebater esse posicionamento, Ostrower (2014) considera que:

Há outro ponto que merece ficar bem claro: ao entendermos a arte como uma necessidade existencial das pessoas e não como um luxo qualquer dispensável, isto também implica a noção de qualidade, a capacidade de discernir e de avaliar. No fundo, somente a partir da realização das próprias potencialidades criativas é que alguém há de adquirir o respeito e a necessária objetividade perante o trabalho de outros artistas, perante a autonomia e validade de suas formas expressivas. Poderá avaliar melhor o trabalho dos outros. E os seus próprios também (Ostrower, 2014, p. 252).

A partir do trecho mencionado, destaca-se que o processo criativo precisa ser compreendido como necessidade existencial, e não mediante uma ação mercadológica que visa apenas adquirir bens culturais específicos para suprir carências do ego. Da mesma maneira, aponta-se que a noção de qualidade pode ser retomada na valorização da criação, principalmente no discernimento e avaliação mais condizente com o que a obra apresenta, em suas particularidades.

A crítica é importante para demonstrar que o processo criativo não pode estar diretamente associado com uma política econômica voltada para o capital e os interesses de consumo em uma sociedade que está focada na cultura de massas. Aliás, da mesma maneira como é preciso entender o processo criativo para além do consumo e do mercado, também se faz necessário pensar o processo de criação na ótica educacional.

Para Goldschmidt (2004), no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, se dá pouca ou nenhuma importância para a imaginação, o que é comumente confundido com exercício de fantasia ou ludicidade, o que resulta em dificuldades no reconhecimento do saber e do fazer artísticos, mediados de maneira singular pelos professores.

Ainda que sejam pensadas pedagogias mais progressistas, como a de Paulo Freire e Saviani, a imaginação não ocupar lugar de destaque e a própria Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei n. 9.394/1996, considera que a escola deve preparar para o mundo do trabalho e para a prática social (Goldschmidt, 2004).

No art. 32, a referida lei até cita que cabe à escola criar condições para que os alunos aprendam, com as mais diversas e criativas formas, mas as práticas em sala de aula não estão em consonância com a teoria e o discurso presente na legislação. Assim, Goldschmidt (2004) defende que a imaginação tem um valor primordial no processo criativo desenvolvido na escola, pois além de ser um dos traços mais antigos do ser humano, possui caráter criador singular, que precisa ser explorado pelos professores em uma mediação qualitativa e capaz de trazer uma educação efetivamente transformadora.

Além disso, Silva (2021) salienta que os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio são momentos decisivos para que a aprendizagem dos adolescentes seja mediada. O processo envolve um currículo com diferentes disciplinas, habilidades, competências e formas de avaliação que se colocam como desafiadoras para muitos estudantes. Com tal quantidade e exigência de conteúdos, o processo criativo passa a ser deixado em segundo plano, substituído pelo raciocínio matemático, pela linguística, dentre outras áreas. Considera-se essas áreas como importantes, mas verifica-se a necessária crítica da desvalorização do potencial artístico na formação curricular comum.

Os processos criativos são de constituição fundamental para a aprendizagem de crianças e adolescentes. A partir do momento que se compreendem enquanto artistas, os adolescentes passam a poder se expressar com os conhecimentos sobre os elementos da linguagem das Artes Visuais, em suas diferentes esferas de atuação. De modo geral, os anos finais do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio são etapas nas quais o ensino de Arte pode ser visto como protagonista ou antagonista, dependendo da forma como o professor trabalha e quais perspectivas integra para o ensino (Silva, 2021).

Para Medeiros, Arinelli e Souza (2018), os discursos educacionais relativos à disciplina de Arte passam a ser de interesse de alguns e desinteresse de outros, visto que alguns estudantes julgam ter habilidades artísticas e outros, ainda que aparentemente tenham habilidades específicas, não possuem entendimento pleno de suas potencialidades.

Entretanto, a ação lúdica mexe com a mente de maneira informal, mas total, tornando os conhecimentos mais didáticos e de facilitada expressão e aprendizado. Além disso, outro ponto de destaque que pode ser tomado nesse contexto é a exclusividade da atividade lúdica em relação a desvios de atenção. Isso porque quando o professor consegue mediar a atividade de forma planejada e estruturada, os alunos irão aprender mais e com um nível maior de aprofundamento, o que pode ser aplicado em todas as áreas disciplinares e em qualquer conteúdo (Medeiros; Arinelli; Souza, 2018).

Quanto ao processo criativo, especificamente, se as artes constituem parte importante nesse todo, faz-se necessária uma mediação que dê conta de trazer ao aluno a criatividade, atrelando-a a elementos do seu cotidiano. Assim, as artes contribuem para a concepção criadora, mediando a aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento intelectual. Além disso, o conceito de criatividade tem sido diversificado no meio escolar, visto que muitos professores possuem linhas de pesquisa que adotam por debate esse tipo de projeto (Medeiros; Arinelli; Souza, 2018).

Para estimular a capacidade criativa, o professor pode enfatizar análises, sinopses, criações, adaptações, exploração de potencial de direção, coordenação, fotografia, encenação, representatividade, musicalização, trilha sonora, efeitos especiais, dentre uma infinidade de possibilidades a serem trabalhadas. Com tal quantidade de itens observados, é essencial que o professor possua capacitação para um trabalho direcionado e com maior qualidade na atenção (Omelczuk; Fresquet; Santi, 2015).

E mesmo fora da escola, o potencial criativo dos adolescentes para o ensino de Arte pode ser edificado. Na pesquisa de Tolentino e Moreno (2019), realiza-se análise de uma turma de adolescentes menores infratores em casa de detenção. Os estudos realizados trabalharam aspectos distintos relacionados com a identidade dos sujeitos, a autoria, a criatividade e a autoestima, o que proporcionou melhoria de consciência crítica e reflexiva por parte desses adolescentes (Omelczuk; Fresquet; Santi, 2015).

Da mesma maneira, o uso de tecnologias foi atrelado com a disciplina de Arte, ofertando diferentes possibilidades para que os adolescentes encarcerados obtivessem aprendizagem mais interativa e dinâmica. Os resultados comprovaram que a utilização da Arte como disciplina dialógica e capaz de incluir para transformar

pode ser confirmada para perfis de adolescentes menores infratores em situações determinadas (Tolentino; Moreno, 2019).

Se houver abertura e planejamento realizado de maneira singular, é possível que a aprendizagem ocorra de forma mediada e qualitativa. Caso o professor se utilize apenas de metodologias tradicionais, os mesmos resultados serão coletados, visto que a mudança precede a transformação e a permanência está direcionada para a manutenção das estruturas. No processo criativo, entender essas estruturas é uma forma de otimizar a criatividade, no enfrentamento dos padrões e na liberdade de criação (Tolentino; Moreno, 2019).

Dessa maneira, o processo criativo pode ser analisado mediante aspectos teóricos e práticos, mas precisa ser pensado a partir de uma lógica individual e escolar, já que os sujeitos precisam ter autonomia na elaboração de sua criatividade, mas também há função escolar em oportunizar essa liberdade e trazer diferentes possibilidades para discurso e prática. Nesse sentido, entender o processo criativo como parte do alcance de um objetivo mais amplo de aprendizagem é essencial para um trabalho com maior direcionamento e qualidade, assim como para maior aproximação entre teoria e prática.

2.2 IMAGEM, PRODUÇÃO ARTÍSTICA E LEITURA DE IMAGEM EM ERWIN PANOFSKY

As imagens possuem grande representatividade na atualidade e fazem parte do cotidiano de forma singular. Na prática educativa é de suma importância que ocorra uma reflexão e leitura de imagem crítica das imagens visualizadas em sala de aula, em especial, obras de arte. Para isso precisamos de uma metodologia de leitura de imagem para embasar esta prática de leitura e nesta pesquisa optamos pelo método iconológico de Erwin Panofsky.

Neste sentido, podemos identificar que a partir de uma grande quantidade de significações imagéticas, é possível reconhecer que a sociedade atual está imersa pelo domínio da imagem, em muitas de suas possibilidades. A imagem possui História e é fundamental compreender os diferentes processos históricos através de suas representações. Diante disso, fazer uma leitura da imagem enquanto parte dessa estrutura de representação da realidade constitui-se de exercício fundamental em diferentes áreas do conhecimento, como a História e a Arte.

Um dos objetivos do trabalho é analisar as produções artísticas realizadas durante as aulas, assim como as fotografias registradas durante o processo criativo dos alunos. Para isso, necessitamos de um referencial teórico que embase a nossa leitura de imagem, assim elencamos o crítico e historiador alemão Erwin Panofsky.

Panofsky (1979) possui contribuições singulares para se pensar a análise de imagens a partir de uma relação direta entre a Arte e a Ciência. O processo metodológico realizado pelo autor pauta-se em um conceito de Cultura herdado da Antropologia Cultural. De modo geral, esse campo do saber analisa o homem a partir de suas funcionalidades e atribuições culturais junto ao seu grupo social ou mesmo na ressignificação do seu eu perante o mundo.

Assim, a cultura passa a ser parte integrante da vida dos sujeitos em sociedade. Na ótica construída por Panofsky (1979), a imagem é parte fundamental dessa cultura, mas que sua compreensão está arraigada a um sentido interno e que, para entender a imagem, é importante interiorizar a cultura em seu viés profundo, diante do grupo do qual ela parte e é reproduzida.

Assim, a imagem representa fator para além das ideias, reunindo concepções de mundo, formas de analisar e avaliar a realidade na qual se parte. Nessa ótica, as imagens precisam ser analisadas enquanto fontes históricas, documentos capazes de trazer representações sociais, que são formas pelas quais os indivíduos dão sentido ao seu mundo.

Outro ponto fundamental na leitura de Panofsky (1979) está em compreender que as imagens podem ser associadas com outras fontes de conhecimento, ou seja, é importante comparar, descrever, explicar e avaliar a imagem mediante uma análise histórica capaz de atender aos pressupostos teóricos da problemática estruturada, dentro do que a fonte tem a oferecer enquanto informação e reflexão.

Aspectos relacionados com tema e forma são amplamente explorados pelo pesquisador na leitura de imagens, o que significa compreender como a imagem está representada e qual sua temática, como elementos que se complementam no todo interpretativo. O tema pode ser primário e se fragmenta em dois subgrupos, nos quais consta-se o factual e o expressional.

Também há necessidade de mencionar o tema secundário, no qual o tema pode ser oposto à forma. Por fim, o conteúdo se coloca no terceiro nível, o que se constitui na temática colocada e condensada na imagem em si. Os atos de interpretação também são variados e possuem três nivelamentos considerados. No

tema primário, salienta-se a descrição pré-iconográfica, com utilização de experiência prática como suporte interpretativo.

Em relação ao tema secundário, o ato de interpretação refere-se à análise iconográfica em si, assim como o suporte interpretativo está no conhecimento relacionado com a literatura e fontes relacionadas a ela. Por fim, o ato interpretativo do conteúdo é a interpretação iconológica, com suporte voltado para a intuição e psicologia pessoal.

Panofsky (1979) ainda ressalta alguns princípios corretivos de interpretação em cada um dos níveis de abordagem da imagem. No primeiro nível o corretivo de interpretação está relacionado com a História do estilo; no secundário, relaciona-se com a História dos tipos; no nível 3, consta a História dos símbolos.

Diante dessa relação entre História, Arte e Ciência, a análise precisa ser focada na análise do processo enquanto fonte. Para Santos (2017), é importante compreender a análise de Panofsky a partir de um viés historiográfico herdado pela Nova História Cultural. A partir de escola de pensamento do saber histórico, o uso de imagens passa a ser visto em seu potencial interdisciplinar e específico, não arraigado apenas aos pressupostos teórico-metodológicos da História da Arte.

Assim, a imagem não pode ser vista apenas como acessório, mas dentro de uma relação de suporte que se modifica mediante potencialidade iconográfica para análise temática específica e para entendimento de um contexto histórico a partir do uso da imagem em si. Santos (2017) reitera que os três níveis de interpretação de imagens de Panofsky trazem sentido prático para a realidade de pesquisa de múltiplos cenários históricos e sociais, como epítome das discussões do Instituto Warburg.

No Instituto, salienta-se o domínio do conhecimento a partir da análise de imagens, no sentido de não se restringir aos aspectos estéticos e técnicos, mas adentrar em questões de ordem cultural e social, com enfoque na análise da imagem enquanto fonte histórica. Assim, Panofsky enfatiza três processos, também conhecidos enquanto etapas, dos quais consta o pré-iconográfico, o iconográfico e o iconológico (Santos, 2017).

No primeiro, aponta-se para o tema natural, com experiência prática no treinamento, na História dos Estilos e atenção delimitada para a forma. No nível iconográfico, reitera-se o tema secundário, com necessidade de erudição e amplitude, focado na História dos Tipos e direcionado para os temas e conceitos. Por fim, no

nível iconológico, consta-se o conteúdo, a intuição sintática, os sintomas culturais e a validade maior para o contexto (Panofsky 1979).

Nessa leitura de imagens, o primeiro passo inicia-se partindo da experiência e dos elementos que estão presentes na identidade visual da imagem, com significação primária, no que pode ser denominado como mundo dos motivos artísticos. Assim, para que essa experiência se construa em sua validade, é essencial que seja treinada, de modo que os detalhes sejam reconhecidos (Panofsky, 1979).

O segundo passo consiste na mensagem enquanto contraposição da forma, enquanto função iconográfica. Panofsky insere, nesse momento, a esfera das alegorias, no qual as imagens passam a ter reconhecimento sobre si mesmas. Diante disso, os motivos artísticos passam a ser ligados com as combinações artísticas, assuntos e conceitos (Panofsky, 1979).

Se houver reconhecimento desses motivos em sua singularidade e interpretação, são nomeados enquanto imagens. Assim, a iconografia deve ser vista como contraposição da mensagem na relação com a forma, visto que o objeto visto é convencionalizado e não necessariamente a sua representação primária (Panofsky, 1979).

Diante disso, é essencial compreender o mundo simbólico, estabelecido por intermédio da erudição. A relevância da iconografia é fundamental para o terceiro passo do processo de análise e reflexão construído por Panofsky, visto que promove autenticidade, assim como oferta bases para interpretações posteriores (Santos, 2017).

Nesse ponto, a iconologia pode ser verificada, no sentido de colocar a imagem dentro de seu contexto histórico e vendo a imagem enquanto fonte do saber artístico e historiográfico, enquanto sinal e sintoma daquela época. Nesse ponto, a transição entre Arte e Ciência pode ser estabelecida, visto que o rigor artístico é também externado enquanto rigor historiográfico, já que a imagem enquanto documento precisa ser problematizada (Santos, 2017).

Na ótica de Panofsky (1979), ocorre um estreitamento nítido entre cada uma das fases, o que implica considerar que mesmo tendo indivisão consolidada, a ocorrência das fases se comporta de forma simultânea. Mesmo assim, a leitura de imagens de Panofsky também pode ser verificada em algumas críticas.

Para Neiva (1993), uma dessas críticas está em acabar priorizando uma análise mecanizada das imagens, principalmente por ocasião dessa divisão artificial

a respeito da imagem. Nesse ponto, uma das limitações no uso da leitura de imagens em cada um dos passos está em incorporar o método para além de suas críticas ou de seu questionamento, o que não torna a obra de Panofsky pouco evidenciada, mas reitera potencialidades e pontos de cautela.

Na ótica de Pifano (2010), um dos grandes méritos de Panofsky está em compreender que mesmo com aparência confusa, o universo das imagens possui ordenação substancial e a História da Arte pode ser edificada enquanto História das Imagens. O intelectual alemão identifica tais níveis de significado a partir de uma leitura da realidade e das imagens na qual valoriza-se as descrições puras das formas artísticas, insistindo na impossibilidade de descrição formal do processo visual imagético artístico ou não artístico, com argumentação de que forma e conteúdo são unidos e precisam ser analisados enquanto tal.

Assim, cada etapa de interpretação consiste em descrever, enfatizar, analisar, refletir e interpretar, com identificação e entendimento dos motivos artísticos que se colocam na experiência prática e que pode estar acessível aos sujeitos na realidade que constitui suas vivências. Diante disso, a análise iconográfica se constitui de um exercício intencional consciente do artista, ainda que as qualidades representativas nem sempre se constituam na forma intencional. Em outras palavras, é importante avaliar os processos de consciência ainda que tal ação compreenda-se em sua finitude e nas limitações estruturadas no contexto das práticas.

Ainda no que diz respeito ao uso de imagens, Dias, Castilho e Silveira (2018) apontam para o viés pedagógico que pode ser estruturado a partir da análise de Panofsky. As pesquisadoras consideram que estudos qualitativos relacionados com as imagens podem se utilizar de elementos da teoria do intelectual alemão, mas com apropriações importantes para a educação. Nesse sentido, a análise das imagens pode ser estruturada com viés reflexivo, interpretativo, dialógico, mas também educacional, em suas particularidades.

CAPITULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 REVISÃO DE LITERATURA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DO ESTADO DE CONHECIMENTO

O levantamento e mapeamento das produções científicas existentes sobre qualquer tema ou área de pesquisa se torna essencial para compreendermos o quanto o assunto foi explorado, as lacunas existentes e quais foram os principais teóricos que embasaram as investigações. Estas informações contribuem para o delineamento teórico e metodológico que a pesquisa seguirá. Este levantamento para a revisão de literatura possibilita:

“[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. (Romanowski; Ens, 2006, p.13)

Este levantamento foi realizado com o objetivo de verificar as concepções sobre Processo Criativo, Culturas indígenas e Afro-Brasileiras na educação, catalogando os estudos sobre o tema no contexto científico presentes em teses e dissertações no portal BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Relacionando com o objeto de pesquisa as palavras chaves elencadas para busca foram: “Processo criativo na escola”; “Artes Visuais, Cultura e processo criativo”; “Artes Visuais, criatividade e educação básica”; “Arte visual, cultura indígena e escola” e “Arte visual, cultura afro-brasileira na escola”. Após os resultados, estabelecemos os critérios para a seleção do material que fez parte do Corpus do levantamento: produções que abordassem os temas dos descritores no seu título, palavras chave e resumo.

Algumas teses e dissertações, produzidas antes da criação da plataforma sucupira, foram buscadas nas bibliotecas depositárias online e não foram encontradas.

Foram selecionados os trabalhos que enfatizavam os conceitos gerais e voltados para a Disciplina de Arte, especificamente nas Artes Visuais. Foram excluídos os trabalhos que tratavam o tema em outras disciplinas, como: biologia, português, teatro, dança e música.

Após o levantamento das produções e mapeamento em tabelas que contém as informações sobre o título, autor, ano, instituição, foi feita a leitura das publicações

e identificamos as tendências sobre os temas abordados, relevância das pesquisas e lacunas existentes sobre o tema. Por fim, analisamos e elaboramos as conclusões sobre o estado do conhecimento sobre o tema de pesquisa.

O levantamento e mapeamento das produções científicas existentes sobre qualquer tema ou área de pesquisa se torna essencial para compreendermos o quanto o assunto foi explorado, as lacunas existentes e quais foram os principais teóricos que embasaram as investigações. Estas informações contribuem para o delineamento teórico e metodológico que a pesquisa seguirá. Abaixo, seguem os quadros 01 e 02 com as teses e dissertações selecionadas.

Quadro 1 – Dissertações de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: Processo criativo na escola; Artes Visuais, Cultura e processo criativo; Artes Visuais, criatividade e educação básica.

(continua)

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR/ PROGRAMA
Tecendo os fios das memórias de infância no processo criativo docente: um estudo com professoras de artes visuais da Casa de Cultura de Santa Maria	Vanessa Freitag	Processo Criativo Docente, Ensino de Artes, Memórias da Infância.	2008	Universidade Federal de Santa Maria
Memorias de infância: pesquisa poética em artes visuais.	ALINE AREND	Memórias de Infância; Gravura em Metal; Livro de artista.; Livro-objeto.	2016	UNIVERSIDAD E FEDERAL DE SANTA MARIA
Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais.	Eny da Luz Lacerda Oliveira	Criatividade, gestão escolar, orientação educacional.	2007	Universidade Católica de Brasília.
O Processo Criativo em Sala de Aula: Reflexões Psicanalíticas	Clarissa Pimentel Portugal	Processo criativo. Escola. Transferência. Professor. Arte-educação.	2019	Universidade De Brasília
Currículo da educação básica do Distrito Federal: um caminho para a expressão criativa do professor da escola pública?	Cristiane Leal Alves Teixeira.	Educação; Criatividade, Prática de Ensino; Projeto Político-Pedagógico; Currículo.	2016	Universidade Católica de Brasília.
Trabalho docente e a emergência da imaginação e da criatividade na aprendizagem: possibilidades e desafios	Talyta Moreira de Souza Bezerra Marcello	Criatividade; Trabalho docente; Aprendizagem; Aluno; Imagem.	2016	Universidade De Brasília

Fonte: na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) Elaborado pela autora.

Quadro 1 – Dissertações de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: Processo criativo na escola; Artes Visuais, Cultura e processo criativo; Artes Visuais, criatividade e educação básica.

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR/
Uma criação poética da animalidade: artes visuais, literatura e outras relações de alteridade na educação.	Tathiana Jaeger De Moraes	Alteridade radical; Artes visuais; Literatura; Educação; Animalidade	2018	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
A experiência de silenciamento como processo criativo.	Ana Paula da Silva Maich	Desenho, Silêncio, Corpo, Processo.	2018	Universidade Federal de Pelotas.

Fonte: na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Tese de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: Processo criativo na escola; Artes Visuais, Cultura e processo criativo; Artes Visuais, criatividade e educação básica.

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural.	Ana Rita da Silva	Criatividade; Trabalho docente; Aprendizagem; Aluno; Imaginação.	2018	Pontifícia Universidade Católica De Goiás
O Processo Criativo em Arte: Percepção de Artistas Visuais.	Regina Lara Silveira Mello.	Processo criativo. Escola. Transferência. Professor. Arte-educação.	2008	Pontifícia Universidade Católica De Campinas

Fonte: na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) Elaborado pela autora.

O processo criativo docente se constrói a partir de diferentes aspectos nas Artes Visuais, com elementos que permeiam as memórias e experiências dos docentes nas particularidades que envolvem as rotinas de trabalho. Freitag (2008) defende que o processo criativo docente é permeado por uma sociedade capitalista e focada na globalização, e que a criação está associada com fazer relações, ordenar, trazer significados e compreender.

Assim, a criatividade envolve diretamente a estruturação do pensamento, com comunicação de ideias a partir de imagens concretas e imaginárias. Ademais, é o acúmulo de experiências que constrói as identidades e permite que a criação seja estabelecida, para si ou em trabalho educacional na sala de aula. A pesquisa de Freitag (2008) é essencial para entender que os estímulos criativos exigem abertura mental do professor, de modo que haja engajamento para a inovação.

Na ótica de Arend (2016), o processo criativo docente se faz mediante elementos de memória que são construídos desde a infância e que podem ser estimulados ou recortados, a partir de aspectos relacionados a uma mentalidade de curto, médio ou longo prazo. Além disso, seus estudos corroboram para compreender que o processo de criação está diretamente relacionado com um viés poético e racional, ambos envolvidos em um ambiente favorável e com influências capazes de construir tais conhecimentos.

Para Oliveira e Alencar (2010), professores e gestores educacionais possuem diferentes representações e discursos a respeito do que consideram como criatividade. Existem, nessas visões, elementos inibidores e estimuladores da implementação de práticas pedagógicas para desenvolvimento do processo criativo, mas que precisam estar atrelados com o currículo e a forma de organização escolar. Nessa linha de pensamento, os pesquisadores corroboram para se analisar a criatividade como uma ação espontânea e que exige uma atmosfera de trabalho aceitável, motivadora e favorável para aprendizagens múltiplas.

No entanto, quando gestores educacionais exigem que os professores desenvolvam a criatividade mediante pressão ou necessidade, tal potencial criativo pode ser prejudicado. Nos processos inibidores, ainda foram considerados elementos de natureza administrativa, a relação do conhecimento e da criatividade com o trabalho dos colegas e o temor da intervenção ou censura da equipe pedagógica. Quanto a elementos facilitadores, a autora apontou as funções docentes e necessidade de promover nos alunos a criatividade (Oliveira; Alencar, 2010).

Na ótica de Portugal (2019), o processo criativo é analisado como um investimento de saberes, espaços e tempos que estejam relacionados à elaboração de algo novo e concreto, ainda que tenha relevância parcial ou subjetiva. Nessa visão, a autora considera que a criação artística realizada na escola se manifesta por intermédio de pulsão, com mobilização da libido do artista para que a criação ocorra. Dessa forma, o processo criativo feito na escola pode ter elementos de reprodução,

mas também deve ser visto a partir das subjetividades dos alunos, diante de suas experiências e contatos decorridos até aquele momento de suas vidas.

Teixeira (2016) analisa o currículo da Educação Básica implementado no Distrito Federal e traz elementos de preocupação para se pensar o processo criativo. Em seus estudos, a pesquisadora compreende que há necessidade de investimentos qualitativos para formação continuada de docentes, de modo que o processo criativo seja estimulado. Diante dessa realidade, ainda complementa que o estímulo à criatividade possui um percurso histórico na educação, permeado por rupturas e permanências e associado com componentes biológicos, sociais, interacionais, dialógicos, psicológicos, dentre outros. Assim, reitera que existem indicadores do processo criativo, os quais cita a ordem cognitiva, a ordem sociocultural e a necessidade de promover um exercício de criação.

Marcello (2016) possui pesquisa de fundamental importância para complementar as ideias trazidas pelas outras autoras. Seus estudos destacam a necessidade emergente de promover um trabalho docente direcionado para a imaginação e a criatividade. A partir de atividade na qual realizou observações da realidade docente em escolas do Distrito Federal, a autora compreendeu que a criatividade e a imaginação são processos de subjetividade que precisam ser melhor estimulados mediante formação continuada. Além disso, o estudo entende que o processo criativo nem sempre é passado aos discentes na forma como é aprendido nas capacitações. Diante disso, é essencial que os professores tenham segurança na implementação de atividades que exijam criatividade, usando elementos motivadores da ação.

Para Moraes (2018), é fundamental ampliar os saberes a respeito da alteridade na educação, compreendendo o saber subjetivo e os atributos que são dos outros, o que questiona a padronização e abre espaço para compreender a criatividade como associada direta da liberdade. Com suporte teórico e pedagógico amplo, a pesquisadora salienta que o processo criativo precisa ser compreendido junto a uma reforma educacional ampla, com modificações no currículo e nas metodologias utilizadas em sala de aula, visto que a criatividade não pode ser limitada por burocracias ou processos internos. Assim, é singular que o professor seja preparado, mediante formação continuada, para o exercício da criatividade através de atividades estimulantes e motivadoras.

Segundo Maich (2018), o silenciamento pode constituir experiência para o processo criativo, na medida em que se coloca como um estado de sentir a partir de sensibilidades diferenciadas, como o ver e o ouvir. A partir do uso do desenho enquanto recurso, a autora enfatiza que o silenciamento pode ser uma forma de exercício da criatividade quando há planejamento voltado ao estímulo de outras emoções e sensações, o que deve ser preparado na lógica docente e discente, mediante estratégias de implementação pensadas e avaliadas.

Da mesma maneira, o processo criativo pode ser experienciado de diferentes modos, o que leva ao professor a um exercício de compreensão das subjetividades dos alunos em suas especificidades. Assim, a partir do trabalho desenvolvido com as autoras escolhidas, compreende-se que o processo criativo possui conceito e aplicação complexa, delimitados mediante aspectos internos e externos ao trabalho educacional, mas que podem ser amplamente trabalhados na realidade escolar mediante atividades de racionalização, literatura, poética, lógica, assim como outras inúmeras potencialidades (Maich, 2018).

Para Silva (2018), a imaginação criativa pode ser entendida como um processo que abrange o desenvolvimento sistêmico dos sujeitos, aprimorando a subjetividade e promovendo experiências cognitivas e afetivas, o que torna a escola em espaço central para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas com o ato de criação. Mediante estudo relacionado com a disciplina de Arte no Ensino Fundamental - Anos Finais, a pesquisadora concluiu que existem ainda limitações para a potencialidade criadora na escola, pois muitos professores ainda não compreendem o processo criativo com carga teórica suficiente para modificar práticas e possibilitar maior liberdade nos exercícios. Assim, as reflexões trazidas destacam que é preciso aprofundar estudos a respeito do tema, superando noções tradicionais ou equivocadas e entendendo a função psicológica da criatividade na educação.

Segundo Mello (2008), o processo criativo em Arte traz a necessidade de se pensar no fluir das ideias correntes, na construção da experiência livre e no entendimento de que o esforço, em muitos casos, é efetivamente maior do que a inspiração. Além disso, o processo criativo pode ocorrer a partir de camadas sobrepostas, com arcabouços teóricos que vão sendo cobertos por novas ideias, até que haja o potencial transformador que dê maior exclusividade sobre a obra. Assim,

o processo criativo deve ser analisado em suas particularidades para ter efetividade e aprendizagem.

Quadro 3 – Dissertações de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: arte visual, cultura indígena e escola; Arte visual, cultura afro-brasileira na escola.

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO	(IES) INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR/PROGRAMA
Narrativas e olhares sobre culturas indígenas nas aulas de artes visuais.	Adriana Cardoso Linhares	Ensino de artes visuais Culturas e artes indígenas contemporâneas Educação decolonial Produções poéticas Arte - Estudo e ensino Índios - Arte indígena – Brasil	2022	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ilê Aiyê: interações entre arte, educação e cultura afro-brasileira	Daniele Santos Santana.	Negros - história - cultura Ilê Aiyê Cultura afro-brasileira Cultura africana	2018	Universidade de Brasília
Tramas Indígenas: A Técnica Do Trançado Da Etnia Kambiwá	Clarissa Machado Belarmino	Trançado indígena Ensino das artes visuais Kambiwá Manualidades	2018	Universidade Federal de Pernambuco
A cerâmica no ensino de Artes Visuais: um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA)	Walter Rodrigues Marques	Ancestralidade; Arte/Educação; Cerâmica artesanal; Currículo; Identidade e pertencimento	2019	Universidade Federal do Maranhão
Da cor do Ébano: arte e valorização da beleza afro-brasileira na escola	Kelly Cristine Cordeiro.	Decolonialidade; Currículo; Arte e educação	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Formação continuada de professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais	Semíramis de Medeiros Fernandes	Relações étnico-raciais Professores - formação continuada Professores de arte Artes visuais - estudo e ensino	2018	Universidade de Brasília
Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de artes do Rio de Janeiro.	Marcelino Euzébio Rodrigues	Ensino da Arte Currículo Cultura afro-brasileira Colonialidade	2014	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Educação étnico-racial no ensino de artes visuais	Karyna Barbosa Novais	Ensino de Artes Visuais, Educação antirracista, Lei 10639/2003, Cultura afro-brasileira	2019	Universidade Federal de Goiás

Fonte: na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Tese de professores pesquisadores de IES públicas e privadas com o escritor: arte visual, cultura indígena e escola; Arte visual, cultura afro-brasileira na escola.

Nº	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO	(IES) INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
	Venho das águas: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente	Mirna Kambeba Omágua - Yetê Anaquiri	Pesquisa autobiográfica , Mulheres indígenas , Cultura indígena na escola , Pesquisa narrativa , Formação docente , Educação da cultura visual	2022	Universidade Federal de Goiás
	Imagens da diferença e narrativas de si: tecendo pedagogias tiririqueiras e crioulas com um “quilomboindígena”	Larissa Isidoro Miziara	Quilomboindígena Interculturalidade crítica Pedagogias culturais Pedagogias decoloniais	2022	Universidade Federal de Goiás

Fonte: na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) Elaborado pela autora.

Na ótica de Linhares (2022), as culturas indígenas podem ser ressaltadas com protagonismos nas aulas de artes visuais, desde que haja valorização da diversidade, da pluralidade, assim como um olhar voltada para essas comunidades em suas particularidades, e não a partir da colonização como elemento constituinte da cultura. A pesquisadora também reitera que existe uma estereotipação da cultura indígena aliada a uma invisibilidade de processos culturais, por vezes considerados anacrônicos. Na escola, se o professor de Artes Visuais efetuar mediação qualitativa e direcionada a um processo criativo direcionado para a valorização da cultura indígena, é possível superar essa visão colonial e promover uma educação com maior qualidade e direcionamento, conscientização e valorização da pluralidade.

Para Santos Santana (2018), é fundamental investigar projetos educacionais relacionados com a cultura afro-brasileira com intuito de compreender a relevância da valorização da cultura em sala de aula, assim como destacar projetos e propostas que estejam alinhadas com um ensino de Arte capaz de trazer maior protagonismo para o afro-brasileiro, suas especificidades, conflitos, imaginário e formas de representação social da realidade.

A pesquisadora complementa que o estudo da História articulado com a Arte pode ofertar experiência interdisciplinar capaz de trazer melhor potencial criativo, de conhecimento e experiência. Além disso, promover produções visuais é essencial para superação de uma visão estereotipada e enraizada no elemento europeu para trazer transformação e diversidade em sala de aula.

Belarmino (2018) salienta que a técnica de trançado da etnia Kambiwá se efetiva como traço relevante de cultura material que pode ser articulado com propostas educacionais, de modo que o indígena seja compreendido a partir das especificidades de cada comunidade. A Arte indígena, para a pesquisadora, precisa ser pensada mediante a prática visual, articulada com a percepção dos elementos criativos utilizados pela comunidade e com a percepção do processo educativo como parte da elaboração dos trançados.

Para Marques (2019), o ensino da cerâmica nas Artes Visuais é de fundamental importância para a construção e aperfeiçoamento do processo criativo. Mediante projeto realizado em escola, o autor verificou que manifestações culturais da realidade estudada, o Maranhão, poderiam ser articuladas com a produção de Arte regionalizada e diversificada, utilizando elementos próprios da cultura, mas também explorando a criatividade. De modo geral, a ação foi essencial para promoção das aprendizagens artísticas e históricas, com oportunidade de reconhecimento da cerâmica como atividade que produz cultura local. Nesse ponto, é fundamental que o professor de Arte também evidencie a criatividade mediante elementos culturais regionais.

Anaquiri (2022) destaca as próprias experiências enquanto mulher, indígena, feminista, professora e pesquisadora. Em seus estudos, destaca a necessidade de produção de uma cultura visual que questione as informações sobre a cultura indígena que chegam até o espaço escolar. Assim, sua pesquisa busca compreender que muitos professores passam suas imagens parcialmente estereotipadas e distorcidas aos alunos a partir de projetos que, inicialmente, parecem ter intenções favoráveis para as comunidades indígenas, como a valorização da cultura, mas acabam por reforçar uma cultura generalista e sem diversificação. Assim, é essencial formar os professores para um trabalho de maior qualidade em relação à cultura indígena.

Para Cordeiro (2020), é essencial haver valorização da estética afro-brasileira na escola, mediante reflexões teóricas associadas com o pensamento decolonial. As ações efetuadas pela pesquisadora promovem o enfrentamento do racismo e na

construção de uma identidade multicultural e subjetiva. Na ótica de Novais (2019), a busca pela construção de experiências educacionais é o primeiro passo para que o professor efetue mediação qualitativa a respeito da valorização da cultura e História africana e afro-brasileira. Para haver cumprimento da Lei 10.639/2003, torna-se fundamental que o estudo das raízes africanas seja efetuado com critério e entendimento da diversidade.

Mesmo assim, é essencial que os professores tenham capacitação para realizar esse trabalho, pois envolve a interdisciplinaridade e a conscientização identitária de si e de outrem. Para Fernandes (2018), os cursos de aperfeiçoamento de profissionais da educação podem produzir contribuições para a prática pedagógica de professores de Artes Visuais. Mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, a autora entende que uma educação antirracista pode ser feita com maior afinho e especialidade, no aumento da quantidade e qualidade dos cursos de formação continuada.

Miziara (2022) também corrobora para o debate ao afirmar que a educação indígena e afrobrasileira precisam ser trabalhadas para além das exigências legais, mas considerando as identidades negras e indígenas, a visibilidade dessas culturas, assim como a relevância de entender o processo criativo na formulação de projetos e práticas pedagógicas. Assim, seus estudos são essenciais para compreender que é preciso haver um regime de visibilidade, uma educação que questione o colonial, assim como haja proposição de novas representações do indígena e do africano em seus protagonismos e na luta antirracista.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nos dias atuais, a abordagem da pesquisa é qualitativa e ocupa espaço significativo para estudos de fenômenos e processos históricos e sociais no contexto local, regional, nacional e internacional. Segundo Gil (2012), uma pesquisa de abordagem qualitativa oferta ao estudante três distintas oportunidades de realização: o estudo documental, o estudo de caso e a pesquisa etnográfica.

De maneira mais generalizada, uma pesquisa qualitativa pode ser definida mediante a qualidade das informações prestadas e da profundidade pela qual os conhecimentos são veiculados. Nesse sentido, o pesquisador precisa ir à campo para

buscar as informações, coletar os dados e perceber quais são os aspectos que mais ressaltam na análise e reflexão, assim como verificar quais itens não são mencionados ou aparecem em menor quantidade (Gil, 2012).

De início, tal abordagem parece ser quantitativa, mas é fundamental apontar que a pesquisa qualitativa não direciona números para entendê-los como exclusiva propriedade do estudo, mas os coloca para que uma síntese mais profunda e dialogada seja feita com a informação em si, dentro do seu lugar social, do seu recorte temporal e do momento que ocupa naquela narrativa específica (Gil, 2012).

Na pesquisa documental, a abordagem qualitativa está em compreender o documento em si, analisar seus aspectos literais e simbólicos e a permitir também a criatividade e imaginação dos pesquisadores, atrelada sempre ao viés científico e à racionalidade estruturada no decorrer do processo de pesquisa (Severino, 2000).

Seu caráter de inovação é singular, de modo que pode trazer contribuições diferentes para uma mesma problemática e para diferentes temas de estudo. No estudo de caso, a pesquisa qualitativa se efetiva mediante abordagem na qual existe uma análise profunda mediante um ambiente, sujeitos e rotinas estabelecidas de maneira repetida, o que pode ser exemplificado por um espaço de trabalho qualquer (Flik, 2009).

Ao observar uma determinada situação decorrida e notar que poderia ser aprimorada, reavaliada, suspensa ou melhorada, o pesquisador pode verificar o caso mediante potencial de alteração da realidade. Porém, é válido também que o estudo de caso seja apenas para observar a situação em questão, sem haver interferência posterior na resolução da questão (Flik, 2009).

Em ambas, a abordagem qualitativa torna-se relevante para entender contextos institucionais e sociais particulares. Na etnografia, a abordagem qualitativa está em apontar traços específicos dos sujeitos, seus comportamentos, visão de mundo, símbolos, religiões, sociedades, instituições e representações, dentre outros aspectos (Flik, 2009).

Aqui, a abordagem qualitativa está em compreender a cultura, a política, a economia e a religião como processos que podem ser aprofundados em suas bases, ofertando visão de sociedade mais ampla e com maior assertividade reflexiva. No desenvolvimento de pesquisas voltadas para a abordagem qualitativa, Poupard *et al.* (2008) reiteram que é preciso compreender a importância e complexidade de se utilizar o potencial qualitativo de forma mista, ou seja, esse tipo de pesquisa possui

grande quantidade de formas de atenção, com uso significativo a partir de várias ferramentas distintas.

A pesquisa qualitativa, para os autores, possui tentativa expressa de compreender determinados fenômenos mediante a coleta e análise de informações narrativas, de modo que as preferências individuais sejam verificadas, avaliadas e refletidas de modo mais pontual. Seu caráter de representação possui maior abertura, grande abrangência e pode ser estruturada mediante roteiro de maior informalidade, o que traz flexibilidade mais significativa para a pesquisa (Poupart *et al.*, 2008).

Os resultados que a abordagem qualitativa pode trazer se amparam na seleção de poucos participantes e de um entendimento mais particular do tema, com observações e comentários que enfatizem o discurso e o conteúdo. Mesmo assim, na abordagem qualitativa, tanto o discurso quanto o conteúdo podem ser analisados de maneira individual, ofertando diferentes unidades de registro e contexto e potencializando as narrativas em torno do alcance dos objetivos de forma satisfatória, preenchendo as lacunas da pesquisa (Gil, 2012).

O delineamento da pesquisa está alicerçado no estudo de caso institucional. Este delineamento metodológico segundo Yin (2001 *apud* Gil, 2002 p.55) “(...) é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. O fenômeno de investigação é o processo criativo e poético e o contexto da presente pesquisa é a realidade vivida por alunos e professora durante o desenvolvimento das atividades no ensino de artes visuais em aula, com o conhecimento das culturas indígena e afrodescendentes no país.

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, utilizamos diversos instrumentos e materiais de pesquisa com uma riqueza de dados:

- Análise dos materiais didáticos disponibilizados via agenda online pela rede de ensino, tais como: manual do projeto destinado aos alunos (anexo A), manual do projeto destinado aos professores (anexo B), Slides Proposta do projeto e referências artísticas (anexo C), Slides com o conteúdo sobre “Cultura e Arte Indígena” (anexo D), Slides com o conteúdo sobre “Cultura e Arte-Afro-brasileira” anexo (anexo E), Ficha técnica produzida pelos alunos sobre seu trabalho com as informações sobre os trabalhos juntamente com a defesa da obra. (Anexo F)

- Fotografias sobre o processo criativo percorrido durante as aulas de arte e das obras finalizadas.

- As produções artísticas que serão objeto de estudo e foram realizadas no período da manhã, num total de 9 aulas de Arte com 50 minutos cada uma, abarcando seis turmas, com aproximadamente 35 alunos, do ensino fundamental - anos finais: dois sextos anos, dois sétimos anos, um oitavo e um nono ano. Para a pesquisa, todas as turmas estavam envolvidas e foram realizadas as atividades previstas pela professora e pesquisadora. Entretanto, para uma análise mais qualitativa delimitou-se a uma análise de um grupo de 4 alunos de uma única turma do 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como critério o aceite e participação de todos os alunos na pesquisa e por uma questão ética, foi solicitada a assinatura dos responsáveis no encaminhamento do Consentimento Livre e Esclarecido, documento anexo. Ainda é significativo pontuar o aceite e abertura da escola, assinando a autorização do consentimento do espaço e contexto da escola para a pesquisa.

A proposta da atividade foi enviada para os alunos por e-mail através de um manual do projeto (anexo B), próprio da “Rede de Ensino Campos Gerais”, como material pedagógico para orientação da produção para a criação dos trabalhos artísticos.

A organização através de grupos de alunos em sala de aula, em quem tiveram a liberdade de organizarem grupos, que tivesse 4 a 5 participantes em cada grupo e num processo colaborativo de forma coletiva realizariam o processo de produção criativa de suas obras de arte. Ao final das produções, foi realizada na escola exposição aberta aos responsáveis e a comunidade da escola e seu entorno.

Neste contexto, os sujeitos da pesquisa são alunos do ensino fundamental dos anos finais, pertencentes a uma turma de 8º ano um colégio de rede particular do ensino básico da cidade de Ponta Grossa, Paraná.

Para a análise, optou-se por selecionar apenas a turma do 8º ano do ensino fundamental para a análise do processo criativo, cuja temática proposta foi a cultura indígena e afro-brasileira (objeto da pesquisa). Os resultados de todo o processo realizado pelos 8 grupos que se formaram, tornaram impossível para a pesquisa de 2 anos analisar o processo criativo de cada grupo individualmente. Sendo assim, delimitou-se um pouco mais para analisar o processo criador na área de artes visuais, foi selecionando 1 grupo, tendo como critério os grupos que participaram de todos os momentos do processo criativo, com frequência efetiva nas aulas e participação em todo o percurso da pesquisa.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo se coloca como forma importante de verificar o processo investigativo em uma realidade de estudo. A análise deve seguir um processo que envolve rigor metodológico, com diferentes fases definidas. Essas fases podem ser denominadas enquanto pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados.

Cada um dos momentos anteriormente detalhados expressa particularidades na pesquisa e a legitimação do estudo em questão se coloca em apropriar-se e entender cada uma dessas fases na atitude de pesquisa. Bardin (1977) salienta que a análise de conteúdo corrobora de maneira significativa para que haja interpretação dos dados de uma pesquisa, assim como oportuniza ao pesquisador que o estudo descrito e verificado passe por critérios sistematizados e categorização rigorosa.

A Pré-Análise se coloca como primeira etapa desse processo de organização do conteúdo. É a partir dela que o pesquisador pode ordenar o material coletado e torná-lo mais útil para a pesquisa. Assim, nesse importante momento da pesquisa, o autor deve sistematizar as ideias iniciais trazidas no estudo mediante quatro etapas separadas, que são: a leitura preliminar e flutuante, a seleção documental, a reestruturação dos objetivos e hipóteses e a elaboração dos indicadores.

A leitura flutuante pode ser apontada como processo inicial de entendimento do conteúdo, de modo que haja maior familiaridade dos dados ali coletados. Em seguida, a seleção de documento implica em verificar quais são os materiais que dialogam com a pesquisa e possuem condições de responder às indagações do estudo.

A reformulação de objetivos pode ser feita, principalmente, porque muitas das respostas podem conduzir a outras posições e argumentações, o que permite que os objetivos sejam refletidos e possam ser modificados. Ademais, a formulação dos indicadores se coloca em análise prática para compreender quais são os posicionamentos mais tratados, assim como enfatizar cada momento de pesquisa.

A Pré-Análise é etapa crucial para que as outras etapas possam ser seguidas com resultados mais efetivos. A exploração de material se coloca na estruturação de corpus para aprofundamento dos estudos, de maneira que os aspectos brutos sejam estudados de modo mais significativo e com validade mais expressiva para os sujeitos.

Se a pré-análise é realizada adequadamente, a segunda fase se coloca apenas na administração das decisões tomadas. A exploração se efetiva em unidades

de registro e contexto. O registro está associado com a menor parte do conteúdo, mediante categorias levantadas. Registros podem ser efetivados mediante palavra, tema, personagem e item.

Para Bardin (1977), os registros seguem uma ordem racional, ideológica, afetiva, emocional e sensível. A unidade de contexto deve ser vista como pano de fundo para que haja significação das unidades, mediante dois critérios, que são o custo e a pertinência, assim como releitura mais vasta do meio no qual está inserido. Se a unidade de contexto for excessivamente pequena ou grande, pode trazer problemas para a análise, o que a considera mediante uma dimensão ótima.

Aliás, Bardin (1977) ainda destaca que uma unidade de registro possui significação que precisa de codificação e que se refere a uma unidade de base, que se objetiva na categorização, com natureza diversificada e múltiplas dimensões. Diante dessas considerações, observa-se que as unidades de registro são pequenas frações do conhecimento estruturado e que convergem em pontos específicos da análise, de modo que os pesquisadores a se utilizarem da metodologia em questão efetuem seleção de pontos da fonte em que haja repetição temática, com opiniões convergentes ou divergentes.

Em relação à unidade de contexto, vale destacar que implementa processos de ordem mais geral, com temas que podem ser desdobrados em registros, cujo conteúdo pode ser melhor esclarecido e trabalhado. A união entre as unidades de registro e contexto formam a análise de conteúdo em suas tipologias.

Da mesma maneira, Bardin (1977) reitera que métodos quantitativos e métodos qualitativos podem ser associados às unidades de registro e de contexto. Em outras palavras, é possível que diferentes interlocutores repitam o mesmo tema por diversas vezes ou que um único sujeito traga detalhes do mesmo tema, o que importa traçar análise que merece relevância dentro da pesquisa em questão.

A enumeração se coloca na classificação dos itens mediante graus de importância. A categorização se efetiva na enumeração, mas colocando prioridades para alguns itens em relação a outros. O tratamento de dados também é relevante para a análise e se efetiva na percepção de que as informações surgem de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p.49).

Os princípios interpretativos do tratamento de dados incluem a exclusão mútua, a homogeneidade, a objetividade e fidelidade e a produtividade. Além disso, a metodologia pode ser amplamente adequada a outros métodos e teorias, assim como preocupa-se mais com o processo do que com o produto. Nesse ponto, cumpre salientar que as perspectivas de tratamento dos dados passam por rigor metodológico fundamental para que a pesquisa apresente crescimento e para que alcance os resultados estipulados.

A análise de conteúdo ainda possui outras contribuições importantes em casa uma de suas fases. Na pré-análise, a leitura flutuante pode trazer parâmetros técnicos e práticos para que haja tomada de decisão em relação às maneiras pelas quais o material será explorado. As estruturas de funcionamento desse processo inicial podem ofertar indícios de quais informações os instrumentos de pesquisa foram capazes de coletar.

Aliás, sobre esses materiais, a exploração pode ser colocada de maneira particular e distinta em formas e funções. A utilização de entrevistas, questionários, a intervenção, a observação, a observação participante, a análise documental e o grupo focal são apenas alguns dos instrumentos que podem ser usados mediante análise de conteúdo.

Cada procedimento deve ser organizado em suas bases, de maneira que as unidades de registro e as unidades de contexto sejam estabelecidas e dialogadas. Da mesma maneira, a exploração do material pode ser realizada de modo sistematizado, apresentando rigor metodológico, mas sem deixar de trazer os posicionamentos e visões do pesquisador para a pauta da discussão.

Quanto ao tratamento de dados, as considerações feitas nas outras etapas desdobram diretamente na atenção aos aspectos de coleta e análise, mas tal tratamento não deve ser visto apenas como consequência das atividades das fases anteriores. O tratamento de dados possui forma própria de ação, que reflete e é refletido pelas anteriores, mas cuja relevância é singular para que a pesquisa decorra e o problema levantado possa ter resolução aplicada ou analisada.

O tratamento dos dados se coloca na forma como o pesquisador que recebeu as informações das outras fases passa a entender aquele contexto de trabalho, mediante cenários colocados pelas fontes. Nesse ponto, a análise de conteúdo ainda possui amplitude temática em diferentes áreas, com utilização nos campos da saúde,

educação, segurança, ciências sociais e no Direito, dependendo da temática de pesquisa e das abordagens priorizadas.

Cada um dos campos mencionados pode trazer contribuições singulares mediante uso de análise de conteúdo, mas cabe destacar que a educação pode trazer particularidades importantes na compreensão de temas pela análise de conteúdo.

Segundo Franco (2020), tal forma de análise incide em verificar quais são os contextos envolvidos na realidade escolar, as formas de aprendizagem e ensino, o processo de mediação, a relação entre a educação pública no ordenamento jurídico e as ações dentro dos muros das escolas, dentre outras possibilidades. Os autores não mencionam a análise de conteúdo como sendo a única forma de se fazer pesquisa em educação, mas reiteram que tal forma de análise, por ocasião de ser sistemática e apresentar rigor metodológico, possui vantagens em relação a metodologias tradicionais, como a análise de discurso.

Também reiteram que a análise de conteúdo pode trazer combinações relevantes de resultados e análises, assim como seu funcionamento não está condicionado a processos fechados, mas a momentos distintos da análise, que podem ser organizados pelo pesquisador. Assim, a análise de conteúdo, em suas três fases, produz sentido para sujeitos, instituições, saberes e práticas, desde que realizada adequadamente nos parâmetros pelas quais foi teorizada.

Da mesma maneira, a abordagem qualitativa combinada com análise de conteúdo pode trazer se amparam na seleção de poucos participantes e de um entendimento mais particular do tema, com observações e comentários que enfatizem o discurso e o conteúdo. Mesmo assim, na abordagem qualitativa, tanto o discurso quanto o conteúdo podem ser analisados de maneira individual, ofertando diferentes unidades de registro e contexto e potencializando as narrativas em torno do alcance dos objetivos de forma satisfatória, preenchendo as lacunas da pesquisa (Poupart *et al.*, 2008).

A partir destas questões pontuadas acima, corrobora a visão constituída por Bauer e Gaskell (2017) que destacam as especificidades de se trabalhar aspectos qualitativos mediante textos e imagens em pesquisa. Assim, para os autores todo pesquisador(a) necessitam de quatro dimensões que eles abordam para se compreender o processo de pesquisa, nos quais estruturam-se os seguintes princípios: (I) delineamento, (II) geração de dados, (III) análise das informações e (IV) interesses do conhecimento.

Na primeira dimensão, para o autor referido acima, destaca-se os tipos de estudo, como de caso, levantamento de amostras, painel, experimentos, observações participantes e etnografia, dentre outros. Na geração de dados, para a nossa pesquisa constam instrumentos pontuais como: estudo e registro teórico sobre a temática da pesquisa, documentação via fotografia do processo criador em Arte, grupos focais, leitura visual e textual da produção artística, grupos focais, registro audiovisual, registros textuais da leitura da imagem da obra criada pelo coletivo de cada grupos.

Na análise, apontam-se aspectos formais, de análise de conteúdo, indexação, assim como outras opções. Nos interesses de conhecimento, figura o controle e predição, a construção de consenso e a emancipação. Nesse estudo, a pesquisa qualitativa está amparada em uma atividade de observação participante do evento destacado no colégio em que haverá realização do projeto, com utilização de coleta de dados pelos alunos por meio de questionários, análise de conteúdo enquanto aspecto de prioridade e interesse focado no controle e predição.

Para Bauer e Gaskell (2017), a análise da argumentação é uma forma de análise de conteúdo, com divergências teóricas junto à Semiologia e indicação da forma de compreensão dos dados em projetos que envolvem produções e construções artísticas de conhecimento. A valorização do potencial criativo passa a ser destacado através da análise de conteúdo.

Os pesquisadores apontam para uma forma de interpretar que valoriza as representações artísticas, culturais e sociais dos sujeitos, o que pode ser definido como a forma pela qual dão sentido a si mesmos e ao seu próprio mundo.

Dessa maneira, não há importância singular na pesquisa em verificar meramente sua estrutura artística e linguagem ou os sentimentos e intenções que norteiam o processo artístico criativo e as falas e escritos, dos instrumentos de coleta de dados, mas a conjunção efetiva entre esses elementos.

Nesse sentido, a análise de conteúdo de Bauer e Gaskell (2017) diferencia-se do processo apontado por Bardin (1997), pois não categoriza apenas as unidades de contexto e de registro, mas traça parâmetros de ordenamento mais complexo para que o pesquisador, mediante processos de ordem sintática e semântica, consiga perceber as inferências do discurso e das narrativas visuais e textuais, as práticas decorridas, as incongruências, as similaridades entre os sujeitos em seus lugares de fala e culturas, dentre outras particularidades.

Nessa linha de pensamento, ainda complementam:

A Análise de conteúdo é usada para construir índices. Um índice é um sinal que é casualmente relacionado a outro fenômeno, assim como, por exemplo, a fumaça é um índice, ou um sintoma de fogo. Mudanças no vocabulário de coluna do tipo “corações solitários” pelo espaço de 100 anos são um índice de valores sociais: o pressuposto é que a maneira como as pessoas de descrevem e a seus parceiros ideais é uma expressão do que é desejável em uma sociedade. A quantidade de cobertura sobre ciência nos jornais pode ser uma medida de posição da ciência e tecnologia na sociedade, ou igualmente um indicador da incerteza da ciência sobre sua posição na sociedade. A consideração do conteúdo, juntamente com a intensidade, pode definir um índice (Bauer; Gaskell, 2017, p. 194).

A partir do pensamento acima citado, percebe-se que a elaboração de índices se coloca como parte da pesquisa de análise de conteúdo, principalmente porque define elementos capazes de trazer novos conceitos, de modo estruturado e com produção de sentido ao leitor. A partir do momento que esses indicadores existem e estão colocados na sociedade, o pesquisador pode utilizá-los para amparar sua reflexão a respeito dos dados recebidos, bem como as considerações e desafios na própria produção artística realizadas pelos alunos.

Assim, diferentemente dos estudos de Bardin (1977) que apontam as unidades de registro e contexto mediante categorias que podem ser desdobradas em temáticas distintas ao pesquisador, a ótica trazida por Bauer e Gaskell (2017) fundamenta-se em **seis delineamentos**, nos quais o mais simples é o estudo puramente descritivo.

A organização da análise de conteúdo também é enfatizada pelos autores, de modo a considerarem as abordagens teóricas, textuais e visuais, a definição e amostragem das unidades de texto, as categorias e a codificação, o processo de codificação e a busca pela qualidade na análise de conteúdo. Desse modo, é importante compreender que uma pesquisa com abordagem qualitativa e que se utiliza de análise de conteúdo pode trazer maior complemento e resultados satisfatórios para o estudo em questão.

Nos processos qualitativos, ainda se frisa a coerência na análise de conteúdo, a estruturação de um referencial de codificação, a transparência e fidedignidade dos dados, a validação e os dilemas. Aliás, um dos principais está na equilibrção que deve existir entre o esforço promovido na amostragem que nessa pesquisa corresponde a organização de 1 grupo do 8º ano do ensino fundamental, considerado o critério já explicitado anteriormente. Desse modo, a análise de conteúdo torna-se

processo de fundamental relevância, com ampla significação e uso diferenciado das ferramentas.

Quanto análise da leitura de imagem a ser realizada com os alunos, será abordada sob a teoria de Panofsky (1979), que destaca três fases, pré-iconográfica, iconográfica e iconológica.

Esta Estrutura permitirá a construção de narrativas visuais e textuais pelos alunos sob a mediação da professora /pesquisadora, e serão leituras protagonizadas pelos sujeitos histórico-culturais da presente pesquisa, que são os alunos, no contexto da escola onde está sendo realizada a pesquisa.

CAPITULO 4 - CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENAS: A LEITURA DE IMAGEM E O PROCESSO CRIATIVO NA PRÁTICA ARTISTICA EM SALA DE AULA

Este capítulo busca inicialmente dar visibilidade ao leito sobre o contexto da escola, local da pesquisa através de um estudo de caso institucional abordando a história da escola e os processos de organização desde sua fundação até os dias atuais. Na sequência, buscou-se dissertar uma análise da leitura de imagem e dos processos criativos em Artes Visuais realizada pelos alunos, estes como protagonistas da produção artística a partir do conhecimento de Culturas Afro-brasileira e indígenas na perspectiva da decolonialidade. Esta prática escolar busca resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos originários sobre uma visão crítica, pois identificamos que estas questões interferem no processo criativo dos alunos, se não abordado na perspectiva crítica do ensino das Artes Visuais na escola.

4.1 UM OLHAR NO CONTEXTO DA PESQUISA DAS ORIGENS A ATUALIDADE: ESTUDO DE CASO INSTITUCIONAL NUMA ESCOLA BÁSICA PARTICULAR.

Nesta pesquisa, por questões éticas, não utilizaremos o nome verdadeiro das instituições vinculadas a pesquisa. Para tanto, denominaremos a escola fundada na cidade de Ponta Grossa como o nome fictício de “Escola Princesa dos Campos”, a marca escolar que é uma Rede de ensino como “Rede de Ensino Campos Gerais” e a instituição mantenedora e gestora financeira denominaremos como “Grupo Educacional Nacional”.

A escola, espaço da presente pesquisa, é uma instituição educacional particular, que ultrapassa 20 anos e que surge através de um sonho no campo da educação. Esta semente germinou com duas professoras pioneiras gerando a fundação da instituição em 20/10/1996.

Em conjunto, transformaram em um espaço que culminou em árvore do conhecimento, em um processo com apoio daqueles que conjuntamente participaram da criação e fundação dessa escola, primeiramente de educação infantil em uma região da Cidade de Ponta Grossa Paraná.

Essa História foi escrita por pessoas das mais diferentes áreas, graus de instrução acadêmica, credos, lugares e opiniões. Assim, a escola representou e ainda representa muito para a comunidade, e sua História toda seria uma pesquisa, o que

não é foco dessa investigação. Assim, aqui denominada como “Escola Princesa dos Campos”, desde seu início até os dias atuais, é o contexto onde foi realizada a pesquisa. É a partir do trabalho de pesquisa com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, no ano de 2023, contexto e sujeitos da pesquisa, em especial na área de Artes, na disciplina de Artes Visuais, que foi permeado todo o processo da pesquisa. Isto remete à pesquisadora trazer o estudo de caso nessa instituição e realidade escolar, o que exige abordar sua origem e constituição como espaço educacional para a comunidade de Ponta Grossa-PR.

A Escola recebe seus primeiros alunos no dia 02/02/1997, e no dia da inauguração, teve 12 crianças na Educação Infantil. No fim do ano de 1997, a escola já possuía 97 crianças, aproximadamente.

No espaço da Escola, quando foi construída, havia uma residência que, com o tempo foi se transformando e chegou até a atualidade nesse mesmo espaço. Não havia quadra de esportes e os arredores da escola eram repletos de grama. Assim, iniciou marcada por uma estrutura ainda tênue e que eram e estão marcados em memória na História da Escola, que iniciou com apenas a modalidade de Educação Infantil. Em poucos anos, e tempo da escola, a Sociedade entre as professoras fundadoras se desfez.

Neste contexto, uma das professoras e atual diretora, que permaneceu no gerenciamento da escola, fez um convite para outro professor para que assumisse o processo administrativo da instituição ao seu lado. Este professor, como educador, quando recebeu o convite aceitou prontamente, já que o projeto era muito bom e considerado com a proposição de uma educação de qualidade. No decorrer dos anos, a escola teve a ampliação e foi implantado o Ensino Fundamental -1º a 9º ano, e o Ensino Médio ainda entraria em processo de implantação.

Um dos principais objetivos estava a cultura para justamente desenvolver com os alunos da “Escola Princesa dos Campos”, as funções da formação cultural e pessoal do aluno(a). A Noite Cultural veio para valorizar no desenvolvendo também de habilidades e aprendizagens artísticas-simbólico-culturais de seus alunos (as), como as artes plásticas e visuais, a dança, o teatro, ballet, a música e outros.

A partir disso, no ano de 2004 surgiu a oficialização anual da Noite Cultural, na qual iria reunir todos os alunos (as) e crianças da Escola para fazer as apresentações. Houve algumas críticas de que a instituição não seria capaz de reunir todas as crianças na apresentação de uma peça. Felizmente, a apresentação do

“Mágico de Oz” foi um sucesso, tornando a Noite Cultural um evento anual da Escola. Todos os membros (alunos, professores e funcionários) se empenham dando o melhor de si para a realização desse evento que foi organizado até 2017.

Muitas construções com apresentações a exemplo de alguns encontros culturais, e sendo assim, segue os anos e algumas respectivas apresentações e temáticas: 2004 – Mágico de Oz; 2005 – O Pequeno Príncipe; 2010 – Dom Quixote; 2011 – Pinóquio; 2012 – Os Saltimbancos; 2015 – Alladin; 2016 – A reprise de Mágico de Oz. Era um evento cultural que envolvia toda comunidade escolar. Ao longo desses 20 anos, a “Escola Princesa dos Campos” tem muito o que comemorar, visto que houve muito trabalho e dedicação para dar o melhor para seus alunos (as). A escola tem o diferencial de não apenas possibilitar uma educação de qualidade, mas também a formação do indivíduo como cidadão. Possibilita até hoje a atividade cultural anual com diversas modalidades de atividades como aulas de Teatro, Ballet, Futsal, Xadrez, entre outros.

Durante essas duas décadas a Escola conseguiu diversas premiações como vitórias em amostras de talentos, Jogos Estudantis Municipais (JEM), Olimpíadas de Matemática, concursos em geral, competições esportivas, destaques em Arte e outras manifestações culturais.

Destaca-se que, dos profissionais atuantes na escola, todos tem formação superior na sua área de atuação. No caso específico de Artes Visuais, a professora tem formação em Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Da mesma forma, todos os demais professores/as da área de arte, como o professor de Teatro, Dança, Música e Ballet, possuem formação específica na área de atuação.

A Escola, como se percebe, passou por diversas transformações estruturais ao longo desses 20 anos, a equipe de professores e funcionários também se modificaram, mas os ideais que fizeram a escola surgir objetivando a formação de cidadania e educação de qualidade se mantem viva até os dias de hoje.

A Escola admite que tem alguns pontos a serem melhorados, mas sempre está dando o melhor de si para seus alunos terem a melhor formação possível. Após a escola iniciar com a Educação Infantil, também atende pelo Fundamental – Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio.

No decorrer dos anos 2000, mais precisamente em 2018, vendem a “Escola Princesa dos Campos” fundada em Ponta Grossa -PR, para uma Rede Privada de Ensino do Brasil, denominada aqui na pesquisa como “Rede de Ensino Campos

Gerais". Vale ressaltar que a "Rede de Ensino Campos Gerais" é uma dentre várias marcas de escola que pertencem a um grupo empresarial, denominado aqui na pesquisa como "Grupo Educacional Nacional" dono de diversas marcas escolares. Na pesquisa, denominaremos que o "Grupo Educacional Nacional" incorporou um grupo empresarial, com sede da Matriz no Rio de Janeiro, o que denota a apropriação de escolas e propostas educacionais sendo gestada por Empresas no ramo da Educação.

O "Grupo Educacional Nacional" é proprietário de várias "marcas" de escolas organizadas em rede no Brasil, com diversas unidades escolares, somando mais 50 escolas só no Sul do país. Todas instituições de ensino são gestadas e financiadas por este grupo empresarial privado, já nominada acima. Todas estas escolas foram incorporadas pelo Grupo, que nasceu em 2013 a partir da união entre um grupo de jovens educadores e o fundo de investimento Privado, fundo de educação de capital de risco exclusivamente focado em educação. O grupo possui vários investidores de diversos seguimentos empresariais. (Napratika, 2016).

Isso tudo denota a educação para o mercado diante do capital financeiro em uma perspectiva de uma sociedade neoliberal. Mais uma vez pode-se inferir que empresas filtram a educação privada no Brasil, e ainda buscam gerir processos pedagógicos destas para a educação pública interferindo através de programas e projetos voltados a educação.

Isto acima posto, justifica-se os processos pedagógicos instituídos na educação privadas amparadas pelo discurso sobre a integração do capital público com o privado. Devido a uma demanda financeira da "Escola Princesa dos Campos" para ampliação e ingresso ao ensino médio, aceitou ser vendida e assim incorporada pelo grupo financeiro educacional denominado "Grupo Educacional Nacional". Aqui já denotando a visão mercadológica da educação, transforma-se em uma mercadoria de negócio empresarial.

Com o exposto acima, a partir de 2018 esta escola se incorpora definitivamente na "Rede de Ensino Campos Gerais" como marca escolar e vincula-se a mantenedora, "Grupo Educacional Nacional". Uma Rede Privada de Ensino com Educação Básica completa que vai da Educação Infantil (4-5 anos), Ensino Fundamental Anos Iniciais -1º ao 5º ano, Ensino Fundamental Anos Finais- 6º ao 9º ano, e Ensino Médio-1º,2º e 3º ano, e ainda Curso livre como pré-vestibular (Regimento, 2017)

4.2 MATERIAL DIDÁTICO E A ESCOLA “REDE DE ENSINO CAMPOS GERAIS”

Como podemos identificar na sessão anterior, a direção da gestão esta centralizado no “Grupo Educacional Nacional”, que administra a parte financeira e a “Rede de Ensino Campos Gerais” que coordena a parte de gestão pedagógica. Para melhor análise e compreensão dos dados da pesquisa, é importante aqui fazer uma inferência sobre e do material didático enviado pela central pedagógica da “Rede de Ensino Campos Gerais”. Este material é elaborado por um professor atuante como docente em sala de aula, com formação na área de Artes Visuais e que também é responsável pela coordenação da área de arte da “Rede de Ensino Campos Gerais”, elaboração dos materiais didáticos encaminhados para a unidades escolas vinculadas a esta rede, assim como é responsável pela organização do planejamento da disciplina de arte da rede.

A “Rede de Ensino Campos Gerais” expandiu unidades de Escolas e Colégios, por vários estados do Brasil, abrindo uma filial na cidade de Ponta Grossa-PR. Destacamos que mesmo o Grupo Educacional Nacional que comprou a escola, ainda adotou o Regimento e o Projeto Político Pedagógico elaborado pela gestão da antiga instituição educacional denominada “Escola Princesa dos Campos”. Neste contexto, se delimita o lócus da pesquisa, uma instituição de ensino privado da educação básica. Esta instituição possui uma organização centralizada no estado do Rio de Janeiro, local que emergem os livros didáticos para todas as áreas do conhecimento, incluindo a área de Arte, sendo um livro didático em formato de apostila para cada ano, do 6º ao 9ºano, 1ª e 3ª série do ensino médio. Até o presente momento, o material didático de Arte abrange apenas os conhecimentos do componente curricular da área de Artes Visuais.

Vale destacar aqui que o livro didático tem sua origem a partir de 1822, quando houve a independência do Brasil, nos primeiros decretos das leis educacionais. A ideia tomou uma dimensão mais concreta coma criação do Instituto nacional do livro, criado e fundado em 1929 para legitimar o livro didático nacional e sua produção como auxiliar didático na educação.

Já o livro didático contemporâneo, por tanto atual, tem em vista os saberes históricos da escola brasileira, de modo que cria-se o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Destaca-se que o livro didático desta escola pesquisada não passa

pela avaliação do Ministério da Educação e Cultura, pois não há nenhum selo ou referência no material, indicando sua avaliação.

É uma produção de um material didático independente e próprio da instituição de ensino referida. Esse material é veiculado e disponibilizados para todas as marcas de escolas pertencentes ao Grupo Educacional Nacional com sede no estado e cidade do Rio de Janeiro.

Figura 3 – Mapa de Conteúdos do Material didático do 8º ano EFAP.

	Subtítulos da unidade	Título da obra e autor	Leitura da imagem: leitura e interpretação das representações artísticas	Fazer artístico/técnica	Elementos formais e exercício de composição
Unidade 4	O que se vê? O que não se vê?	Roda de bicicleta , Marcel Duchamp. Alfinete , Regina Silveira. Para Lizarraga (série Dilatáveis), Regina Silveira. Encuentro , Regina Silveira. In Absentia , Marcel Duchamp. Quimera , Regina Silveira. Roda de bicicleta , Marcel Duchamp.	Estudo das imagens paradoxais na obra da artista Regina Silveira A representação da realidade na arte Introdução ao estudo de Arte Conceitual Modos de ver a arte: gênero na pintura	Instalação, ready-made Pintura Fotografia	Contrassentidos e paradoxos
Unidade 5	Paisagens	Vista aérea de São Paulo-SP , Dudu Cavalcanti. Vista do Rio de Janeiro , Thomas Ender. Paisagem com casa branca , Kazimir Malevitch. Baco e Ariadne , Ticiano. Mona Lisa ou La Gioconda , Leonardo Da Vinci. Autorretrato (aos 26 anos), Albrecht Dürer. A carroça de feno , John Constable. Wivenhoe Park, Essex , John Constable. Ville d'Avray , Jean-Baptiste-Camille Corot. O casamento de Isaac e Rebeca , Claude Lorrain. A fuga para o Egito , Annibale Carracci. O viajante sobre o mar de nuvens , Caspar Friedrich. Monte Townsend , Johann Joseph Von Guérard.	Escala hierárquica entre os gêneros Noções sobre a pintura de paisagem A paisagem até o século XVI com a função de fundo de cena Diferentes tipos de paisagem: natural; idealizada; romântica; urbana; marinhas e a paisagem imaginária Noções sobre a imagem panorâmica	Óleo sobre madeira Óleo sobre tela Fotografia panorâmica	Formato panorâmico Figura e fundo Planos representacionais de profundidade Simplificação e redução da forma

Fonte: 8º ano Ensino Fundamental - Anos Finais- Livro do Professor- Arte- Volume único. 1ª edição – Rio de Janeiro. Editora Somos. 2022, 173 p.

Figura 4 – Mapa de Conteúdos do Material didático 8º ano EFAF - 2.

Mapa de conteúdos					
ARTE – 8º ANO					
	Subtítulos da unidade	Título da obra e autor	Leitura da imagem: leitura e interpretação das representações artísticas	Fazer artístico/técnica	Elementos formais e exercício de composição
Unidade 1 Arte regata a história...	Murais e afrescos O mural, uma arte vista por todos O "verdadeiro afresco"	Fábrica de Detroit, parede sul. Diego Rivera. Fábrica de Detroit, parede norte. Diego Rivera. A última ceia. Leonardo da Vinci. A escola de Atenas. Rafael Sanzio. A criação do homem. Michelangelo.	A inserção da obra de arte, quando projetada e realizada fora dos museus e galerias A arte como protesto social Noções sobre a profissão do escriba As obras mais consagradas da Arte Ocidental Os Mestres dos afrescos	Afresco Litografia Afresco, à maneira renascentista	Organização da composição: Simetria Espaço de projeção na composição: Espaço renascentista
Unidade 2 Os mexicanos famosos	Diego Rivera, um artista revolucionário mexicano David Alfaro Siqueiros José Clemente Orozco Frida Kahlo	Cultura mixteca. Diego Rivera. Da ditadura de Porfirio Díaz à revolução – os revolucionários. David Alfaro Siqueiros. As massas. José Clemente Orozco. Autorretratos. Várias obras. Frida Kahlo.	Noção de estilo A arte como protesto Marcas que nos distinguem, questões de identidade	Pintura Autorretratos Gravura	Estudo da composição: Campo visual e profundidade Figura e fundo Perspectivas
Unidade 3 Obscura luz	Sombra e Luz Giorgio de Chirico Sombras Luz	O enigma de um dia. Giorgio de Chirico. Virgem das rochas. Leonardo da Vinci. Santa Catherine de Alexandria. Caravaggio. Adoração dos pastores. Georges de La Tour.	Introdução ao estudo da luz/ sombra e da pintura metafísica: a obra de Chirico	Pintura Gravura	Luz e sombra Definição e teoria da sombra Sombra e penumbra Luz natural e artificial Fonte luminosa direta e indireta Direção da luz; atrás do motivo, frontal e lateral Qualidade da luz: dura e suave Técnica do <i>chiaroscuro</i> (claro-escuro), Técnica do <i>sfumato</i>

Fonte: 8º ano Ensino Fundamental - Anos Finais- Livro do Professor- Arte- Volume único. 1º edição – Rio de Janeiro. Editora Somos. 2022, 173 p.

Figura 5 –Mapa de Conteúdos do Material didático 8º ano EFAF - 3.

	Subtítulos da unidade	Título da obra e autor	Leitura da imagem: leitura e interpretação das representações artísticas	Fazer artístico/ técnica	Elementos formais e exercício de composição
Unidade 4 O que se vê? O que não se vê?	Subvertendo as sombras	Roda de bicicleta, Marcel Duchamp.			
	As sombras	Alfinete, Regina Silveira.	Estudo das imagens paradoxais na obra da artista Regina Silveira	Instalação, ready-made	
Unidade 5 Paisagens	Imagens paradoxais	Para Lizarraga (série Dilatáveis), Regina Silveira.	A representação da realidade na arte	Pintura	Contrassentidos e paradoxos
	Em ausência	Encuentro, Regina Silveira.	Introdução ao estudo de Arte Conceitual	Fotografia	
	Roda de Bicicleta	In Absentia, Marcel Duchamp.			
	Quimera	Quimera, Regina Silveira.	Modos de ver a arte: gênero na pintura		
		Roda de bicicleta, Marcel Duchamp.			
		Vista aérea de São Paulo-SP, Dudu Cavalcanti.			
		Vista do Rio de Janeiro, Thomas Ender.			
		Paisagem com casa branca, Kazimir Malevitch.			
		Baco e Ariadne, Ticiano.	Escala hierárquica entre os gêneros		
		Mona Lisa ou La Gioconda, Leonardo Da Vinci.	Noções sobre a pintura de paisagem		
Unidade 5 Paisagens	A paisagem como fundo de cena	Autorretrato, (aos 26 anos), Albrecht Dürer.	A paisagem até o século XVI com a função de fundo de cena	Óleo sobre madeira	Formato panorâmico
	A paisagem natural	A carroça de feno, John Constable.		Óleo sobre tela	Figura e fundo
	Paisagem idealizada	Wivenhoe Park, Essex, John Constable.	Diferentes tipos de paisagem: natural; idealizada; romântica; urbana; marinhas e a paisagem imaginária	Fotografia panorâmica	Planos representacionais de profundidade
	Paisagem romântica	Ville d'Avray, Jean-Baptiste-Camille Corot.			Simplificação e redução da forma
		O casamento de Isaac e Rebeca, Claude Lorrain.			
		A fuga para o Egito, Annibale Carracci.			
		O viajante sobre o mar de nuvens, Caspar Friedrich.	Noções sobre a imagem panorâmica		
		Monte Townsed, Johann Joseph Von Guérard.			

Fonte: 8º ano Ensino Fundamental - Anos Finais- Livro do Professor- Arte- Volume único. 1º edição – Rio de Janeiro. Editora Somos. 2022. 173 p.

Figura 6 –Mapa de Conteúdos do Material didático 8º ano EFAF - 4.

Mapa de conteúdos					
ARTE – 8º ANO					
	Subtítulos da unidade	Título da obra e autor	Leitura da imagem: leitura e interpretação das representações artísticas	Fazer artístico/ técnica	Elementos formais e exercício de composição
Unidade 1 A arte regata a história...	Murais e afrescos O mural, uma arte vista por todos O "verdadeiro afresco"	Fábrica de Detroit, parede sul. Diego Rivera. Fábrica de Detroit, parede norte. Diego Rivera. A última ceia. Leonardo da Vinci. A escola de Atenas. Rafael Sanzio. A criação do homem. Michelangelo.	A inserção da obra de arte, quando projetada e realizada fora dos museus e galerias A arte como protesto social Noções sobre a profissão do escriba As obras mais consagradas da Arte Ocidental Os Mestres dos afrescos	Afresco Litografia Afresco, à maneira renascentista	Organização da composição: Simetria Espaço de projeção na composição: Espaço renascentista
Unidade 2 Os mexicanos famosos	Diego Rivera, um artista revolucionário mexicano David Alfaro Siqueiros José Clemente Orozco Frida Kahlo	Cultura mixteca. Diego Rivera. Da ditadura de Porfirio Díaz à revolução – os revolucionários. David Alfaro Siqueiros. As massas. José Clemente Orozco. Autorretratos. Várias obras. Frida Kahlo.	Noção de estilo A arte como protesto Marcas que nos distinguem, questões de identidade	Pintura Autorretratos Gravura	Estudo da composição: Campo visual e profundidade Figura e fundo Perspectivas
Unidade 3 Obscura luz	Sombra e Luz Giorgio de Chirico Sombras Luz	O enigma de um dia. Giorgio de Chirico. Virgem das rochas. Leonardo da Vinci. Santa Catherine de Alexandria. Caravaggio. Adoração dos pastores. Georges de La Tour.	Introdução ao estudo da luz/ sombra e da pintura metafísica: a obra de Chirico	Pintura Gravura	Luz e sombra Definição e teoria da sombra Sombra e penumbra Luz natural e artificial Fonte luminosa direta e indireta Direção da luz; atrás do motivo, frontal e lateral Qualidade da luz: dura e suave Técnica do <i>chiaroscuro</i> (claro-escuro), Técnica do <i>sfumato</i>

Fonte: 8º ano Ensino Fundamental - Anos Finais- Livro do Professor- Arte- Volume único. 1º edição – Rio de Janeiro. Editora Somos. 2022. 173 p.

Este material didático em formato de apostila é subsídio teórico e prático para ser usado anualmente na disciplina de Arte Em todas as “unidades” e “Marcas” pertencentes ao grupo “Grupo Educacional Nacional”. Como podemos ver nas fotografias dos sumários acima (Figura 3 e 4), os conteúdos abrangem não mais conteúdo de história da arte e produção artística de uma forma linear, mas uma organização dos conteúdos é por temáticas, como por exemplo, artistas, técnicas como afresco e muralismo, ou até mesmo elementos da linguagem visual. Essa organização pedagógica exige uma maior qualidade de conhecimentos da história da arte do professor que atua no componente curricular Arte, pois cada contexto tem a visualidade das obras, em sua forma contextualizada e em suas múltiplas determinações. Sendo assim, o ensino da arte não pode ficar restrito a técnica pela técnica ou em relação a temáticas pré-determinadas, pois esta postura não favorece uma educação no campo arte, crítica e contextualizada.

O material didático é ferramenta essencial de aprendizagem para diferentes disciplinas, com abordagens igualmente distintas e processos de atenção com fundamental consideração. Os materiais didáticos podem ser impressos, digitais, formais ou informais, com modos variados de uso e apropriação, assim como veículos e teorias distintas na ação crítica (Santos Filho, 2022).

Alguns estudos tratam do material didático como parte importante para o estudo nas mais distintas faixas etárias, desde que seja preparado para cada momento com as exigências daquele perfil de aluno. Como exemplo, crianças da Educação Infantil possuem necessidade de material mais lúdico e direcionado para desenhos e cores, atividades de montar e desmontar, ações práticas guiadas e de sociabilidade (Santos Filho, 2022).

No Ensino Fundamental e Ensino Médio, os componentes de atratividade passam a ser igualmente importantes, com sugestões de atividades e aprofundamentos, conexões com outros conteúdos e questões de vestibulares e ENEM. Assim, pensar o material didático é fundamental na ótica do currículo, da ação pedagógica, dos meios para mediação do conhecimento e para a finalidade do saber (Barros; Junior, 2005).

Para Silva e Pimentel (2021), o material didático deve estar na realidade da prática educativa do professor de qualquer disciplina e área do conhecimento, com direcionamento para o planejamento realizado, adequação para métodos e técnicas de pesquisa e ensino que sejam viáveis e ainda, como suporte ao aluno para estudos realizados em domicílio. Mesmo assim, os autores alertam para o fato de que o material didático não deve substituir o professor ou fazer com que seu trabalho fique "engessado", sem possibilidades de uma autonomia e criatividade no desenvolvimento crítico da formação humana escolar.

A utilização de material didático nas aulas deve ser verificada em equilíbrio com outros momentos, seja o uso de metodologias ativas (e outras possibilidades, com metodologias críticas a partir de Teorias Pedagógicas críticas) ou mesmo em debates transversais relacionados ao conhecimento. Vale lembrar que o material digital, segundo as autoras, também possui ampla relevância para discussão acadêmica e implementação em sala de aula. O uso de documentos não impressos se traduz como uma das alternativas de muitas escolas e universidades que desejam aprimorar a relação entre custo e aprendizagem, visto que a não impressão de material pode trazer vantagens para a empresa (Silva; Pimentel, 2021).

Nesta direção pontuada pelas autoras acima, precisamos refletir sobre a impressão dos materiais didáticos, pois no primeiro ciclo avaliativo do ano, o material para estudo e aprofundamento dos conteúdos é disponibilizado em formato digital, substituindo o material físico.

Nesta direção, o Grupo da Grupo Educacional Nacional abriga todas as sub instituições educacionais que se vinculam a ela como Marcas-escolas em todo o território nacional brasileiro que são por ela administradas financeiramente, seguindo a missão e a visão, cujos os princípios direcionam diversas filiais que são escolas vinculadas a esse grande grupo corporativo Grupo Educacional Nacional.

Por decorrência, todo o processo pedagógico das instituições vinculadas a ela é impositivo, se estendendo ao planejamento anual e já incorporado os planos de aula semanais, de forma impositiva. Os conteúdos correspondentes ao capítulo do livro didático, para a turma do oitavo ano do ensino fundamental II, já estão determinando as competências e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, enfatizando os objetivos da aprendizagem e sugerindo as estratégias pedagógicas, bem como orientações sobre o uso do material didático e seus procedimentos metodológicos. Se induz ao professor(a) uma alternativa fechada que vai desembocar em uma reprodução da proposta de ensino das Artes Visuais.

Neste sentido, torna a ação educativa do professor de forma reprodutivista de uma organização pedagógica sem considerar a realidade do contexto e prática social vivida nas escolas que abarcam o Grupo Educacional Nacional, em que a “Rede de Ensino Campos Gerais” da cidade Ponta Grossa segue as diretrizes normativas da matriz pedagógica deste grupo.

No entanto, o uso de material digital pode trazer outros problemas, como a falta de acesso de alguns alunos a dispositivos móveis, a falta de internet ou local para acessar o material, desinteresse do aluno no acesso ou mesmo distração facilitada, visto que o uso de celular para estudo de material digital pode ser direcionado para as redes sociais, jogos ou outros interesses dos alunos, de forma rápida e com pouco monitoramento (Bagdadi; Vieira; Anaya, 2020).

Dessa maneira, materiais didáticos digitais ou físicos possuem as suas particularidades, o que traz ampla necessidade de compreender como podem ser usados em sala de aula. Para Bagdadi, Vieira e Anaya (2020), os materiais didáticos podem ser produzidos pelo professor para um determinado evento, sequencial ou não, no decorrer do ano letivo. Entretanto, na realidade da pesquisa, não há a possibilidade

de produção de material didático fora do que já é proposto pela central pedagógica, pois o tempo (carga horária) de uma aula semanal é de 50 minutos, o que inviabiliza a produção de material didático para o processo da aprendizagem dos conhecimentos, que tenha como ponto de partida a prática social vivida. Isso implica a reprodução do material didático oficial no desenvolvimento da prática educativa do professor. Assim o material enviado pela central pedagógica é extenso e possui a obrigatoriedade em ser executado no processo de ensino.

Da mesma maneira, o uso de material didático informal, ou seja, não oficial da escola, é praticamente inviável nesta realidade. Tudo isso referido implica para o professor enquanto produtor de conhecimento de entender o direito do aluno a aprendizagem de qualidade e, portanto, da seriedade, de ética e estética. O comprometimento e seriedade com a ética não só do uso do material pedagógico e didático das redes digitais que podem ser amparados pela Lei Geral de Proteção de Dados e de Direitos Autorais, mas com a ética na pesquisa no uso de identidades e imagem dos alunos e suas produções e professores como professores e pesquisadores o uso do consentimento e assentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis pelos alunos.

Esse material pode se tornar domínio público, enquanto utilizado para pesquisa e produção do conhecimento es âmbito educacional, por esse motivo ter o professor pesquisador ter em mãos assinado e autorizado o direito do uso de imagens e identidade do aluno, que ´para a pesquisa todos os pais responsáveis concederam o consentimento e a autorização do documento impresso para a pesquisa.

Assim, é fundamental ter cuidado com os materiais didáticos formais e informais, impressos ou digitais, pois sobre eles insere-se a mesma rigorosa metodologia científica de publicação. Na disciplina de Arte, a produção de material didático é ressaltada por Cucco (2015). O autor compreende que os materiais usados pelos professores possuem diversidade significativa, até porque a disciplina possui ampla capacidade de diversificação dos seus métodos. Pinturas em tela, esculturas, desenhos, atividades escritas, releituras de fotografia, livros didáticos, são apenas alguns dos exemplos de materiais que podem ser usados pelos professores da disciplina. Até mesmo os debates e rodas de conversa podem ser ferramentas didáticas relevantes para determinadas temáticas, com diálogos que inserem a Arte (Cucco, 2015).

Os materiais didáticos para a produção artística pelos alunos na disciplina de Artes Visuais podem ser formais (como apostilas impressas e digitais em formato PDF) ou informais (materiais produzidos pelo professor), além de poderem dialogar entre diferentes formatos e teorias.

No contexto desta pesquisa, a “Rede de Ensino Campos Gerais” organiza os materiais didáticos de forma acabada e pronta. Quando aplicados ao ensino das Artes Visuais, esses materiais não colocam o aluno como protagonista nem incentivam a reflexão sobre o professor como pesquisador e artista. Isso ocorre porque o docente, ao mediar diferentes formas de expressão das Artes Visuais e desenvolver processos de ensino e criação com repertórios em contextos distintos, necessita de planejamentos flexíveis — o que não acontece na realidade escolar pesquisada. O ensino, nesse caso, é totalmente direcionado por um cronograma estabelecido pela matriz central pedagógica da “Rede de Ensino Campos Gerais”, vinculada ao Grupo Educacional Nacional.

O material didático é visto por Weisshaar e Jakimiu (2017) como essencial para a Arte, mas destaca-se que o professor também precisa ter autonomia na criação de propostas e projetos capazes de trazer resultados mais significativos em termos de aprendizagem.

Para Campos (2024), o livro didático de Arte é fundamental para trazer suporte ao aluno na aprendizagem em casa, assim como para o estudo direcionado a avaliações tradicionais, porém a aprendizagem da Arte, em forma mais ampla e complexa, pode ser trabalhada por intermédio de projetos interdisciplinares e com materiais didáticos distintos, proporcionando maior diversificação no conhecimento e promovendo um processo investigativo e criativo que parte do próprio aluno, mediante seu conhecimento e suas particularidades trazidas para a sala de aula, de sua realidade de vida.

Portanto, a disciplina de Arte, quando mediada através de metodologias críticas e com materiais didáticos pertinentes, oportuniza ao aluno um processo criativo e expressivo. Nesse ponto, o material didático pode ser, mesmo que complementar, parte do protagonismo edificado na relação entre professor, aluno e conhecimento (Arnoni; Menin, 2022).

4.3 O PROCESSO DA DOCÊNCIA, PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS: REPRODUÇÃO OU CRIAÇÃO NA “REDE DE ENSINO CAMPOS GERAIS” PONTA GROSSA?

Para analisar o processo da docência e o ensino das Artes Visuais, visando o processo criativo realizado durante o percurso da pesquisa, as etapas foram sendo configuradas pela práxis que foi construída em processo, ao qual denominamos como momentos da práxis artística. Vale ressaltar porém que em alguns desses momentos nos foi exigido que seguíssemos o cronograma proposto pela Escola, cuja a mantenedora financeira é a Grupo Educacional Nacional, com sede no Rio de Janeiro.

Destacamos que a pesquisadora atua como professora de Arte - Artes Visuais na instituição contexto da pesquisa, na área da Educação Básica na Escola, que compreende o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio. Neste contexto, a delimitação como já denominada na metodologia da pesquisa, limitou-se a análise da práxis artística com apenas um dos grupos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, da escola.

No **primeiro momento**, para dar início ao projeto denominado pela “Rede de Ensino Campos Gerais” como “Vernissage”, todos os professores desta rede receberam da Central Pedagógica (localizada na cidade do Rio de Janeiro-RJ) para o primeiro ciclo de avaliações, os materiais didáticos de maneira online em formato PowerPoint. Foi enviando um material sobre o conteúdo denominado pela rede como “Cultura e Arte Indígena” (anexo D) com 20 slides e outro material denominado “Cultura e Arte Afro-Brasileira” (anexo E) com 17 slides. Ambos apresentam uma estrutura semelhante, abordando sobre o contexto histórico, geográfico, heranças culturais e expressões artísticas e de todo um conhecimento destas culturas e suas produções artísticas.

O primeiro material aborda “Cultura e Arte Indígena” (anexo D) e destaca-se as especificidades geográficas e demográficas da herança cultural destes povos originários no território brasileiro, salientando a diversidade das etnias destes povos Indígenas e toda a produção material e imaterial da cultura indígena, este como material didático, como podemos ver na figura 7.

Figura 7 – Capas dos materiais didáticos enviados como conteúdo sobre as Culturas e artes Indígenas e afro-brasileiras.



Fonte: Material didático em formato de PowerPoint cedido pela Central Pedagógica da “Rede de Ensino Campos Gerais”, pertencente ao grupo empresarial “Grupo Educacional Nacional”.

Figura 8 – Imagem de dois slides do material didático sobre arte das Culturas Indígenas.

Herança cultural dos povos originários brasileiros

A herança indígena se faz notar também nos nomes de bairros, ruas, cidades, estados etc. **Aracaju** significa "cajueiro dos papagaios" em tupi-guarani. **Curitiba**, em tupi-guarani, significa "lugar do pinhão" ou "pinheiral".

No estado de São Paulo, muitos municípios têm nomes de origem tupi, tais como **Barueri**, **Bertioga**, **Botucatu**, **Caçapava**, **Arujá**, **Avaré** e **Votuporanga**.

Dentre os animais, temos as palavras **cotia**, **pirarucu**, **jabutí**, **capivara**, **baiaçu**, **perereca**, **piranha**, **sucuri**, **taturana**, **tamanduá**, **tucano**, **jacaré**, **urubu**, **saúva** etc.

Em relação a plantas, frutos e outros elementos da natureza, temos **cajá**, **cacau**, **açaí**, **babaçu**, **buriti**, **capim**, **catuaba**, **cipó**, **igarapé**, **pitanga**, **jatobá**, **ipê**, **aguapé** etc.

Nomes próprios, como **Apoena**, **Janaina**, **Iara**, **Moacir** e **Tainá** têm origem indígena.

Além da **herança linguística**, há muitos outros elementos da nossa cultura que vêm dos indígenas, tais como:

- Utilização no dia a dia de objetos como a **rede**, **bolsas trançadas** com fibras ou outros objetos feitos de palha, como **cestas**, **petecas**.
- **Lendas e personagens do folclore** indígena fazem parte do imaginário nacional e foram até incorporadas pela indústria cultural. Ex.: **Boitatá**, **Curupira**, **Caipora**, **Iara**, **Uirapuru** etc.



Fonte: Material didático em formato de PowerPoint cedido pela Central Pedagógica "Rede de Ensino Campos Gerais", pertencente ao grupo empresarial "Grupo Educacional Nacional".

Figura 9 - Imagem de dois slides do material didático sobre arte das Culturas Afro-Brasileiras.

Elementos da arte africana

Devemos considerar que grande parte da produção artística tradicional africana era feita não para ser vista e o material utilizado em sua confecção possuía um valor simbólico muito grande. Estas peças podem ser **esculpidas, fundidas, pintadas, trançadas, tecidas e utilizadas como adornos corporais, trajes e itens de uso sagrado ou cotidiano.**

As civilizações africanas têm uma **visão holística e simbólica da vida**. Cada indivíduo é parte de um todo, ligados, todos em função do cosmos, em uma eterna busca pela harmonia e equilíbrio. A arte africana representa os usos e costumes das tribos africanas. O objeto de arte é **funcional** e expressa muita **sensibilidade**. Nas pinturas, assim como nas esculturas, a presença da figura humana identifica a preocupação com os valores **étnicos, morais e religiosos**.

Por sua vez, as famosas **máscaras africanas** possuem desenhos elaborados e são utilizadas em cerimônias e rituais.

Os materiais mais utilizados são:

- madeira,
- couro e pele de animais,
- marfim,
- cobre e bronze,
- cerâmica,
- miçangas e búzios,
- chifres e dentes de animais,
- penas e plumas,
- lã de camelo, pêlo da cabra, o pêlo de camelo,
- seda, rafia e algodão.

Estatuária

As esculturas africanas prezam, essencialmente, pelas **histórias que existem por trás de cada objeto**. Uma máscara ou uma estátua concentram forças inerentes do próprio material de que são constituídas, além de sua própria força estética. Tem, por isso, um lado **sagrado**, ligado às forças da **Natureza e do Universo**. Elas **não têm, portanto, uma função meramente formal**.

Pode-se observar que algumas produções são **mais realistas ou mais geométricas**. O realismo ocorre com frequência nas estátuas, talvez por seu caráter representativo (de uma figura humana, da imagem onírica de um antepassado), enquanto que o geometrismo aparece muito nas máscaras, principalmente naquelas que representam espíritos e seres sobrenaturais. Mesmo assim, nada disso permite dizer ou não é isso que determina haver uma linha divisória clara entre uma forma e outra, ou um estilo e outro.



Fonte: Material didático em formato de PowerPoint cedido pela Central Pedagógica da “Rede de Ensino Campos Gerais”, pertencente ao grupo empresarial “Grupo Educacional Nacional”.

Como podemos observar através das imagens acima (figura 06 e 07), ressalta-se o quanto é impositivo e por sua vez reprodutivo o conhecimento e o ensino da Arte e Culturas afro-brasileiras e indígenas neste contexto. Considerando que é um conteúdo expresso de forma totalmente imposta, não levando em consideração a prática social da realidade, tanto da escola local como das demais unidades em que o conteúdo e forma se apresenta de maneira indissociada e somente aplicada como um saber academicista e não contextualizado com a região e as experiências vivenciadas pelos alunos em sua localidade regional, demonstrando um viés educacional acrítico. Este conteúdo não é elaborado pelo pesquisador como professor

da escola, pois é um conhecimento produzidos para abranger todas as escolas em nível nacional desta rede empresarial de educação. Por tanto, descontextualizado da realidade e cultura da prática social vivida pelos alunos em na realidade local, contexto desta pesquisa. Neste sentido é uma proposta autoritária. Pois é exigido a reprodução deste conteúdo nas aulas de arte.

Tendo em vista apenas a reprodução de um conteúdo planejado e elaborado por único Coordenador e professor em nível nacional, pertencente a esse grupo empresarial com uma programação rígidas, anula-se o processo criativo do professor e pesquisador, assim como o potencial e protagonismo e do processo criativo dos alunos.

Este contexto da pesquisa revela o impacto de um material didático que vem em quase sua totalidade pronto em formato digital. Há uma abertura para que o professor possa somente acrescentar informações e conteúdo que julgar pertinente, mas o cronograma de número de aulas (dois tempos de 50 minutos) e o planejamento devem ser seguidos sem atraso, pois o “Projeto Vernissage” possui um cronograma fixo que precisa ser seguido. Com esse tempo escasso para apresentar a proposta da atividade, debater os conteúdos e produzir a tela acaba prejudicando o aprofundamento dos conteúdos em sala de aula.

Neste contexto, todo o material pedagógico vem pronto, planejado e com as atividades determinadas em um cronograma direcionado pela rede, no qual os professores de Arte – Artes Visuais das escolas da rede não participam do seu processo de criação e elaboração. Nesta realidade podemos destacar que o processo criativo da docência fica limitado a reproduzir e aplicar o conteúdo e atividades descritos no material didático encaminhado pela Central Pedagógica da Rede de ensino.

Este ponto já denota uma contradição crítica, pois o processo segue de forma não crítica e, portanto, de um ensino da arte tecnicista e reprodutivista, balizado pela exigência de um cronograma pronto e acabado, o que a pesquisadora denomina como procedimentos metodológicos de ensino, que nesta escola não deixa margem para o professor atuar de maneira criativa e autônoma no processo da organização da atividade educativa no campo de conhecimento da Artes – Artes Visuais.

Neste **segundo momento**, houve a problematização em sala de aula dos conteúdos das culturas afro-brasileiras e indígenas iniciamos mediado por slides enviados pela rede (Anexo D e E) como material didático que apresenta o conteúdo pronto para a fundamentação teórica para o trabalho de expressão artística.

Apesar deste material, tínhamos destinado somente duas aulas de 50 minutos, cada uma para trabalhar toda a fundamentação teórica contida nos dois arquivos de PowerPoint. Apesar desse tempo estipulado, foi utilizado pela professora pesquisadora um total de 4 aulas para trabalhar o material, pois é um conteúdo denso e amplo. O tema também chamou muita a atenção dos alunos e provocou discussões que possibilitaram ao aluno um aprofundamento deste conhecimento e melhor compreensão para leitura posterior do processo criativo dos grupos selecionados.

Os conhecimentos indígenas e afro-brasileiros apresentam características distintas conforme o território indígena em que está localizado, daí pode-se fazer uma crítica de que o material didático do qual devemos seguir no nosso processo de ensino não traz um conhecimento próprio das culturas dos povos originários, tanto afro-brasileiros e indígenas. Desta forma, uma arte com saberes que levam uma perspectiva ainda de colonização como um fator histórico, condicionado por uma organização social mundial, o que se manifesta a colonialidade como reflexo de uma imposição epistemológica e por sua vez política, de um saber que se apresenta acabado e eurocêntrico. Isto tudo demanda como pesquisador e professor desconstruir nessa perspectiva colocada, propondo uma práxis do processo criador com transgressão para um ensino das artes visuais decolonizado.

No **terceiro momento**, ocorreu a apresentação da proposta do manual da “Rede de Ensino Campos Gerais” - projeto Vernissage pronto e enviado pela central pedagógica da rede, destinado aos alunos (Anexo A). Este planejado e elaborado por esta rede de ensino, a ser seguido na escola, enviado para que todas as unidades, especificamente para os professores de Arte, de modo que os professores tomem conhecimento e sigam todas as etapas do projeto, sempre respeitando os prazos estipulados para o cumprimento exigido do planejamento na escola a ser executado. inclusive, na escola em que atuo. Indagado à coordenação pedagógica, não nos foi dada a possibilidade de nenhuma alteração diante dos manuais prontos e acabados, que também são padronizados para toda as unidades da rede nacional. É visível através de falas e comunicados de que há uma pressão dos gestores da rede para que a coordenação e direção local mantenham esse padrão, determinado pela central

pedagógica nacional, que se localiza na cidade do Rio de Janeiro. Um destes manuais é enviado diretamente ao professor da disciplina de arte, a coordenação pedagógica e tutores. Neste caso recebi como professora e pesquisadora. Já o manual dos alunos também é enviado por e-mail aos mesmos e postado pela professora pesquisadora na ferramenta pedagógica - *Classroom*.

Conforme a proposição deste projeto – Vernissage, da escola e sua finalidade acima referida, iniciamos no **quarto momento** a apresentação deste projeto e seus objetivos, etapas, e a proposição do tema que foi abordado no ano de 2023, contexto em que se realizou a pesquisa. Neste sentido, o tema foi definido pela rede de ensino como: BRASIL, ORIGENS E HERANÇAS: UM OLHAR SOBRE NOSSAS PROFUNDAS RAÍZES CULTURAIS INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRA. Ainda neste manual do professor e o do aluno, apresentam brevemente os artistas que serviriam de referência para a produção artística, como: Denilson Baniwa, Xadalu Tupã, **Daiara Tukano** e Jaider Esbell representante das culturas indígenas e Abdias Nascimento, Arjan Martins, Georgia Lobo e Robinho Santana, representantes da cultura afro-brasileira.

Após isso, a professora e pesquisadora problematizou o tema e abordou os conteúdos e seus repertórios para os alunos. Os alunos ficaram muito empolgados ao visualizar e conhecer as obras dos artistas citados no material, pois alguns relataram que nunca tinham visto obras criativas e com temas abordando por atuais relacionadas ao tema estudado dessas culturas. O que conheciam da arte indígena e afro-brasileira era restrito a artefatos, como trançado, tecelagem, pintura corporal, etc., ainda do senso comum, muitas vezes estereotipadas, mas não tinham compreensão, em especial, das pinturas das obras dos artistas, representando temas sociais referentes a essas etnias.

Em uma segunda parte do material, foram indicadas as técnicas a serem utilizadas, no caso, a pintura em tela e assemblage sob tela, assim como os materiais necessários como tela de pintura, tintas, palheta, etc. Aqui, alguns alunos demonstraram descontentamento, pois durante as aulas teóricas já estavam pretendendo produzir seus trabalhos artísticos utilizando outras técnicas como escultura e tecelagem. Pode-se verificar a concepção de que a arte não necessita dos estudos iconográficos e igualmente da Iconologia, tão importante para a leitura e interpretação de obras de arte da história da arte, e, portanto, da historiografia, isto é, a história da história da arte, neste caso afro-brasileira e indígena, que ainda na

atualidade está oculta na práxis concreta do processo do ensino de Artes Visuais. Mais uma vez, reitera-se a imposição e o impacto autoritário da exigência de uma práxis artística apenas sob a égide do manual encaminhado pronto e acabado, não podendo dar oportunidade de se apropriar de outras técnicas ou modo de produção artística, solicitado pelos alunos.

Foi verificado com a coordenação da escola e o coordenador nacional da rede da área de Artes Visuais, se os alunos poderiam produzir através de outras técnicas artísticas. Mas uma vez, embora já tivesse conhecimento de que não poderia, tentou-se pela pesquisa argumentar o protagonismo dos alunos em exercer a autonomia da escola da técnica e, portanto, liberdade no processo criativo de suas práticas artísticas diante do tema proposto. Novamente, não foi liberado pela gestão da escola e nem pela rede nacional, sob a justificativa que fugiria ao proposto do planejamento nacional da rede contido no manual. Segundo eles, o projeto deve seguir um padrão em todo o Brasil, desconsiderando a realidade social do contexto vivido pelos alunos na escola campo da pesquisa. Além disso, seria complicado, durante a montagem da exposição, pois demandaria mais recursos e demanda espaços para exposição.

Na sequência, foi apresentado o cronograma com as datas-limite já determinadas no manual, indicando quando cada atividade deveria ser realizada. Essas atividades fazem parte dos critérios avaliativos do projeto e incluem: (I) o esboço do projeto; (II) a ficha técnica e a defesa da obra pelo aluno; (III) a tela como obra de arte final, que foi analisada pela pesquisadora, por iniciativa própria, considerando a relação entre os conteúdos do tema e a expressão artística da obra.

No mesmo manual, cada um desses itens possui uma nota parcial, avaliada pelo professor pesquisador, e a soma dessas notas tem um peso total de 5. Inacreditavelmente, essa avaliação foi realizada sem a participação dos professores das demais disciplinas da escola, que é o campo de pesquisa dessa análise. Além disso, a nota obtida nesse projeto de Arte foi incorporada indiscriminadamente à avaliação de todas as disciplinas, sob o argumento da rede educacional de que o projeto faz parte da escola como um todo. No entanto, o tema foi trabalhado exclusivamente na disciplina de Arte, sem qualquer abordagem por parte dos professores das demais disciplinas, o que compromete a coerência da avaliação geral.

No **quinto momento** foi oportunizado aos alunos o conhecimento dos artistas pertencentes as culturas indígenas e afro-brasileira e suas obras, presentes no

manual, tanto do professor como do manual do aluno, propostos pela rede de ensino como imagens das obras que foram norteadores das produções artísticas (anexo C).

Para esse processo de ensino e aprendizagem, houve a escolha pela professora pesquisadora por uma aula expositiva/dialogada para trazer o caráter dialógico, quebrando a postura passiva dos alunos, por meio da introdução de questionamentos que foram problematizados, discutidos cuja a reflexão crítica e contextualizada dinamizou a atividade em sala de aula, iniciativa única e exclusivamente da professora pesquisadora, com proposição transgressora do que se apresentava nos manuais (que são materiais didáticos prontos) que deveriam ser seguidos passivamente por imposição dos gestores. Aqui, coube uma reflexão que me desfiou enquanto pesquisadora e professora, será que a minha atitude enquanto professora assumia uma postura de submissão e as vezes até posso dizer de medo de sair fora das exigências da proposição desta escola particular privada de uma rede nacional de educação de cunho empresarial? Ou percebo a mim mesma como professora e pesquisadora que posso ser protagonista provocativa de ações educativas mais autônomas e criativas do processo educativo escolar, e não apenas cumprir todo um planejamento pronto e acabado.

Como atividade nesse momento, ainda individualmente, os alunos observaram no manual e na proposta do projeto Vernissage identificando e observando muito brevemente os artistas afro-brasileiros e indígenas, e nesse momento selecionaram um dos artistas individualmente. Que posteriormente foi proposto organização de grupos do total de 32 alunos, que se dividissem em grupo de 4, originando 8 grupos de 4 alunos cada um.

Posteriormente, foi realizada a divisão dos grupos que num total de 8 grupos que foi realizada a leitura de imagem na perspectiva do método de Panofsky (1979). Foi perguntado pela pesquisadora aos alunos quantos integrantes eles gostariam que fizessem parte de um grupo. Por consenso geral, foi acordado grupos de 3 a 5 alunos. Como o total dos alunos eram 32 na turma, a divisão ficou 8 grupos de 4 alunos. Assim, foi sugerido que escolhessem o colega que se identificaram com os artistas, estes apresentados no manual do aluno e do professor do material da “Rede de Ensino Campos Gerais”. Destaca-se que não houve a possibilidade de optarem por outros artistas indígenas ou afro-brasileiros.

Para a proposição dos estudos ampliados e aprofundados, não teríamos aqui na pesquisa como analisar e apresentar todo os processos dos 8 grupos organizados

na turma do 8º ano, onde se desenvolveu a pesquisa. Como a disciplina de arte tem previsão de apenas uma aula de 50 minutos semanais, houve a necessidade de ampliação de horário para a pesquisa, e nesse sentido 4, dos 8 grupos, e portanto, 50% da turma aderiu a ampliação da carga horária de atividade extracurricular para o desenvolvimento da pesquisa, de forma voluntária, autorizado pelos pais e gestão da escola. Desses 4 grupos, para a pesquisa e o tempo para sua conclusão optou-se por selecionar 1 dos grupos tendo como critério de seleção a disponibilidade em realizar todas as atividades e não ter nenhuma falta nas aulas regulares da disciplina de arte e nas atividades voluntárias no contra turno para o desenvolvimento da pesquisa.

Neste momento, a pesquisa e análise do processo está fazendo referência e análise do grupo selecionado pelos critérios acima expostos, no desenvolvimento do processo criativo. Este grupo que foi selecionado é o grupo que integra daqui para frente sujeitos e colaboradores da pesquisa e que passamos agora a análise individual do grupo e neste, o processo vivenciado e experienciado até chegar de forma mais fundante no processo criativo com a temática culturas indígenas e afro-brasileira.

Tendo em vista a organização dos grupos, de forma autônoma, passamos para **sexto momento** em que a professora pesquisadora solicitou que cada grupo agora instituído, realizassem no coletivo uma pesquisa mais aprofundada sobre os artistas e obras, considerando todo o repertório sobre o conteúdo indígena, ampliando a biografia, trajetória artística e poética do artista escolhido, assim como as temáticas de expressão representadas em suas obras. O grupo desses alunos selecionaram para aprofundar os estudos a artista indígena Dayara Tucano.

Além das imagens das obras desta artista disponibilizadas no material da “Rede de Ensino Campos Gerais”, achamos significativo eles ampliarem o olhar para outras produções da artista que eles escolheram como referência visual artística, e assim foram a campo em sites blagues e museus virtuais, para pesquisarem imagem de obras de arte da artista Indígena Daiara Tucano

Nesse sentido, houve um desafio aos alunos para que assim selecionassem desta artista escolhida obras de arte para servir de referência para suas criações, dando a oportunidade de transgressão e protagonismo, exercendo a liberdade de escolha de outras obras e não somente as que estavam referidas no manual do aluno proposto no material didático da rede.

Foram selecionadas pelos alunos após indagar a eles qual das obras da artista que mais acharam significativa para eles. Do total dos 32 alunos, 22 escolheram

a obra “Mahá – Arara Vermelha” (2021) de Daiara Tukano 14 alunos escolheram a obra da pintura mural “Selva Mãe do Rio Menino” (2020), as demais obras de arte não foram selecionadas por eles. Das imagens das obras da artista abaixo, os alunos selecionaram duas obras como referência para criações artísticas com base nos estudos realizados. Assim como houve a divisão dos grupos, o grupo que optamos para análise como já citado anteriormente, escolheu em unanimidade a obra “Mahá – Arara Vermelha” (2021) a qual passamos a fazer uma leitura de imagem dessa obra de arte para o coletivo de toda a turma do 8º ano (32 alunos), sendo que a pesquisa se direcionou para um dos grupos que denominamos grupo 1, que além dos estudos e trabalhos realizados pela turma toda e devido ao tempo para a realização da pesquisa os grupos 01, 03, 05 e 08 foram os alunos que se propuseram a vir no contra turno para a pesquisa com os quais foi realizado um aprofundamento da leitura de imagem e produção artística.

Tendo em vista, o trancamento do mestrado por problema de saúde, sendo impedida pela exigência de licença médica, o tempo para a pesquisa foi se esgotando. Isto prejudicou o desenvolvimento da pesquisa que embora realizada com os 4 grupos acima referidos, 2 grupos com leitura de imagem e processo criador com obras da Afro-brasileira e 2 dois grupos com leitura de imagem e processo criador com obras da Cultura Indígena. Entretanto em função da suade e do tempo não conseguimos concluir as leituras de imagens dos grupos 03, 05 e 08.

Por tanto, optamos por analisar a produção de materiais e dados da pesquisa apenas com o grupo 01, com o qual daqui para a frente passamos a realizar a pesquisa. Do conjunto das obras de arte da cultura indígena, podemos ver abaixo na figura (10) (Slide em powerpoint), disponibilizados pela rede como proposta e referência artística, e que o grupo 01 havia selecionado para a pesquisa da leitura e do processo criador uma das obras, intitulada como “Mahá – Arara Vermelha” de Dayara Tukano, inclusa dentre as imagens do manual.

Figura 10 - Daiara Tukano e suas obras anexo C- Slides em PowerPoint “Rede de Ensino Campos Gerais”, referências artísticas



Fonte: Slides em PowerPoint disponibilizado pela “Rede de Ensino Campos Gerais”. 2023.

4.4 LEITURA DA OBRA “MAHÁ – ARARA VERMELHA”, NA PERSPECTIVA DO MÉTODO DE PANOFSKY: LENDO A IMAGEM E PRATICANDO A CULTURA.

A seguir, passamos a realizar a leitura de imagem de obras de arte, tendo como referência o método de Panofsky. A obra de arte escolhida pelos alunos, dentre todas as disponíveis no manual, também foi escolhida pelos alunos do grupo 01, objeto de análise de leitura e do processo criador nesta pesquisa.

O processo dos estudos da cultura afro-brasileira e indígena: uma leitura de imagem e o processo criador tendo como referência escolhida pelo grupo 1 a obra “Mahá -Arara Vermelha da artista Daiara Tukano evidenciando o ensino e aprendizagem em Artes Visuais.

Figura 11 - Obra de arte: “Mahá – Arara Vermelha”, 2021, plumária, 1,6 x3,0 m. Acrílico sobre tela



Fonte: disponível em: <https://arteref.com/arte-indigena/daiara-tukano-uma-jornada-de-resgate-e-empoderamento-indigena/>. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

O significado nas Artes Visuais e o método de leitura de imagem de Panofsky, já referido nos fundamentos da pesquisa, nos ajuda a compreender e a interpretar as imagens de obras de arte no método de análise iconográfica.

A iconologia como ciência que estuda e interpreta os significados dos ícones ou do simbolismo artístico de uma obra ou artista em diferentes contextos culturais e históricos, sendo assim, há uma distinção entre iconografia e iconologia. Daí surge uma metodologia de análise e leituras de obras de arte que passamos a utilizar na leitura da obra de Daiara Tukano, seguindo as três etapas ou níveis de significado da obra de Artes Visuais, que está constituído de Três etapas, pré-iconográfico, iconográfico e iconológico.

Foi explicado esses três níveis referidos, destacando que a iconografia tem suas origens na antiguidade, quando as imagens de obras de arte eram utilizadas como expressão e comunicação humana e até hoje podemos afirmar que a arte é uma expressão simbólica a partir da forma artística produzida com os fundamentos teóricos da linguagem visual. Destacamos aos alunos que toda forma expressa valores simbólicos e a interpretação simbólica é a forma de alcançar o significado intrínseco da obra e toda obra é reveladora de valores e atitudes de um povo, de uma classe social e de um período histórico.

Assim adentramos juntamente com os alunos a fazer explicitamente a leitura da imagem mais significativa para eles que foi a obra Mahá – Arara Vermelha de Daiara Tukano.

Como corrobora Panofsky (1979, p. 55) “como podemos conseguir “exatidão ao lidarmos com esses três níveis, descrição pré-iconográfica, análise iconográfica e interpretação iconológica?” Nesta direção no caso, da descrição pré-iconográfica, fica nos limites do mundo dos motivos artísticos e que segundo Panofsky é muito simples, fica a interpretação numa análise pseudoformal, destaca o tema primário, factual e expressional do motivo da obra artística. É apreendido pela identificação das formas puras como está representado nas obras artística, bem como, da representação, tais como animais, humanos, plantas, objetos e ainda pela identificação de suas relações como acontecimentos e de algumas qualidades expressonais, como a forma dos gestos, em fim de significados primários, e ou naturais que Panofsky (1979) chama de mundo dos motivos artísticos, que podem ser enumerados, segundo ele numa descrição pré-iconográfica de uma obra de arte.

Entendemos que os objetos e as obras de arte em suas representações abrangem os elementos da composição, bem como a descrição das formas humanas, dos animais e das plantas e que podem ser lidas por qualquer pessoa, sendo que há casos que acontece de alguma representação, seja de uma planta, objeto, animal seja desconhecida para o leitor. Nesta fase se desenvolve uma leitura espontânea.

Descrição do nível Pré-Iconográfico que nos deu a significação primária dos motivos artísticos da obra da artista na análise conjunta com os alunos: Os alunos identificaram que a obra se trata de uma pintura em tela, que para a visão de deles parece possui uma grande dimensão.

Identificaram que é uma obra de arte que traz a cultura indígena, pois há a figura de uma arara com as asas e cauda abertas, destacando as penas deste animal. Descreveram que essa obra é feita por formas geométricas através de linhas retas, quebradas, paralelas e diagonais que apresentam formas de grafismos indígenas, que já foram estudados por eles. Destacaram as cores da obra, falando que são tons fortes e vibrantes. Ao fundo, aparece cores frias (roxo verde e azul) contrastando com as cores presentes na imagem figurativa da arara, que possui tons de cores quentes (vermelho, amarelo e laranja). Ainda narraram que toda a obra é criada só com as formas geométricas e que as cores quentes aparecem bem fortes dando destaque a figura da arara na obra. Descreveram que a arara parece estar

voando acima de uma floresta, por cauda das cores verde e amarelas presentes ao fundo e acharam estranhas as cores que a artista colocou nas duas laterais da tela, por serem roxas e rosadas e magenta. Fiaram se questionando como a artista conseguiu fazer a pintura com linhas tão perfeitas mudando somente a cor. Relataram que para ela criar essa imagem parece que usou fita crepe em toda obra com os vazados geométricos e pintou. Sobre a escolha da artista em pintar a figura de uma arara, eles acreditam que ela escolheu esse tema por que as culturas indígenas tem uma origem, vivencia e experiência de vida com a natureza. Para eles está ave é um dos símbolos para as culturas indígenas ancestrais.

Como pode-se perceber a leitura acima dos alunos no coletivo, com a mediação da professora e pesquisadora nos traz uma contribuição significativa de uma leitura primária, neste nível. Para aprofundar a leitura da imagem dessa obra mediada pela professora pesquisadora com alunos, seguindo a leitura sob o segundo nível da abordagem de Panofsky (1979, p 64) que adentra numa **análise Iconográfica** da obra de arte, que este autor “[...] denomina de tema secundário ou convencional, constituindo o mundo das imagens, histórias e alegorias.”

Neste momento, remete à pesquisa, os alunos, professora e pesquisadora partindo para o aprofundamento do conhecimento de fontes literárias, que nada mais são que a familiaridade com temas e conceitos específicos, neste caso sobre a cultura indígena cuja a interpretação exige dos leitores a história da obra de arte, pesquisando o conhecimento e compressão de condições históricas, temas e conceitos expressos pela artista na obra de arte, sob a ótica de sua cultura.

Os alunos, na leitura Pré-iconográfica e sua prévia sobre a obra, foram indagados: vocês estão satisfeitos com o conhecimento da cultura indígena e consideram que essa leitura da obra de Daiara Tukano, possibilita a compreensão entre a visualidade da obra e a cultura indígena?

Algumas narrativas expressas pelos alunos em diálogo coletivo em sala de aula, assim expressaram:

- Não compreendemos a obra de arte da artista que escolhemos por que sabemos muito pouco dela e da história de sua obra, no manual e slides não tem o nome das obras, a técnica utilizada e materiais;
- Professora, mas o que a obra diz sobre a cultura indígena, que a senhora falou?
- Quando estudamos o conteúdo e vimos as artes indígenas no nosso manual e slides e na leitura da obra de arte não encontramos conteúdo suficiente para entender o que a arara significa.

Nestas indagações, denota-se uma aprendizagem pela percepção de uma figura de uma ave com as asas abertas da artista Daiara Tukano, assim compreendendo como pesquisadora e corroborando Panofsky (1979 p.50)

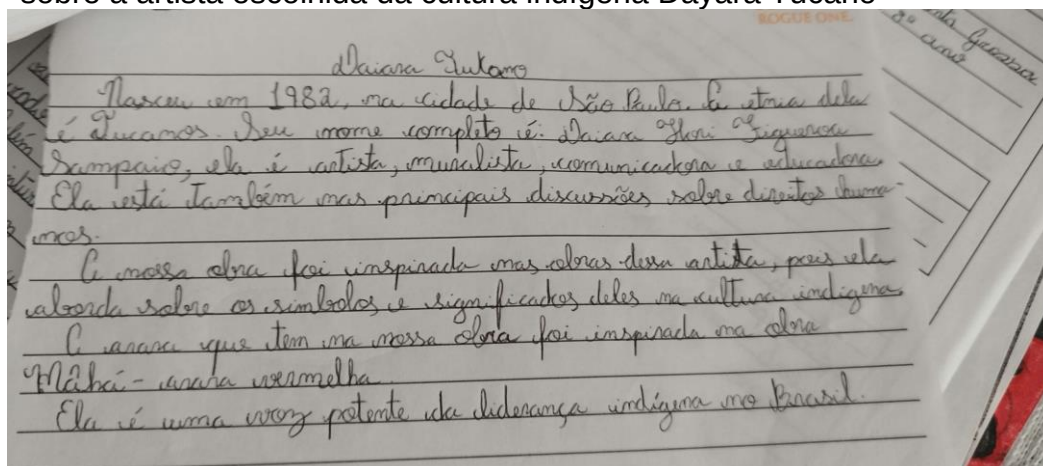
“[...] liga-se os motivos artísticos e as combinações de motivos artísticos (composições) com assuntos e conceitos. Motivos reconhecidos como portadores de um significado secundário ou convencional, que podem chamar-se imagens, sendo que combinações de imagens, são o que os antigos teóricos de arte, chamavam *invenzioni*; nós costumamos dar-lhes o nome de histórias e alegorias”.

Neste sentido, uma obra de arte necessita ser lida em sua forma (método) e conteúdo de expressão simbólica cuja a análise iconográfica sempre pressupõe uma identificação exata dos motivos. Por exemplo, se a arara, que nos permite identificar essa obra da Daiara não for uma arara, mas uma pomba branca, a figura não será a arara. Além disso, é significativo perceber que a afirmação “essa imagem é uma imagem de uma arara”, pois implica aqui a intenção consciente deste artista de representar esta ave, que revela a atitude básica de uma cultura e culturas indígenas de uma etnia, aldeias e um período histórico. Tudo isso foi revelado aos alunos, de que todo esse conhecimento e seus significados intrínsecos podem estar qualificados pela artista e contido em sua obra de arte.

Com o acima exposto, toda essa dialogicidade com os alunos resultou na necessidade de aprofundar a leitura de imagem da obra da artista estudada e assim, na concordância de todos foi proposto irem para a pesquisa sobre quem é a artista, sua biografia, sua origem, onde atualmente reside, suas obras de arte, premiações e exposições.

Isto exigiu dos alunos, aprofundar a pesquisa sobre a obra da artista, como podemos ver na figura 12, identificando os valores simbólicos da obra para compreendê-la como um documento da personalidade da arte de Daiara Tukano e da cultura do povo Tukano, tratando a obra de arte da artista como um sintoma de algo mais que se expressa numa variedade incontável de outros sintomas e interpretações em suas características composicionais e iconográficas, com evidências mais particularizadas deste algo mais. (Panofsky, 1979).

Figura 12 - Texto da pesquisa realizada pelos alunos do grupo selecionado sobre a artista escolhida da cultura indígena Dayara Tucano



Fonte: Fotografia - acervo da pesquisa.

Nota: Daiara Tucano. Nasceu em 1982 na cidade de São Paulo. A etnia dela é tucanos. Seu nome completo é: Daiara Hori Figueroa Sampaio, ela é artista, muralista, comunicadora e educadora. Ela também está também nas principais discussões sobre direitos humanos. A nossa obra foi inspirada nas obras dessa artista, pois ela aborda sobre os símbolos e significados deles na cultura indígena. A arara que tem na nossa obra foi inspirada na obra Mâhá- arara vermelha. Ela é uma voz potente da liderança indígena no Brasil.

Como podemos verificar na imagem da figura (12) acima, a pesquisa realizada pelos alunos trouxe ainda poucas informações e conhecimentos, demonstrando muito simplória em sua fundamentação. Neste momento a professora pesquisadora sentiu a necessidade de fazer uma mediação e ampliar mais conhecimentos e informações sobre a artista, sua obra e cultura para os alunos, como colabora Panofsky (1979), os referenciais teóricos e tudo o que identifica e classifica a obra, deve levar em conta a “datação e localização”, ou seja, o conceito histórico na questão do espaço e tempo.

A partir do levantamento de referências como pesquisas científicas, entrevistas com a artista e site da mesma, houve a organização destes referenciais teóricos, também levado em sala de aula para os alunos pudessem pesquisar e estudar. Segue abaixo uma leitura iconográfica sobre a artista de forma contextualizada no tempo e espaço, construída junto com os alunos, sempre com a mediação da professora pesquisadora.

A artista Daiara Tukano Figueroa Sampaio é também conhecida como Duhigô, da comunidade indígena Tukano, Yé'pá Mahsã, proveniente do clã chamado Eremiri Hãusiro Parameri. Seu nome artístico Daiara Tukano que identifica suas obras. É uma artista, educadora e ativista que atua na região do Rio Negro, na região amazônica nacional, mas é nascida em São Paulo no ano de 1982, mas ficou na aldeia Balaio da região de São Miguel da Cachoeira na Amazônia, vivendo nessa aldeia até

os 3 anos. Não domina a língua tukana, ainda mais tarde morou na colômbia devido a militância de seus pais, sendo a mãe uma antropóloga colombiana e o pai uma liderança do povo tukano – alto Rio Negro. Essa artista nasceu em meio a história de luta de seus pais participando desde pequena de encontros de liderança no colo do Juruna, do Raoni, narrativa de entrevista da artista. (Camila Prado, agosto 2023).

O nome de Daiara significa "minha amiga" e Hori pode ser traduzido como "desenho, luz, cor e miração". Na infância, a artista passava boa parte do tempo em isolamento, desenhando com giz de cera ou lápis simples. Os espaços de construção dos desenhos em árvores, em momentos compartilhados com a leitura, que é outra paixão da artista. Após a exposição de diferentes obras, com centralidade na cultura indígena, Daiara Tukano se tornou uma das figuras indígenas mais importantes no meio artístico (Moro; Castro, 2022).

Possui graduação finalizada na UnB - Universidade de Brasília, voltada para as Artes Visuais, a pesquisadora iniciou mestrado em Direitos Humanos pela mesma instituição, com pesquisa diretamente relacionada à memória e construção da verdade dos povos indígenas (Berbert, 2019).

Tal construção intelectual se fez no curso de Artes Visuais da Universidade de Brasília, mas também a partir da influência de professores, alunos, obras lidas e atividades vivenciadas dentro e fora da Arte Indígena. A relação estabelecida entre a Arte e os Direitos Humanos trouxeram particularidades sociais importantes para se pensar o indigenismo em seu ativismo e na luta pelas demandas e direitos dessas sociedades. Portanto, tal graduação foi singular para a vida de Daiara Tukano Figueroa Sampaio, nas diferentes regiões em que morou e produziu (Silva, 2023).

Também trabalhou na Coordenação da Rádio Yandê e venceu o prêmio PIPA - Online, de 2021. De modo geral, a comunidade em que a pesquisadora está inserida é de grupos indígenas situados na região noroeste da Amazônia brasileira e colombiana, às margens do Rio Tiquié. Os grupos se constituem de 17 etnias distintas com comunicação enquanto ponto em comum, sendo a língua a família Oriental, com trocas culturais estruturadas entre si (Berbert, 2019).

Os grupos possuem sua organização espacial e temporal relacionada com os "movimentos" percebidos nas estrelas e o ciclo anual. Além disso, cada constelação possui uma cosmologia específica, assim como uma previsão climática estabelecida, se será chuvoso ou tempo seco, se haverá cheia, se será período para colheita ou plantio, dentre outras particularidades verificadas. A respeito dos Tukano, também se

ressalta que suas previsões estão associadas com o verão e com o inverno amazônico, seja na presença das chuvas ou na falta delas, compreendido a partir do sobrenatural e das constelações (Silva, 2023).

A artista, em uma entrevista de Camila Prado, em agosto 2023, diz que muitos desenhos ela não planeja para suas obras, não pensa e sua missão é se livrar dos processos, não separa cor e nem nada. Quando vai fazer uma pintura muito grande, pois tem muitas obras murais, geralmente planeja alguma coisa. Diz a artista que ao construir os desenhos e pinturas grandes é uma resposta as relações com o cotidiano e a busca a vencer a sede eterna desta cultura. Fala sobre a cosmo potência e não cosmovisão, por que com as ações e pensamentos nossos, diz ela, nós criamos o universo, e sua lógica de entender o universo é outra, e não a lógica unicamente do dinheiro e da destruição do consumismo, que não é unicamente essa lógica que faz com que a única coisa globalizada do mundo de fato seja o luxo, pois existem outras logicas de mundo, diz a artista:

Existe pelo menos 5 mil lógicas de mundo, por que são pelo menos 5 mil povos indígenas ao redor do planeta e mantemos visões vivas, potentes que fazem com que em nossos territórios, 82% da biodiversidade do planeta sejam preservadas e isso acontece de diversas formas, inclusive pela arte. (Camila Prado, agosto 2023)

Os processos históricos destacados na comunidade foram permeados por rupturas e permanências, o que permitiu seu acesso à universidade e a continuidade dos estudos nas Artes Visuais, mediante a representatividade apontada. A aproximação da cultura do seu com o trabalho da artista também foi verificada a partir dos traços familiares, com influência do pai e interesse da menina em aprender e ter curiosidade sobre o mundo e a arte indígena (Moro; Castro, 2022).

As cerimônias realizadas pelos povos Tukano incluíam a audição de narrativas sobre a criação do mundo, cantos e danças que eram familiares para Daiara, cujas perspectivas e visões foram moldando suas maneiras de visualizar o mundo e sua própria criatividade. Essa experiência trouxe novas formas de entender os povos, línguas, culturas e memórias, o que também foi aguçado pela prova da ayahwasca e o vislumbrar o mundo a partir dos efeitos da erva (Moro; Castro, 2022).

O uso das cores e luzes, a observação das cestarias e padrões de cerâmica, assim como outros momentos cotidianos, passaram a pautar os pensamentos e práticas da artista. A observação destes elementos em seu cotidiano artista e seu

interesse por eles justificam o uso das linhas, formas e cores que compõe os grafismos de sua obra.

Neste sentido a miração se coloca como item central da Arte de Daiara, explicada por ela como sendo uma visão espiritual, descrita mediante o sonho, a intuição e imaginação. A Arara, presente na obra, assim como outras aves, representam as tradições e a espiritualidade de seu povo a partir do estudo sobre o Hori. Diante disso, há o desenvolvimento de Kahpi Hori, no qual a artista busca apreender as visões que possui nas telas, mediante utilização de feixes de luz e padrões de cores com maior vibração (Silva, 2023).

Além de resgatar o saber indígena e passar tais conhecimentos adiante, Daiara busca estabelecer uma relação com o imaginário do seu público, para que possam compreender os seus olhares para o mundo e as formas como ele é representado. É preciso utilizar-se de todas as plataformas que existem para que haja valorização, o que pode ser diretamente associado com a comunidade Tukano. Diante das informações trazidas, percebe-se que o trabalho da artista é de grande viés identitário para esses grupos envolvidos, enfatizando suas perspectivas e visões que mesclam sua vivência na comunidade, o uso de ayahuasca e suas particularidades enquanto artista, trazendo essa tríade para suas obras (Silva, 2023).

Os Tukanos convivem na região com culturas diversas, como Arapaso, Bará, Barasana, Desana, Karapanã, Kubeo, Makuna, Miriti-tapuya, Pira-tapuya, Siriano, Tariana, dentre outras. Porém, são a etnia mais numerosa, com mais de 30 divisões internas, dentro de um grupo hierárquico definido. São produtores de bancos rituais para os líderes se sentarem em cerimoniais de ritos. São grupos que se denominam como patrilineares e exogâmicos, ou seja, casam-se com pessoas de outros grupos, mas seguem tradições advindas dos pais, assim como a língua (Beksta, 1984).

Os clãs com posições mais elevadas são chamados de cabeças da Anaconda, com chefia e patrocínio organizados. Os grupos médios controlam os ornamentos culturais e cantos. Os xamãs estão abaixo desses grupos, e os servos, conhecidos como cauda da Anaconda, ocupam posição mais inferior. Os Tukanos possuem os Makus como principais aliados, de modo que enquanto os Makus são caçadores, os Tukanos são agricultores, mesmo que haja trocas entre ambos (Beksta, 1984).

Atualmente, os Tukanos passaram a fazer intermediação entre entradas de mercadorias das indústrias, assim como começaram a enviar seus filhos para

estudarem nas cidades próximas. Muitos migraram para centros missionários, visto que tal acontecimento tem gerado esvaziamento de muitas comunidades, elevando o quantitativo de Makus no local. Assim, os processos de negociação e disputas passam a ser associados a novos elementos, o que configura relações de poder distintas entre esses grupos, mesmo que sejam, a princípio, aliados (Rodrigues, 2024).

Quanto a aspectos mitológicos, os Tukanos acreditam que os objetos deixados pelos ancestrais carregam parte de seu espírito. As confecções artísticas possuem dois sentidos, que são os poderes da matéria-prima e as habilidades e intencionalidades de produção. A elaboração de artesanato passa a ser uma constituição de si mesmo, assim como uma maneira de se conectar com objetos e casas, com o Eu e com o universo (Carvalho, 1979).

Dando sequência, após ter os dados teóricos acima sobre a iconografia, passamos ao terceiro nível, denominado nível iconológico, diante da leitura de imagem da obra “Mahá – Arara Vermelha”. Neste nível, segundo Panovsky “Uma iconologia é quando uma iconografia se torna interpretativa e converte-se em modo integral do estudo da arte em vez de ficar limitada ao papel estático preliminar.” Agora se trata de um método mais de interpretação, que advém de uma síntese da leitura da obra mais do que da análise. Neste item exige uma interpretação iconológica muito mais do que a familiaridade com os conceitos dos temas específicos, através das fontes literários, como fizemos no nível anterior. Neste nível, para descrever a obra, aciona a intuição sintética que pode ser de repente mais desenvolvido em um leigo talentoso do que num estudioso erudito.

Neste momento achamos mais interessante indagar aos alunos sobre para que expressassem uma síntese de seu pensamento em relação a leitura da obra realizada, explicando aos alunos que nesse terceiro nível a interpretação do significado da obra é passível de diferentes formas de interpretar, e por tanto eles farão agora uma síntese como leitor da obra, ou seja, de como eles fizeram a análise. Perguntou-se a esse grupo selecionado: o que vocês interpretaram e compreenderam da obra?

Sendo que essa obra foi produzida no contexto do ano de 2021 em que muitas questões estavam acontecendo no Brasil, esse grupo de alunos que escolheu a obra “Mahá – Arara Vermelha”, da artista Daiara Tukano. Agora nesse terceiro momento passaram a interpretação iconológica segundo o método de Panofsky:

- O nosso grupo, quando a professora perguntou: e agora, depois de fazer as leituras acima, o que ficou em cada um de vocês, desse grupo sobre a obra “Mahá – Arara Vermelha”? precisamos voltar a visualizar novamente a obra, disseram os alunos.

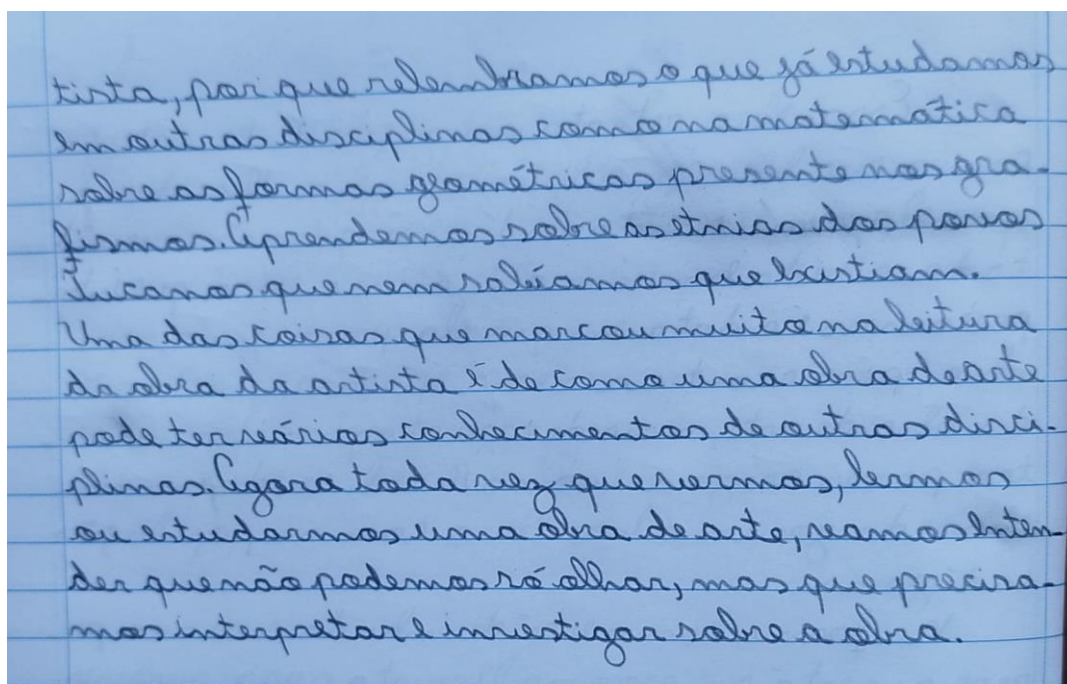
Figura 13 – Texto com a síntese dos alunos e sua interpretação iconológica

Essa obra retrata a ligação desta artista com a sua herança cultural indígena. Descobrimos que ela é uma artista indígena que não viveu toda a vida em uma aldeia. Uma coisa que interpretamos é a data em que ela produziu a sua obra, pois aconteceu nessa época de produção da obra de arte, mais de 1000 ataques ilegais contra povos originários no Brasil, sendo um descaso do governo brasileiro com as populações indígenas.

Na forma como está desenhada a obra parece que está em risco no futuro para proteger a natureza e os povos indígenas que preservam as matas e os animais. Achamos que a artista está expressando isso. Outra coisa que ficamos pensando, ao olhar a obra, achamos a obra de arte comentamos e acreditamos que as cores quentes, vermelha, rosa e laranja que remetem com o verde unificam as matas sendo quemados em ataques aos povos indígenas. O que mais gostamos foi a beleza da combinação das cores. Nós aprendemos com a obra da artista a sua história que ela segue uma militância pelos povos originários e sua história, por que seus pais eram militantes desta causa. Ficamos surpresos por saber que ela é uma artista indígena formada em artes em uma universidade e que também expôs suas obras em vários museus e recebeu vários prêmios. Aprendemos muito lendo a obra desta ar-

Fonte: Fotografia - acervo da pesquisa.

Figura 14 – Texto com a síntese dos alunos e sua interpretação iconológica



Fonte: Fotografia - acervo da pesquisa.

Ao apresentarem e entregarem o texto (Figuras 13 e 14) produzido esse grupo surpreendeu pela interpretação iconológica segundo Panofsky (1978), pois fizeram uma síntese aprofundada e não uma análise apenas detalhada e descritiva. Houve a uma recriação estética, ou seja, a obra da artista indígena, cuja a interpretação dos alunos sobre a obra ampliou o seu significado com uma síntese que abrangeu alguns valores simbólicos. A partir da obra da artista, nesse caso, houve uma interpretação iconológica que foi fundante para o desenvolvimento cognitivo e humano na aprendizagem dos alunos. Sem os alunos saberem eles fizeram uma síntese de uma certa forma condicionada por questões antropológicas, históricas, geográficas e de historiografia da arte, bem como da própria arte e estética.

Pode acontecer que essa interpretação iconologia, segundo Panofsky (1978), que os alunos realizaram pode nem ter sido pensado ou intencionado pela artista ao criar a obra de arte no contexto de 2021, mas pode acontecer que essa interpretação destes valores “simbólicos” apontados pelos alunos, estes em várias situações podem ser desconhecidos pela própria artista, do que ela conscientemente ou inconscientemente tentou expressar- é que se pode designar por iconologia em contraposição a iconografia.

Ainda se destaca que os alunos fizeram uma interpretação síntese acima referidas, percebeu-se que não conseguimos professora e pesquisadora uma pesquisa arqueológica de escavar sobre e da obra de arte “Mahá – Arara Vermelha” da artista Daiara Tukano, por que exige um estudo mais aprofundado, uma curadoria organizada passo a passo em referência a obra e posterior então uma leitura da obra de forma contextualizada em sua perspectiva histórica, política, cultura e social crítica. Os manuais disponibilizados pela “Rede de Ensino Campos Gerais” não dão conta do conteúdo e do conhecimento sobre este e muito menos não dá conta da contextualização das obras de arte e sua visualidade e leitura imagética.

4.5 PRODUÇÃO ARTÍSTICA E O PROCESSO CRIADOR NA REALIDADE ESCOLAR

Concluída a leitura de imagem na perspectiva do método de leitura em Panofsky (1979), iniciamos a produção artística dos alunos e processo criativo em Artes Visuais tendo como repertório a cultura indígena e afro-brasileira com alunos do ensino fundamental anos finais do 8º ano, especificamente realizada com o grupo 01. Como os outros grupos, em função do tempo não estão integrados na pesquisa e sendo assim, não vamos fazer leituras de imagens e processo criativos com os demais grupos de tinham optado por imagens de artistas da cultura afro-brasileira e sim o grupo 01 com a cultura indígena.

Com a pesquisa dos sobre e da cultura indígena, essa temática se tornou forte no pensamento dos mesmos e com a inspiração em relação a essa cultura e do conhecimento da leitura de imagem voltadas para as obras da artista da cultura indígena, entramos para os desafios do processo criador coletivo deste grupo com novos desafios de expressão criativa tendo em vista a leitura de imagem da obra de arte da artista Daiara Tukano partimos para a organização da produção artística. Nesta etapa o grupo 01 primeiramente discutiu as possibilidades de protagonizar um processo criador e não reprodutivo.

Ostrower (2014) aborda que a criatividade é um potencial inerente ao ser humano. Isso significa afirmar que os processos criativos não podem ser restritos à arte. Tal afirmação é importante porque permite pensar a criatividade atrelada a processos de ordem cultural. Para essa autora, o homem possui uma natureza criativa que se edifica mediante determinados contextos, está imersa em uma realidade social

específica e que os valores pertencentes a ela podem ser modificados de acordo com o contexto histórico vivido.

Nesta direção, em 2023, os alunos do grupo 01 produziram o esboço/protótipo do seu trabalho artístico em uma folha sulfite A4 que precisaria ser entregue como registro do processo criativo (previsão a ser seguida e descrita no manual da “Rede de Ensino Campos Gerais”, de forma impositiva). Podemos refletir que o processo criativo na disciplina de Artes Visuais em na perspectiva crítica não necessitaria dessa exigência, uma vez que a arte se materializa e desafia a criação da obra de arte, ela em si já é um objeto cultural.

Para essa produção, outra imposição autoritária não respeitou o protagonismo dos alunos e impôs a utilização do material como lápis de cor, tinta ou canetinhas hidrográficas. O grupo escolheu a técnica de desenho e pintura com lápis de cor sobre papel como podemos observar Figura (15).

Figura 15 - Fotografia da produção do esboço/protótipo em sulfite A4



Fonte: acervo da pesquisa.

Corroborar Ostrower (2014), reforçado de que a criação corresponde a formar algo, ordenando e configurando o objeto e sua própria significação do eu e do mundo. Nessa perspectiva, a forma e a função do processo criativo precisam ser pensadas em suas individualidades e conjunções para que possam ser estruturados de modo a

facilitar o entendimento do conceito de criatividade, bem como do trabalho com esse importante aspecto da vida e produção humana. Compreendemos o fazer e o configurar como atuações humanas em que a arte é uma expressão simbólica.

Para nossa pesquisa, e na proposição do protagonismo criativo dos alunos, a criatividade pode ser considerada de forma mais complexa a partir da ótica dos sujeitos. No caso os alunos, focados não na perspectiva criativa individual, mas colaborativa e compartilhada de uma produção coletiva em que a criatividade e o ato criador em si pode ser trilhado compreendendo as contribuições de cada um do grupo, o que foi constituído diante da produção artística do grupo 01.

Assim, foi construído de forma coletiva com os alunos o desenvolvimento de como se dava o pensamento criativo, trazendo a caracterização do pensamento criativo de Alecar (p.29) que foi apresentado aos alunos e discutido para traçar os passos do processo criador. O primeiro passo do pensar criativo foi na discussão das ideias diferentes sobre o tema que essa autora chama de FLUÊNCIA (aqui houve uma quantidade de ideias diferentes surgidas no grupo); então, surge outra característica que é a capacidade de alterar o pensamento durante o processo criativo em que este pensamento é oriundo, a FLEXIBILIDADE (foi discutido que a ideia não precisa ser fixa por que as mudanças podem ocorrer durante o processo).

A terceira característica do pensamento criativo, e talvez a mais desafiadora, é a originalidade do trabalho artístico. Ela se manifesta por meio de expressões com respostas incomuns e, portanto, não reprodutivas. Essa originalidade impacta diretamente outra característica criativa: a elaboração, que se refere à quantidade de detalhes presentes em uma ideia. Esse aspecto, frequentemente debatido entre os alunos devido às divergências de opinião, leva à construção de um consenso coletivo.

Nesse processo, ocorre a avaliação, que envolve a tomada de decisões, a organização de múltiplas ideias dentro de um grupo e a seleção das mais adequadas. Por fim, além dessas habilidades do pensamento criativo, destaca-se a redefinição, que impulsiona transformações, revisões e o desenvolvimento da sensibilidade para identificar problemas ao longo do processo criativo. Essa habilidade permite ao indivíduo reconhecer a insatisfação com um resultado e aprimorá-lo continuamente.

Vale destacar que houve a necessidade de um clima criativo onde se permite ao aluno de levantar questões, discordar, propor alternativas, analisar criticamente ideias e percursos no processo de criação artística, criar um ambiente de aceitação mútua de aprender uns com os outros e com o professor pesquisador e desenvolver

habilidade de desenhar pintar, ou seja, habilidade na produção artística não tendo receio da crítica, aceitando as consequências dos acontecimentos durante o percurso de criação do trabalho artístico a que se propunha.

Assim procedendo com mediação junto ao grupo, estes reunidos discutiram os pontos acima e decidiram em consenso o tema da produção artística e a técnica segundo as normas do manual, bem como os materiais (uma contradição para o pensamento criativo).

A ideia coletiva do trabalho foi decidida no grupo, tomando como base a cultura indígena estudada, obras da artista Daiara Tukano e as relações com a prática social do contexto, que estava sendo repercutida na mídia sobre as violências a cultura dos povos originários, em especial em 2023, ao povo Yanomami. Assim por diante, o processo de criação da obra coletiva não parou mais e junto com o processo os estudo sobre a cultura indígena e a violência ao povo Yanomami.

Iniciou-se todo um processo coletivo da produção criativa. Neste momento, havia muito diálogo e discussão com discordância e concordância entre os membros do grupo, o que de fato ocorreu fora disputas visuais e compositivas da obra envolvendo preferência de cores, preferência de personagens sejam humanos ou animais na obra, se a figura humana ficaria de costas ou de frente, como colocar os cipós no suporte, hora como fundo, hora como figura. Nesta direção a obra concluída do desenho da Figura (16).

Nesta imagem, temos uma composição criada por eles e que podemos analisar na perspectiva pré-iconográfica, por que como protótipo ou esboço há uma visualidade prévia sobre o conteúdo e a forma, onde os elementos compositivos iam sendo estruturados sob a participação de todos na sua criação imagética prévia do desenho, com o pensamento mais original e na elaboração. presente em ideias do grupo.

Figura 16 - Fotografia do esboço/protótipo



Fonte: acervo da pesquisa

Foi criada a obra na técnica do desenho em suporte de papel e lápis de cor, sendo um protótipo para a obra final da proposição de uma pintura em tela. Foi determinado pela escola a exigência como suporte da pintura da obra de arte uma tela do tamanho 30 x 40 cm ou 40 x 50 cm, tintas que os alunos poderiam escolher entre guache, tinta PVA ou tinta para tecido. Nesse sentido, não havia liberdade para outros suportes e outros matérias.

Os alunos também escolheram qual tipo da tinta iriam utilizar e qual seria a assemblage (é uma composição artística que pode utilizar vários materiais, como retalhos de papel, tecido, objetos descartáveis, folhas, pedras e outros) que seria realizada na tela. Alguns grupos fizeram vários testes para identificar qual material mais combinava com seus trabalhos e testar o modo de fixação destes objetos. Aqui, notou-se um envolvimento maior de todos os integrantes dos grupos, pois no processo de criação do desenho do esboço geralmente a tarefa ficava com um ou dois alunos, mas no momento da técnica da pintura com tinta de tecido e técnica da assemblage, sendo última complementada por algumas colagens que envolviam elementos da

natureza. Todos os integrantes do grupo se envolveram de forma comprometida na utilização dos materiais utilizados.

Os alunos fizeram a divisão entre si de quem faria cada parte do processo de criação da obra. Um dos alunos ficou responsável por pesquisar as imagens que serviriam de inspiração para a criação, outro responsável por desenhar as ideias do grupo e todos se envolveram no processo de pintar a imagem da tela.

Podemos identificar que apesar da proposta da atividade, enviada pela central pedagógica da rede de ensino, se caracterizar como acrítica, favorecendo os tecnicismos e produções passivas das obras de arte, os alunos conseguiram superar estes entraves e produzir uma obra autoral.

Após a criação da imagem de referência passamos para a produção da obra de arte em tela, tendo como base o esboço/protótipo, conforme podemos ver na figura (17). Nessa etapa os alunos com base no seu desenho inicial realizam a pintura em no suporte da tela. Em seguida se uniram e os integrantes do grupo realizariam a pintura da tela em conjunto, dialogando e muito empolgados com esse processo de criação em tela, mais livre e autônoma, como podemos visualizar na figura 17 e a figura 18 abaixo.

Figura 17 - Momento inicial da pintura em tela a partir do esboço/protótipo criado.



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 18 – Processo de colagem de elementos da natureza para a técnica assemblage



Fonte: fotografia- acervo da pesquisa.

Durante a dinâmica das aulas expositivas e dialogadas, abordamos a técnica da assemblage, como uma ideia de proposição, advinda do manual. Os alunos observaram algumas obras de assemblage e após procuraram diversos materiais para processar a colagem. Como a temática escolhida fala sobre a relação intrínseca da cultura dos povos originários, foi muito forte a relação dos alunos com a natureza e por isso escolheram um material orgânico que foi folhas de limoeiro da escola para processar colagens na produção artística da pintura em tela. Cada passo e cada encontro, a obra de arte dos alunos se tornava cada vez mais materializada. Neste sentido, o processo foi protagonizado por este grupo com uma autonomia que, por fim, resultou em uma técnica não totalmente condizente com o conceito de assemblage, o que remete a uma nova proposição de uma mediação mais incisiva.

Figura 19 - Fotografia da tela finalizada



Fonte: fotografia- acervo da pesquisa.

Após o término da criação da obra de arte, o grupo preencheu uma “ficha técnica de defesa da obra”, enviada pela rede de ensino para ser preenchida e entregue como atividade avaliativa do grupo. Este formulário contém inicialmente os dados dos integrantes dos grupos, como nomes, unidade pertencente, no caso “Rede de Ensino Campos Gerais” e a turma. Posteriormente, foram solicitados os dados da ficha técnica da obra, como nome da tela, dimensões, local e ano da produção. Para finalizar, o grupo precisa elaborar uma “defesa da obra”, dissertando sobre sua produção e sua relação com a proposta do projeto explicando o motivo de suas escolhas e como eles se encaixam dentro do tema proposto.

Figura 20 – Ficha técnica de defesa da obra do grupo 1 autores da obra de arte

VERNISSAGE 2023	
Integrantes <u>Andriel de Souza Lopes, Enzo Antunes Lemes,</u> <u>Giovana Allany Nocelim, Karen Candito Puchta</u>	
Unidade: <u>Ponta-Grossa</u>	Turma: <u>8º ano A</u>

FICHA TÉCNICA	
Nome da Tela: <u>Kayanami</u>	
Dimensões: <u>30x40 cm</u>	Local: <u>Ponta-Grossa</u>
Ano: <u>2023</u>	

DEFESA DA OBRA
A tela Kayanami representa uma mulher indígena das origens Yanomami e Kayapó, o grafismo no braço dela significa pessoa forte e tem sua origem no grupo Kayapó, o grafismo na perna dela mostra sua origem do grupo Yanomami, o braço e pernas estão conectados com o quadro. O sol, as folhas e a arara representam a vida, também tem o significado de como os indígenas ajudam a natureza desde os tempos antigos. A pintora que nos inspiramos para fazer nossa tela foi Daiara Tucano na obra de uma arara que ela fez, porém nossa arara tem uma pintura lisa e sem grafismos igual na obra original. Do esboço para a obra mudamos as mãos, pés, o fundo e a arara. Tivemos dificuldade para colar as folhas no quadro e fazer o acabamento.

Fonte: Fotografia- acervo da pesquisa.

Notas: A tela Kayanami representa uma mulher indígena das origens Yanomami e kayapó, o grafismo no braço dela significa pessoa forte e tem sua origem no grupo kayapó, o grafismo na perna dela mostra sua origem do grupo Yanomami o braço e pernas estão conectados com o quadro. O sol, as folhas e a arara representam a vida, também tem o significado de como os indígenas ajudam a natureza desde os tempos antigos. Pintora que nos inspiramos para fazer nossa tela foi Daiara Tucano na obra de uma arara que ela fez, porém, nossa arara tem uma pintura lisa e sem grafismos igual na obra original. Do esboço para obra mudamos as mãos, pés o fundo e a arara. Tivemos dificuldade para colocar as folhas no quadro e fazer o acabamento.

Como percurso final, temos a culminância da exposição, denominada pela rede de ensino como “Vernissage”. Neste dia, as obras produzidas são apresentadas para a comunidade escolar tendo como local de exposição a quadra de esportes e pátio da escola, como podemos visualizar nas figuras 21 e 22.

Nesta exposição, também se incorporaram os artefatos da cultura indígenas e afro-brasileira, pesquisado pelos alunos e assim conseguindo a cedência do acervo pessoal de família dos alunos, assim como trouxeram frutas que nos estudos conheceram com pertencentes a cultura alimentar destes povos originários. Uma fala significativa que aconteceu durante o evento, foi a descoberta por algumas pessoas

de que a fruta *Physalis* é típica da região norte e nordeste do Brasil e muito comum na alimentação indígena, pois achavam que era uma fruta importada.

Figura 21– Artefatos e frutas indígenas trazido pelos alunos para o dia da exposição



Fonte: Fotografia- acervo da pesquisa.

Figura 22– Artefatos e frutas indígenas trazido pelos alunos para o dia da exposição



Fonte: Fotografia- acervo da pesquisa.

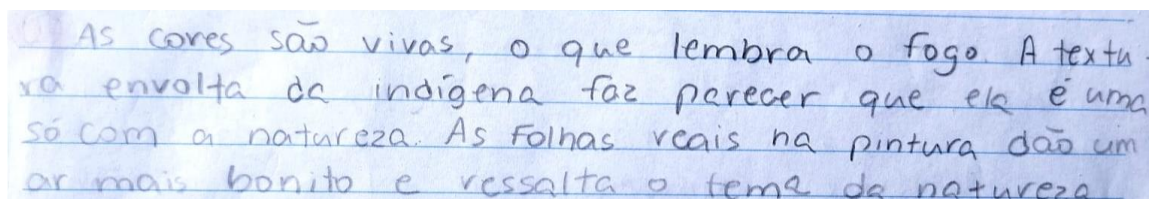
4.6 INVERTENDO OS CAMINHOS: UMA PRODUÇÃO ARTÍSTICA COLETIVA AUTORAL E SUA LEITURA DE IMAGEM

Após a finalização da produção dos artistas e da realização da exposição de arte, vimos a necessidade de aprofundar a compreensão dos alunos sobre o seu percurso criador. Para isso, organizamos mais uma aula no contra turno para desenvolver com eles a leitura de imagem de sua própria obra, denominada por eles como “Kayanami”. Utilizamos novamente a metodologia de leitura de imagem de Panofsky denominada como método de análise iconográfica passando pelos três níveis: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico.

Nesta aula a professora pesquisadora lembrou com os alunos os critérios contidos nos três níveis e orientou-os para que um dos integrantes do grupo se realiza o registro em folha das respostas das reflexões e interpretações feitas em sala.

No primeiro momento, os alunos foram conduzidos a ler em sua obra o tema primário, do mundo dos motivos, identificando as formas, cores, linhas e as representações figurativas, como descrito por Panofsky como uma leitura espontânea.

Figura 23 - Leitura de imagem dos alunos sobre o nível Pré-iconográfico.



Fonte: acervo da pesquisa

Notas: As cores são vivas, o que lembra o fogo. A textura em volta da indígena faz parecer que ela é uma só com a natureza. As folhas reais na pintura dão um ar mais bonito e ressalta o tema da natureza.

Como podemos ver na figura 23, os alunos identificaram que a obra possui cores vivas, que segundo eles faz referência a um dos elementos da natureza: o fogo. Descreveram a presença da textura com folhas reais na obra de arte que faz uma ligação da personagem com a natureza. Observamos aqui que, como são os autores da obra, tiveram a dificuldade em somente descrever os elementos presentes na obra, pois também inferiram já neste nível uma relação de sentido e interpretação dos elementos compositivos presentes na pintura.

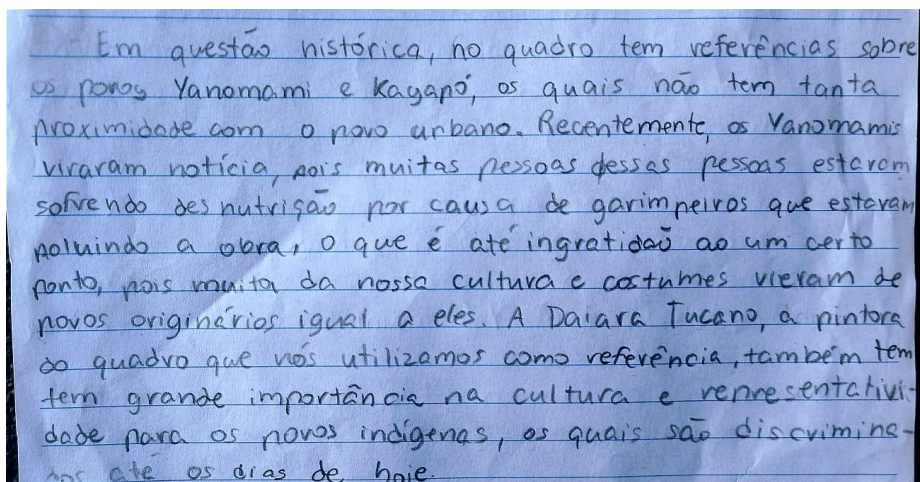
Para uma leitura mais significativa e detalhada da pintura pelos alunos e mediada pela professora pesquisadora, seguimos para o segundo nível, a análise Iconográfica, em que aprofundamos os temas secundários presentes na imagem. Neste momento os alunos registraram suas pesquisas sobre fontes literárias e

científicas que possibilitou as suas compreensões das condições históricas, temas e conceitos expressos por eles em seu trabalho artístico.

Na leitura da forma e do conteúdo de expressão simbólica os alunos realizaram a identificação exata dos motivos em seu trabalho, como podemos observar nas figuras 24 abaixo, onde os alunos relataram as questões históricas que envolvem os povos Yanomami e Kayapó, pois no período de produção da pesquisa estavam sendo veiculadas muitas notícias sobre o impacto do garimpo ilegal que causou a falta de alimentos, aprofundando o conhecimento sobre a realidade destas comunidades indígenas. Descreveram o contexto de isolamento em que estas aldeias vivem e reconhecem a herança e influência cultural destes povos em seu cotidiano, que segundo eles, não recebem a gratidão necessária.

Nesta etapa da leitura de imagem também descreveram a importância da artista Daiara Tukano para a representatividade dos povos indígenas, apontando a discriminação sofrida por estes povos originários. Neste nível os alunos conseguiram ir além a mera descrição da imagem, aprofundando o conhecimento sobre os elementos presentes na pintura feita por eles.

Figura 24: Leitura de imagem dos alunos sobre o nível iconográfico.

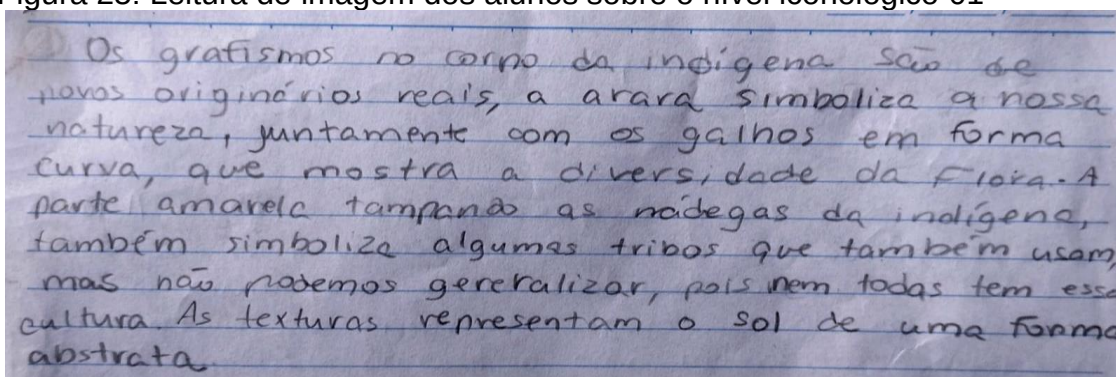


Fonte: Fotografia-acervo da pesquisa.

Nota: Em questão histórica, no quadro tem referência sobre os povos yanomami e kayapó, os quais não tem tanta proximidade com o povo Urbano. Ressentimento e vírgulas os yanomamis viraram notícia, pois muitas pessoas dessas muitas pessoas dessas pessoas estavam sofrendo de desnutrição por causa de garimpeiros que estavam poluindo a obra. O que é ingratidão ao um certo ponto, pois muito da nossa cultura e costumes vieram desses povos originários igual a eles. A Daiara tucano, a pintura do quadro que nós utilizamos como referência a, também tem grande importância na cultura e representatividade para os povos indígenas, os quais são discriminados até os dias de hoje.

Na sequência da análise de sua obra, adentramos ao terceiro nível denominado como iconológico, este que busca a interpretação e elaboração de uma síntese da leitura da obra de arte, ultrapassando a análise. Na figura 25 abaixo visualizaremos algumas interpretações realizadas pelos alunos sobre as suas obras.

Figura 25: Leitura de imagem dos alunos sobre o nível iconológico 01



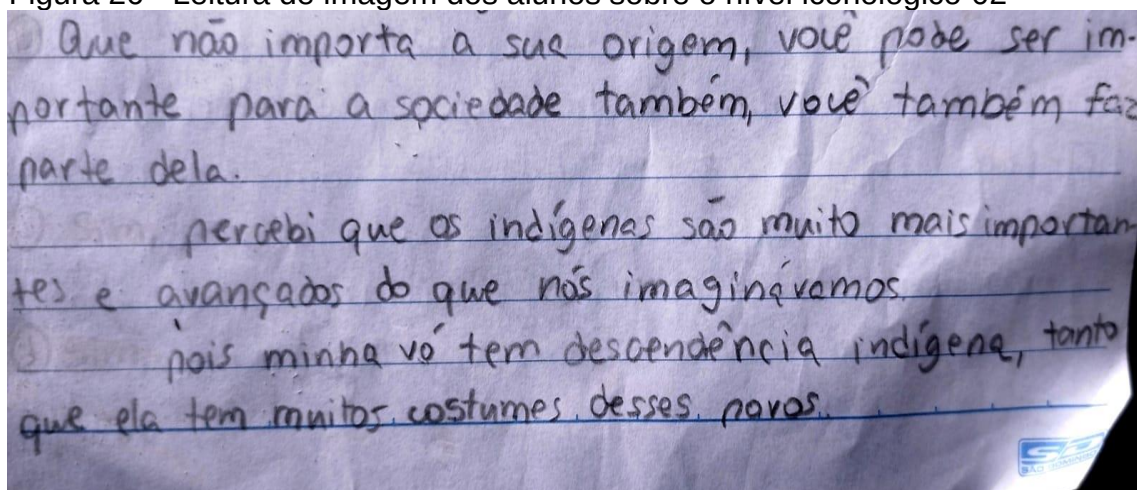
Fonte: fotografia- acervo da pesquisa.

Notas: Os grafismo no corpo da indígena São de povos originários reais, arara simboliza a nossa natureza juntamente com os galhos em forma de curva, que mostra a diversidade da flora. A parte amarela tampando as nádegas da indígena, também simboliza algumas tribos que também usam, mas não podemos generalizar, pois nem todos têm essa cultura. As texturas representam o sol de uma forma abstrata.

Como podemos ver na Figura 25, os alunos conseguiram realizar uma recriação estética de sua obra pois atribuíram significados a simbologia da arara representando a natureza, os galhos demonstrando a diversidade da floresta e até mesmo as texturas que fizeram com as tintas, nas cores laranja, amarela e vermelha há uma simbologia do sol de maneira abstrata. Transcenderam em seu conhecimento, ao identificarem que não podem generalizar os símbolos, artefatos e significados presentes nas culturas indígenas, pois fica visível em suas falas que internalizaram a concepção de que existem várias e diversas culturas indígenas.

Na figura 26 abaixo, verificamos que em sua síntese, os alunos reconheceram a importância dos povos originários indígenas reconhecendo que eles também são pertencentes a sociedade brasileira, com seus direitos e valores. Através dos estudos e pesquisas realizadas modificam seus conceitos identificando suas raízes e heranças das tradições. Aqui nos cabe uma reflexão. Podemos identificar que o colonialismo está impregnado em na cultura brasileira, desvalorizando as tradições e conhecimentos presentes nas culturas, pois os alunos relatam que agora perceberam a importância e conhecimentos destes povos originários que denominam em sua fala como “avanços”. Por fim, percebemos em sua fala que identificaram em sua história familiar uma ligação com costumes indígenas.

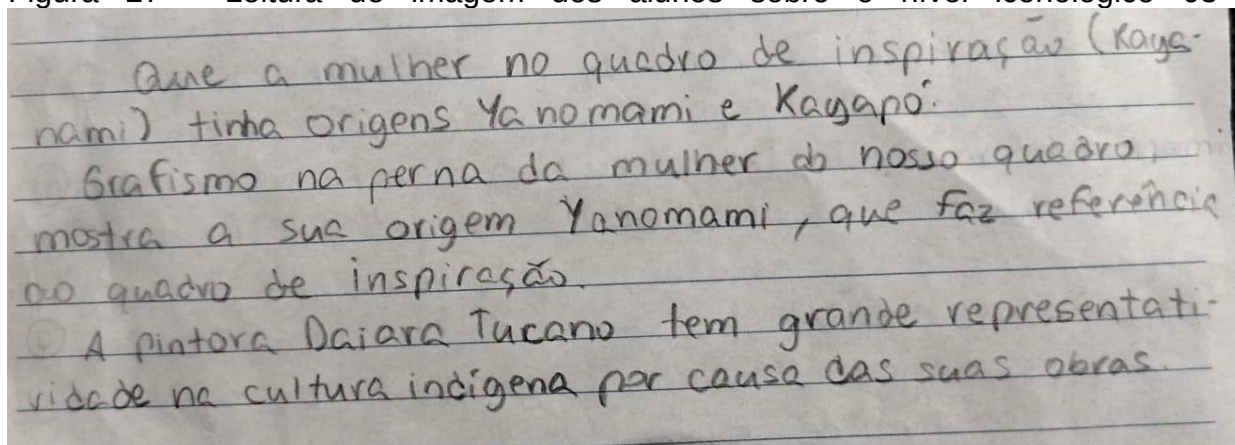
Figura 26 - Leitura de imagem dos alunos sobre o nível iconológico 02



Fonte: fotografia-acervo da pesquisa.

Nota: Que não importa a sua origem você pode ser importante para a sociedade também você também faz parte dela. Percebi que os indígenas são muito mais importantes e avançados do que nós imaginávamos. Pois minha avó tem descendência indígena, tanto que ela tem muitos costumes desses povos.

Figura 27 - Leitura de imagem dos alunos sobre o nível iconológico 03



Fonte: fotografia-acervo da pesquisa.

Nota: Que a mulher no quadro de inspiração tinha origens yanomami e kayapó. Grafismo na perna da mulher do nosso quadro mostra sua origem é no nome, que faz referência ao quadro da inspiração. A pintora daiara tucano tem grande representatividade na cultura indígena por causa das suas obras.

Os alunos acrescentaram mais algumas informações sobre significado contidos em sua obra, como podemos ver na figura 24. Inferem significado para a imagem da mulher como de origem yanomami e a Kaiapó. Identificam que também utilizaram grafismos em sua composição, assim como o artista de inspiração, e que estes símbolos de grafismo possuem ligação com a cultura Yanomami.

Através destas duas leituras de imagens, podemos identificar que mesmo com a mediação da professora pesquisadora os alunos ainda tiveram algumas dificuldades em realizar a leitura de imagem. Quando realizaram a leitura do tema primário, nível pré-iconográfico, percebemos a dificuldade em olhar e somente descrever os elementos da linguagem visual, como linhas formas e cores, o mundo dos motivos e as representações, não desenvolvendo um olhar mais atento a estes elementos. Também identificamos a simplicidade e o pouco aprofundamento durante a pesquisa para aprofundamento dos temas secundários presentes na imagem e caracterizando o segundo nível iconológico.

Todos esses entraves apresentados pelos alunos só intensificam ainda mais a necessidade de se realizar cada vez mais práticas de leitura de imagem em sala de aula para ampliar olhar e o pensamento crítico alunos perante as imagens de obras de arte e imagens da cultura que estão presentes nos seus cotidianos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do processo de pesquisa desenvolvido diante da problemática e o objetivo geral da dissertação, buscou-se compreender criticamente como se dá os processos criativos percorridos na produção artística visual com as culturas indígena e afro-brasileiras nas aulas do ensino fundamental anos finais.

Quanto aos objetivos específicos de analisar o material didático adotado pela “Rede de Ensino Campos Gerais” sobre a arte nas culturas indígenas e afro-brasileiras, bem como realizar leitura de imagem e análise das produções artísticas considerando os conhecimentos dos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos, exige a aprendizagem e se percebeu quanto mais conhecimento mais qualificada a leitura dos alunos e mais evidencia criativa nos processos criativos em artes visuais.

Respondendo aos objetivos de pesquisa, identificamos que o material didático estabelecido pela rede de ensino traz um planejamento pronto e acabado com um cronograma imposto. Tal prática engessa a prática pedagógica limitando o professor a reproduzir e a seguir um cronograma preestabelecido pela rede de ensino. O número reduzido das aulas também impacta negativamente para a realização de uma leitura de imagem aprofundada, pois para tal prática observa-se a necessidade de mais tempo de aulas para sua realização. Os resultados da pesquisa apontam que quanto mais conhecimento os alunos iam adquirindo sobre o tema, mais identificavam os elementos compositivos explícitos e implícitos na obra de arte e reiteramos que mais criatividade eles terão com repertórios para produzir as suas próprias obras.

Os alunos, em certo ponto, alcançaram a síntese em sua análise, mas concluímos que não conseguimos como professora e pesquisadora uma pesquisa arqueológica de escavar a fundo sobre e da obra de arte “Mahá – Arara Vermelha” da artista Daiara Tukano, por que exige um estudo mais aprofundado, uma curadoria organizada passo a passo em referência a obra e posterior então uma leitura da obra de forma contextualizada em sua perspectiva artística, histórica, política, cultura e social crítica. Os manuais disponibilizados pela “Rede de Ensino Campos Gerais” não dão conta do conteúdo e do conhecimento sobre este e muito menos não dá conta da contextualização das obras de arte e sua visualidade e leitura imagética, pois o conteúdo nos manuais são frágeis e não contextualizados críticos.

Ainda podemos concluir que a escola é pertencente a um grupo de educação corporativa, que para alguns também é conhecido como educação empresarial. Esta

se propõe no desenvolvimento de habilidades e competências alinhada ao empreendedorismo e ao mundo dos negócios, o que têm impactado no cotidiano da escola de forma geral, e na escola contexto desta pesquisa, de forma mais particular porque vivencia-se cotidianamente as orientações pedagógica de forma mais impositiva, não dando ao professor em seu cotidiano e nem como pesquisador uma autonomia criativa para viabilizar sua ação docente a partir da prática social das Artes Visuais em contexto.

Vale ainda inferir que os setores administrativo, financeiro e pedagógico estão alinhados a uma lógica mercadológica, priorizando uma formação voltada ao consumo e ao lucro da empresa em detrimento da formação humana. Isso evidencia o motivo pelo qual a produtividade contínua se torna o foco principal e explica a crescente privatização das escolas e de sua gestão em alguns estados brasileiros.

Além disso, observa-se a crescente formalização dos meios de ensino dentro de uma perspectiva tecnocrática. Como aponta Adorno, essa dinâmica reflete a formação em massa promovida pelos meios de comunicação tecnológicos, resultando em uma educação voltada mais para a capacitação empreendedora e para o mercado do que para o desenvolvimento humano.

Através dos resultados da pesquisa, podemos salientar que a educação virou uma mercadoria comercializada por organizações empresariais do capital financeiro em uma sociedade predominantemente neoliberal. É possível identificar que estas empresas filtram à educação privada do Brasil e buscam cada vez mais gerir os processos pedagógicos dessas instituições, influenciando e automatizando o ensino e também a autonomia didática, inclusive do conteúdo/planejamento mais reprodutivo do que criativo e totalmente acrítico desse conhecimento sobre e das Culturas afro-brasileira e da cultura Indígena no Brasil.

Nesse sentido, a ação educativa do professor acaba sendo reprodutivista, seguindo uma organização pedagógica que desconsidera a realidade do contexto e a prática social vivida pelos alunos. Destaca-se que o tema da pesquisa, enquanto conteúdo, teve um impacto significativo, pois os alunos possuíam um conhecimento muito elementar e baseado no senso comum. No entanto, ao serem protagonistas por meio de estudos e pesquisas sobre o tema, ampliaram seu conhecimento, desenvolvendo uma visão mais crítica e contextualizada.

Verificou-se o quanto a obra de arte e a prática da leitura cultural dos povos originários transformaram as concepções e compreensões sobre as culturas Afro-

brasileiras e Indígenas no Brasil. A interpretação dos alunos das obras de artistas dessas culturas contribuiu para uma compreensão crítica e para o reconhecimento da diversidade cultural. Ainda assim, ressalta-se a necessidade de leituras contínuas e aprofundadas sobre o tema.

Além disso, inferimos que o método de Panofsky foi fundamental, pois seus três níveis exigem maior estudo e pesquisa, favorecendo a aprendizagem cognitiva. Observamos que o pensamento dos alunos se expressou mais pela oralidade do que pela construção textual sobre a leitura da imagem.

E retornamos a pergunta inicial: colocar aqui o problema. E a pesquisa é a resposta em seu todo. Ou seja, é possível desenvolver o processo criativo tendo como tema/conteúdo/conhecimento sobre as culturas Afro-brasileiras e Indígenas que mostraram, primeiramente, uma atitude artística reprodutora das obras e, num segundo momento, uma possibilidade que supera em parte a reprodução e pôde chegar a um processo de criação e ou recriação de produção artística dos alunos com autonomia para seu percurso criador e não apenas reprodução das obras dos artistas estudados e pesquisados. Aqui não há conclusão, mas um percurso de pesquisa para ainda aprofundar mais ainda e dar continuidade para qualificar o Ensino de Artes Visuais na Escola Básica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. BENJAMIN, Walter. **Correspondance**. Gallimard, Paris, 1994.
- ADORNO, Theodor. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p.1-23.
- ALVES, Lidiane Aparecida. Contribuições da geografia escolar para a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental II. **Olhares & Trilhas**, v. 20, n. 1, p. 32-41, 2018.
- ANAQUIRI Y. O. K. M. **Venho das águas**: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- ANTUNES, Celso. **A criatividade na sala de aula**. Petrópolis. Vozes, 2003.
- ANTUNES, Deborah Christina. O desafio da estética para a educação: Adorno na contramão de uma subjetividade danificada. **Educação**, n. 24, p. 172-188, 2015.
- AREND, Aline. **Childhood Memories**: Poetical Research In Visual Arts. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- ARNONI, Henrique Gil; MENIN, Mariana. Arte da estamperia: material didático teórico prático para professores do Ensino Médio. **Mimesis**, v. 43, n. 2, 2022.
- AUTUORI, Sandra; RINALDI, Doris. A Arte em Freud: Um estudo que suporta contradições. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 34, n. 87, p. 299-319, 2014.
- BAGDADI, Igor Meireles; VIEIRA, LPM da S.; ANAYA, Viviani. Educação 4.0, material didático e a temática indígena: elos articuladores. **Revista Tecnologias Na Educação**, v. 34, n. 7, 2020.
- BARBALHO, Alexandre Almeida; RODRIGUES, Renata Cordeiro. História e cultura afro-brasileira e indígena: um estudo sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia/CE. **Diálogo**, n. 38, p. 43-58, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa: Edições, v. 70, 1977.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira; JUNIOR, Wagner Antonio. Objetos de aprendizagem virtuais: material didático para a educação básica. **RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 4, n. 2, p. 73-84, 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2012.

Belarmino, Clarissa Machado. **Tramas indígenas: a técnica do trançado da etnia Kambiwá** / Clarissa Machado Belarmino. – Recife, 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2018.

BRASIL. CNE. **Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Relatório. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, MEC/SEF, 2013. Seção 1, p. 19.

CAMPOS, Andressa Tatielle. **Artefatos digitais no livro didático do ensino de arte: dicotomias entre quem faz e quem usa**. 2024.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 133-151, 2017.

CASTELO FILHO, Claudio. **O processo criativo: transformação e ruptura**. São Paulo. Editora Blucher, 2021.

CORDEIRO, Kelly Cristine. **Da cor do Ébano: arte e valorização da beleza afro-brasileira na escola**. 2020. 28f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes - Profartes) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 40, p. 1-23, 2021.

CUCCO, Marcelo Pereira. **De norte a sul no ensino de Arte no Brasil a partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental**. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET. Rio de Janeiro-RJ.

DA LUZ, Leina Cristina; DE PAULA, Vanessa. A ARTE NO PROCESSO EMANCIPATÓRIO DA EDUCAÇÃO EM ADORNO. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 1, n. 1, p. 55-65, 2017.

DIAS, Amanda Regina Martins; CASTILHO, Katlin Cristina; SILVEIRA, Viviane. **Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa**. Ensaios Pedagógicos, v. 2, n. 1, p. 81-88, 2018.

DINIZ, Vanessa Lessio; COMPIANI, Maurício. Pedagogia Crítica do Lugar: contribuições na formação de professores e no ensino de geociências. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-X ENPEC**, v. 10, p. 1-8, 2015.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural**. Editora UFMG, 2003.

FERNANDES, Semíramis de Medeiros. **Formação continuada de professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003**: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais. 2018. 228 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FERREIRA, Aparecida De Jesus. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 51, p. 193-215, 2012.

FERREIRA, Aparecida De Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. In: **Desenho da pesquisa qualitativa**. 2009. p. 164-164.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2013.

FREITAG, Vanessa. **Weaving the childhood memories threads in the educational creative process**: a study with visual arts teachers of the House of Culture in Santa Maria. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem**. In: GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, c1989. cap. 2, p. 25 - 39.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. Editora Vozes. São Paulo. 2012.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar**: a educação como experiência estética. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GUILFORD, Joy P. Creativity: Yesterday, today and tomorrow. **The Journal of Creative Behavior**, v. 1, n. 1, p. 3-14, 1967.

HORKHEIMER, Max. **Filosofia e Teoria Crítica**, Textos Escolhidos, Coleção Os Pensadores, 1968.

IUDÍCIBUS, Sérgio *et al.*. Uma reflexão sobre a contabilidade: caminhando por trilhas da “teoria tradicional e teoria crítica”. **Base Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, v. 8, n. 4, p. 274-285, 2011.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras**: infância e raça na iconografia do século XIX. In: FERREIRA, AJ., org. *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 37-64. ISBN 978-85- 7798-210-3.

KERN, Gustavo da Silva. Questão racial, ações afirmativas e currículo: uma discussão em torno das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. **Revista Linhas**, v. 15, n. 28, p. 324-344, 2014.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

LIMA, Patrícia Albuquerque. Criatividade na Gestalt–terapia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 87-97, 2009.

LINHARES, Adriana Cardoso. **Narrativas e olhares sobre culturas indígenas nas aulas de artes visuais**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LUKÁCS, Georg. Meu caminho para Marx. **Verinotio–Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, n. 12, p. 5-5, 2010.

MAICH, Ana Paula da Silva. **A experiência de silenciamento como processo criativo**. Orientadora: Renata Azevedo Requião. 2018. 107 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

MARCELLO, Talyta Moreira de Souza Bezerra. **Trabalho docente e a emergência da imaginação e da criatividade na aprendizagem**: possibilidades e desafios. 2016. 156 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MARQUES, Walter Rodrigues. **A cerâmica no ensino de artes visuais**: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA).. 2019.241 f.. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis,2019.

MEDEIROS, Fernanda Pereira; ARINELLI, Guilherme Siqueira; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O lugar da psicologia no ensino médio: a arte como mediação do trabalho com adolescentes. **Psicologia Argumento**, v. 36, n. 93, p. 313-327, 2018.

MELLO, Regina Lara Silveira. **O processo criativo em arte**: percepção de artistas visuais. 2008. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia)—Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

MIZIARA, L. I. **Imagens da diferença e narrativas de si: tecendo pedagogias tiririqueiras e crioulas com um "quilomboindígena"**. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MORAES, Renata Figueiredo; CAMPOS, Sabrina Machado. O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. **Revista TransVersos**, n. 13, p. 11-34, 2018.

MORAIS, Tathiana Jaeger de. **Uma criação poética da animalidade: artes visuais, literatura e outras relações de alteridade na educação**. 2018.

NAPRÁTICA. **Por dentro da Gera Venture, fundo de educação que tem Jorge Paulo Lemann entre os investidores**. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/como-funciona-uma-empresa-de-capital-de-risco-focada-em-educacao/>. Acesso em: 07 de out. 2024.

NEIVA, Eduardo. Imagem, história e semiótica. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 1, p. 11-29, 1993.

NOVAIS, Karyna B. **Educação étnico-racial no ensino de Artes Visuais**. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Mestrado, 2019.

OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 245-260, 2010.

OLIVEIRA, K.; FERREIRA, A. J. Narrativas Autobiográficas: O Que Dizem As Professoras Da Rede Municipal De Ponta Grossa Sobre Um Ensino Que Promova O Letramento Racial Crítico. **Uniletras** (UEPG. IMPRESSO), v. 41, p. 136-146, 2020.

OMELCZUK, Fernanda; FRESQUET, Adriana; SANTI, Angela Medeiros. Educação, cinema e infância: um olhar sobre práticas de cinema em hospital universitário. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 387-394, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Campus. 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30ª Edição. Petrópolis. Editora Vozes, 2014.

PANOFISKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**, Ed. Perspectiva S.A, São Paulo, SP, 2009.

PERINI, Janine Alessandra. **Arte e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas Licenciaturas em Artes Visuais do Maranhão**. 275p. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Arte. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2020.

PERINI, Janine Alessandra; ALVARENGA, Valéria Metroski. **História e cultura afro-brasileira nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do nordeste e sul do Brasil**. Revista Digital do LAV, v. 14, n. 2, p. 337-358, 2021.

PIFANO, Raquel Quinet. História da arte como história das imagens. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 3, p. 1-21, 2010.

PORTUGAL, Clarissa Pimentel. **O processo criativo em sala de aula**: reflexões psicanalíticas. 2019. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

POUPART, Jean *et al.*. A pesquisa qualitativa. **Enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Culture of Peace and Education for Peace**: views from the theory of Edgar Morin Complexity. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SANTOS FILHO, José Matias. O conceito de material didático como aula na ead. **Desleitura - Literatura Filosofia Cinema e outras artes**, n. 9, 2022.

Santos Santana, Daniele **Ilê Aiyê**: interações entre arte, educação e cultura afro-brasileira. / Daniele Santos Santana; Orientador Belidson Dias. -- Brasília, 2018. 162 p.

SANTOS, Amanda Basilio. Analisando a imagem medieval: entre Panofsky e a cultura visual. **Ars Historica**, n. 15, p. 133-153, 2017.

SANTOS, Milton Silva. O afro nas artes visuais: conceituação e abordagem em livros escolares de Arte, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. **MODOS: Revista de História da Arte**, v. 6, n. 1, p. 51-81, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes**, p. 147-164, 1994.

SELLES, Sandra L. Escovedo; DE OLIVEIRA, Ana Carolina Pereira. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e40802-34, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa. **São Paulo: Atlas**, 2000.

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

SILVA, Francisco Thiago. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. **Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, p. 46-57, 2014.

SILVA, Guilmer Brito; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Produção de material didático através da aprendizagem baseada em jogos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. **BG Business Graphics Editora**, p. 90, 2021.

SILVA, Wellington Lucas Belisário da. **Leitura, arte e educação – o sentido do imaginário, das imagens, imaginação e dos processos criativos na formação do leitor do ensino médio**. 94f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2021. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (Ed.). **Teoria crítica no século XXI**. Annablume, 2007.

TEIXEIRA, Cristiane Leal Alves. **Currículo da educação básica do Distrito Federal: um caminho para a expressão criativa do professor da escola pública?**. 2016.173 f. Dissertação (Programa Strictu Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

TILIO, Rogério Casanovas. Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 27, p. 35-46, 2008.

TOLENTINO, Igor Vieira E. Sá; MORENO, Alessandra Dominiquelli. Artes na BNCC: Reflexões psicopedagógicas. **Cadernos de Educação**, v. 18, n. 37, p. 5-29, 2019.

VELHO, Gilberto; CASTRO, EV de. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. **Artefato: Jornal de Cultura**, ano, v. 1, 1978.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), p. 119-133, 2006.

WEISSHAAR, Estela; JAKIMIU, Vanessa Campos. O ENSINO DA ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, v. 1, n. 2, 2017.

ZINKER, Joseph. **Processo criativo em Gestalt-terapia**. Belo Horizonte. Summus Editorial, 2007.

ANEXO A - MANUAL DO PROJETO DESTINADO AOS ALUNOS



1. VERNISSAGE 2023 – 6º AO 9º REGULAR

APRESENTAÇÃO: O QUE É A VERNISSAGE?

A Vernissage é um projeto artístico que valoriza a criatividade, a autonomia e a capacidade de interpretação dos alunos. Além disso, promove habilidades como coordenação motora, estética, oratória e trabalho em equipe. Com o objetivo de estimular o desenvolvimento artístico, incentivamos nossos alunos a demonstrarem seu talento e criatividade.

Acreditamos que o conhecimento da Arte desenvolve raciocínio, afetividade, dentre outras habilidades que não estão contempladas no currículo escolar. Além disso, por envolver toda a turma com um tema central, as discussões e trocas que acontecem em sala desenvolvem o respeito às ideias e diferenças.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS:

- ✓ Expressar-se articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- ✓ Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais;
- ✓ Promover a interação com diferentes artistas e suas manifestações;
- ✓ Estimular a criatividade e o senso crítico;
- ✓ Ampliar o conhecimento de mundo dos alunos.

TEMA DE 2023:

BRASIL, ORIGENS E HERANÇAS: UM OLHAR SOBRE NOSSAS PROFUNDAS RAÍZES CULTURAIS

O presente ano de 2023 marca os 20 anos da lei 10.639, que institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas. Ademais, há 15 anos foi criada a lei 11.645, que complementa a lei 10.639, ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. Ambas alteram a lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Durante muito tempo vemos e pensamos o nosso país a partir de uma perspectiva eurocêntrica, contamos a nossa história através do ponto de vista, dos parâmetros e da influência europeia. O que resultou em uma construção distorcida da nossa identidade sociocultural e ainda, conjecturas históricas repletas de controvérsias e lacunas. Basear toda a história, cultura e identidade do Brasil nos parâmetros da Europa ocidental, somente leva a ignorar as demais culturas e povos – principalmente os africanos e povos originários das Américas - que contribuíram fundamentalmente para a formação da sociedade, cultura e identidade brasileira.

Por isso, acreditamos que reconhecê-los como formadores ativos da identidade cultural brasileira é essencial, ao passo que contribui para a diminuição das discriminações raciais e sociais atreladas a esses grupos culturais. Sendo esta uma área do conhecimento humano que trabalha com as questões estéticas e sensíveis, a arte se torna uma grande aliada na compreensão das diversidades e pluralidades de culturas existentes na formação da(s) identidade(s) do povo brasileiro.

O projeto Vernissage deste ano visa trazer à tona esse olhar sobre nossas raízes e identidades. Além da base indígena e africana, temos a cultura latina como resultado da junção desses diversos elementos que se constituíram nas Américas e que de igual modo, nos pertence. Contudo, no geral, nós não nos enxergamos desta maneira, sendo a principal consequência dessa perda de referencial a falta de orgulho e respeito pelo que é nosso – sempre achando mais belo e digno o que vem de fora. A reconexão com nossas raízes permite encontrar o significado de pertencimento e de legado. O principal benefício da inclusão dos temas no currículo é o encontro dos alunos com a sua própria história.

PROPOSTA DE PROJETO:

Através de aulas expositivas, o aluno conhecerá mais a fundo a arte e cultura dos povos originários brasileiros e africanos, assim como seus desdobramentos e influências em nossa cultura. A partir de um pensamento de produção contemporâneo e influência de artistas atuais que se debruçam sobre este tema, o aluno deverá, a partir do seu olhar e compreensão, produzir um trabalho artístico que dialogue com o tema e enalteça essas raízes do Brasil, gerando um trabalho não apenas com fins estéticos, mas também pensamento crítico.

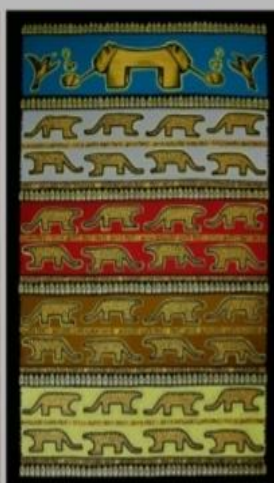
REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS:

Referências artísticas são essenciais para qualquer trabalho criativo. Criatividade é sobre criar, mas também sobre olhar ao seu redor para encontrar referências e 'alimento' para a sua criação. Dito isso, conhecer o que se produz contemporaneamente se torna essencial para a observação, a reflexão, a fruição, a expressão e, por fim, a criação. Abaixo, segue alguns artistas que farão parte desse eixo condutor do nosso projeto.

Denilson Baniwa



Xadalu Tupã



Daiara Tukano



Jaider Esbell



Abdias Nascimento



Arjan Martins



Georgia Lobo



Robinho Santana



SUGESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEMA – ÁRVORE LIVROS

O time da Árvore Livros fez uma curadoria de títulos disponíveis na plataforma relacionados com o tema da Vernissage 2023. Dessa forma, conseguimos enriquecer o repertório acadêmico cultural dos nossos alunos inspirá-los para as obras da Vernissage. O catálogo está no final do Manual.

TURMAS PARTICIPANTES:

6º a 9º ano.

TÉCNICAS UTILIZADAS:

6º a 9º ano - Trabalho em **grupos** conforme orientação dos professores – Pintura, colagem ou assemblage sobre tela.

Observação: **Assemblage** ou assemblagem é um termo francês que foi trazido à arte por Jean Dubuffet em 1953. É usado para definir colagens com objetos e materiais tridimensionais. Logo, nossos alunos poderão trabalhar com a colagem de matérias sobre a tela como tecidos, miçangas, plumas, sementes, juta, sisal, e qualquer material que possa estar envolvido de acordo com a proposta do aluno.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- ✓ **Tela de pintura** (30 x 40cm ou 40 x 50cm);
- ✓ **Tintas** (guache, pva ou tecido. As cores dependem do projeto do aluno. Sugestão genérica: Amarelo Ouro, Azul Mar, Vermelho Fogo, Verde Folha, Branco e Preto);
- ✓ **Pincéis** (Ponta grossa, média e fina. Sugestão: Chato nº 18, nº 10 e nº 2).



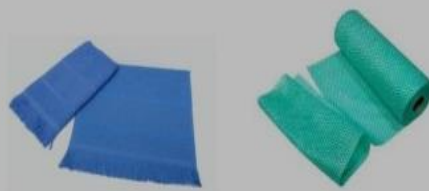
Caso o aluno trabalhe com colagem e assemblage juntamente com a pintura, além do material que será colado sobre a tela, se aconselha o uso de **cola de silicone**, pela versatilidade e fixação em materiais diversos.

Os materiais a seguir não são imprescindíveis para a realização deste projeto, porém otimizam o tempo e facilitam a execução e a organização do mesmo. Podem ser adquiridos facilmente e com custo zero, pensando na reutilização consciente de materiais

- ✓ Paleta de Pintura, para mistura de tintas (Sugestão: Reutilização de bandeja de isopor branca ou prato plástico descartável branco);



- ✓ Pano, para limpeza e secagem dos pincéis (Sugestão: Perfex ou reutilização de toalha de lancheira);



- ✓ Pote Plástico para limpeza dos pincéis (Sugestão: Reutilização de potes plásticos de produtos industrializados, margarina, maionese, sorvete, dentre outros);



- ✓ Jornal ou saco grande, para forrar o ambiente de trabalho e evitar sujeiras indesejáveis, sendo reaproveitado durante todo o projeto.



- ✓ Camisa passível de ser pintada, utilizada para proteger o uniforme escolar.

ONDE COMPRAR?

- ✓ Amazon;
- ✓ Kalunga (RJ, PR, SP, MG, SC, GO);
- ✓ Caçula (RJ);
- ✓ Diversas casas especializadas e marketplaces on-line (se atentar a data de entrega).

ENTREGAS

☐ **Esboço do Projeto:** O aluno deverá entregar em uma folha A4, um esboço da sua ideia para o projeto, trazendo nele o desenho que irá realizar na tela, as referências que serão utilizadas, cores, inspirações e informações pertinentes; para que o professor possa auxiliá-lo e ajudá-lo a desenvolver o conceito, antes de começar a pintura.

☐ **Ficha Técnica e Defesa da Obra:** O aluno deverá entregar um formulário preenchido com as informações para a identificação do seu trabalho, tais como o nome da sua pintura, dimensões da tela, ano e local em que foi produzida. Também deverá fazer a defesa da sua obra dentro da proposta do projeto, desenvolvendo um texto dissertativo, de 10 a 20 linhas, que explique o motivo de suas escolhas e como elas se encaixam dentro do tema proposto.

☐ **Tela:** tela produzida pelo aluno a partir das orientações dos professores de Artes, utilizando como base o esboço do projeto desenvolvido pelo aluno. A tela deverá estar assinada e na sua parte de trás, conter o nome dos alunos que a produziram, a unidade e a turma.

EVENTO DE CULMINÂNCIA

Presencial. O evento será uma feira de exposições das obras na unidade.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS:

- **Critérios que serão avaliados pelo(a) professor(a) de Artes:**

☐ **Esboço do Projeto (0,5):** O aluno deverá entregar em uma folha A4, um esboço da sua ideia para o projeto, trazendo nele o desenho que irá realizar na tela, as referências que serão utilizadas, cores e informações pertinentes; para que o professor possa auxiliá-lo e ajudá-lo a desenvolver o conceito, antes de começar a pintura.

☐ **Ficha Técnica e Defesa da Obra (1,5):** O aluno deverá entregar um formulário com informações para a identificação do seu trabalho, tais como o nome da sua pintura, dimensões, ano e local em que foi produzida. Também deverá fazer a defesa da sua obra dentro da proposta do projeto, desenvolvendo um texto dissertativo que explique o motivo de suas escolhas e como se encaixa dentro do tema proposto.

- **Critérios que serão avaliados pelos(as) professores(as) convidados(as) durante a culminância do projeto:**

☐ **Critério Sankofa (1,5):** Verificar se o aluno compreendeu o tema proposto e elaborou o projeto trabalhando os elementos culturais e artísticos dos povos indígenas brasileiros e africanos, assim como as suas influências na cultura e identidade nacional, de forma a enaltecer e dar visibilidade e essas culturas.

(Sankofa é uma palavra na língua Twi de Gana que significa "recuperar" e também se refere ao símbolo Bono Adinkra. É traduzido por "retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro".)

❑ **Critério Angerekó (1,5):** Analisar se o aluno apresentou um trabalho com um bom acabamento, preocupando-se com o aspecto de seu trabalho.

(Angerekó é uma palavra Tupi Antigo, que pode ser considerada um verbo transitivo traduzido como ter cuidado com, zelar ou um substantivo traduzido como preocupação.)

2. ETAPAS DE REALIZAÇÃO

CALENDÁRIO DE ETAPAS		
Ação (O quê?)	Agente (Quem?)	Período (Quando?)
Envio do Manual do Aluno para alunos e responsáveis	Coordenação de Segmento	27 de Fevereiro
Etapa 1: Apresentação do projeto aos alunos	Professores de Artes	06 de Março a 10 de Março
Etapa 2: Entrega do esboço do projeto	Alunos / Professores de Artes	13 de Março a 17 de Março
Etapa 3: Produção Artística	Alunos / Professores de Artes	13 de Março a 06 de Abril
Etapa 4: Criação da Ficha Técnica e Defesa da Obra	Alunos / Professores de Artes	03 de Abril a 06 de Abril
Etapa 5: Entregas	Alunos / Professores de Artes	03 de Abril a 28 de Abril
Culminância: Vernissage	Todos e Todas	22 de Abril a 06 de Maio

3. SUGESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEMA - ÁRVORE LIVROS

Leitura Recomendada	Autores	Editora	Indicado para:
Cantos da floresta	Magda Pucci, Berenice de Almeida	peirópolis	6º, 7º, 8º
De parcerias e trapagens	Maria Inez do Espírito Santo	Aletria	6º, 7º, 8º e 9º
Iracema	José de Alencar	Primavera	8º, 9º
O guarani	José de Alencar	Vozes	9º
Tupã Tenondé	Kaká Werá Jecupé	Peirópolis	8º, 9º
Quando as noites voavam	Jorge Tufic	Valer	8º, 9º
Um dia na aldeia	Daniel Munduruku	Melhoramentos	6º, 7º, 8º
Crônicas de São Paulo	Daniel Munduruku	Melhoramentos	9º
O sinal do Pajé	Daniel Munduruku	Peirópolis	8º, 9
Caiçu indé	Roni Wasiry	Valer	6º, 7º, 8º
Wahtirã	Jaime Diakara, Daniel Munduruku	Autêntica	6º, 7º, 8º e 9º
Moça lua e outras lendas	Walmir Ayala	Autêntica	6º, 7º, 8º
Estórias de Jabuti	Marion Villas Boas	Rovelle	6º, 7º, 8º e 9º
Palmares de Zumbi	Leonardo Chalub	Nemo	9º
Aqaltune e as histórias da África	Ana Cristina Massa	Gaivota	7º, 8º, 9º
Rio sem margem	Zetho Cunha Gonçalves	Melhoramentos	8º, 9º
Capoeiras e valentões na história de São Paulo	Pedro Figueiredo Alves da Cunha	Alameda casa editorial	7º, 8º, 9º
Rosário, Isabel e Leopoldina	Margarida Patriota	Pallas	6º, 7º e 8º
A herança africana no Brasil	Daniel Esteves	Nemo	7º, 8º, 9º
O mar que banha a ilha de Goré	Kiusam de Oliveira	Peirópolis	6º, 7º

ANEXO B - MANUAL DO PROJETO DESTINADO AOS PROFESSORES



MANUAL 2023

Coordenação | Professores | Tutores

Coordenação do Ensino Fundamental Anos Finais | Coordenação de Artes

ÍNDICE

1. Vernissage 2023 – 6° ao 9° Nacional

- a. Apresentação: o que é a Vernissage?
- b. Objetivos Pedagógicos
- c. Tema de 2023
- d. Proposta de Projeto
- e. Referências Artísticas
- f. Sugestões de Leitura sobre o Tema – Árvore Livros
- g. Turmas Participantes
- h. Técnicas Utilizadas
- i. Materiais Necessários
- j. Onde Comprar?
- k. Entregas
- l. Critérios Avaliativos

2. Evento de Culminância

- a. Formato
- b. Organização da Unidade
- c. Leilão Beneficente
- d. Registros de algumas exposições de 2022
- e. Selo ‘[REDACTED]’
- f. Registros das Ações do Elite do Bem nas Exposições de 2022

3. Etapas de Realização

- a. Calendário de Etapas
- b. Etapas de Desenvolvimento
- c. Detalhamento Semana a Semana

4. Projeto do 9° ano [REDACTED] – RJ

5. Perguntas Frequentes

6. Sugestões de Leitura sobre o Tema – Árvore Livros

1. VERNISSAGE 2023 – 6º AO 9º NACIONAL

APRESENTAÇÃO: O QUE É A VERNISSAGE?

A Vernissage é um projeto artístico que valoriza a criatividade, a autonomia e a capacidade de interpretação dos alunos. Além disso, promove habilidades como coordenação motora, estética, oratória e trabalho em equipe. Com o objetivo de estimular o desenvolvimento artístico, incentivamos nossos alunos a demonstrarem seu talento e criatividade.

Acreditamos que o conhecimento da Arte desenvolve raciocínio, afetividade, dentre outras habilidades que não estão contempladas no currículo escolar. Além disso, por envolver toda a turma com um tema central, as discussões e trocas que acontecem em sala desenvolvem o respeito às ideias e diferenças.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS:

- ✓ Expressar-se articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- ✓ Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais;
- ✓ Promover a interação com diferentes artistas e suas manifestações;
- ✓ Estimular a criatividade e o senso crítico;
- ✓ Ampliar o conhecimento de mundo dos alunos.

TEMA DE 2023:

BRASIL, ORIGENS E HERANÇAS: UM OLHAR SOBRE NOSSAS PROFUNDAS RAÍZES CULTURAIS

O presente ano de 2023 marca os 20 anos da lei 10.639, que institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas. Ademais, há 15 anos foi criada a lei 11.645, que complementa a lei 10.639, ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. Ambas alteram a lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Durante muito tempo vemos e pensamos o nosso país a partir de uma perspectiva eurocêntrica, contamos a nossa história através do ponto de vista, dos parâmetros e da influência europeia. O que resultou em uma construção distorcida da nossa identidade sociocultural e ainda, conjecturas históricas repletas de controvérsias e lacunas. Basear toda a história, cultura e identidade do Brasil nos parâmetros da Europa ocidental, somente leva a ignorar as demais culturas e povos – principalmente os africanos e povos originários das Américas - que contribuíram fundamentalmente para a formação da sociedade, cultura e identidade brasileira.

Por isso, acreditamos que reconhecê-los como formadores ativos da identidade cultural brasileira é essencial, ao passo que contribui para a diminuição das discriminações raciais e sociais atreladas a esses grupos culturais. Sendo esta uma área do conhecimento humano que trabalha com as questões estéticas e sensíveis, a arte se torna uma grande aliada na compreensão das diversidades e pluralidades de culturas existentes na formação da(s) identidade(s) do povo brasileiro.

O projeto Vernissage deste ano visa trazer à tona esse olhar sobre nossas raízes e identidades. Além da base indígena e africana, temos a cultura latina como resultado da junção desses diversos elementos que se constituíram nas Américas e que de igual modo, nos pertence. Contudo, no geral, nós não nos enxergamos desta maneira, sendo a principal consequência dessa perda de referencial a falta de orgulho e respeito pelo que é nosso – sempre achando mais belo e digno o que vem de fora. A reconexão com nossas raízes permite encontrar o significado de pertencimento e de legado. O principal benefício da inclusão dos temas no currículo é o encontro dos alunos com a sua própria história.

PROPOSTA DE PROJETO:

Através de aulas expositivas, o aluno conhecerá mais a fundo a arte e cultura dos povos originários brasileiros e africanos, assim como seus desdobramentos e influências em nossa cultura. A partir de um pensamento de produção contemporâneo e influência de artistas atuais que se debruçam sobre este tema, o aluno deverá, a partir do seu olhar e compreensão, produzir um trabalho artístico que dialogue com o tema e enalteça essas raízes do Brasil, gerando um trabalho não apenas com fins estéticos, mas também pensamento crítico.

REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS:

Referências artísticas são essenciais para qualquer trabalho criativo. Criatividade é sobre criar, mas também sobre olhar ao seu redor para encontrar referências e 'alimento' para a sua criação. Dito isso, conhecer o que se produz contemporaneamente se torna essencial para a observação, a reflexão, a fruição, a expressão e, por fim, a criação. Abaixo, segue alguns artistas que farão parte desse eixo condutor do nosso projeto.

Denilson Baniwa



Xadalu Tupã



Daiara Tukano



Jaider Esbell



Abdias Nascimento



Arjan Martins



Georgia Lobo



Robinho Santana



SUGESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEMA – ÁRVORE LIVROS

O time da Árvore Livros fez uma curadoria de títulos disponíveis na plataforma relacionados com o tema da Vernissage 2023. As indicações são para alunos (respeitando o ano descrito) e também para professores. Dessa forma, conseguimos enriquecer o repertório acadêmico cultural dos nossos alunos inspirá-los para as obras da Vernissage. O catálogo está no final do Manual.

TURMAS PARTICIPANTES:

6º a 9º ano (exceto o 9º ano que fará um projeto diferente descrito em outra seção do Manual).

TÉCNICAS UTILIZADAS:

6º a 9º ano - Trabalho em **duplas, trios** ou **quartetos** - Pintura, colagem e assemblage sobre tela.

Observação: sobre a quantidade de alunos por grupo, verificar a seção “**Perguntas Frequentes**” do Manual.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- ✓ **Tela de pintura** (30 x 40cm ou 40 x 50cm);
- ✓ **Tintas** (guache, pva ou tecido. As cores dependem do projeto do aluno. Sugestão genérica: Amarelo Ouro, Azul Mar, Vermelho Fogo, Verde Folha, Branco e Preto);
- ✓ **Pincéis** (Ponta grossa, média e fina. Sugestão: Chato nº 18, nº 10 e nº 2).



Caso o aluno trabalhe com colagem e assemblage juntamente com a pintura, além do material que será colado sobre a tela, se aconselha o uso de **cola de silicone**, pela versatilidade e fixação em materiais diversos.

Os materiais a seguir não são imprescindíveis para a realização deste projeto, porém otimizam o tempo e facilitam a execução e a organização do mesmo. Podem ser adquiridos facilmente e com custo zero, pensando na reutilização consciente de materiais

- ✓ Paleta de Pintura, para mistura de tintas (Sugestão: Reutilização de bandeja de isopor branca ou prato plástico descartável branco);



- ✓ Pano, para limpeza e secagem dos pincéis (Sugestão: Perfex ou reutilização de toalha de lancheira);



- ✓ Pote Plástico para limpeza dos pincéis (Sugestão: Reutilização de potes plásticos de produtos industrializados, margarina, maionese, sorvete, dentre outros);



- ✓ Jornal ou saco grande, para forrar o ambiente de trabalho e evitar sujeiras indesejáveis, sendo reaproveitado durante todo o projeto.



- ✓ Camisa passível de ser pintada, utilizada para proteger o uniforme escolar.

ONDE COMPRAR?

- ✓ Amazon;
- ✓ Kalunga (RJ, PR, SP, MG, SC, GO);
- ✓ Caçula (RJ);
- ✓ Diversas casas especializadas e marketplaces on-line (se atentar a data de entrega).

ENTREGAS

☐ **Esboço do Projeto:** O aluno deverá entregar em uma folha A4, um esboço da sua ideia para o projeto, trazendo nele o desenho que irá realizar na tela, as referências que serão utilizadas, cores, inspirações e informações pertinentes; para que o professor possa auxiliá-lo e ajudá-lo a desenvolver o conceito, antes de começar a pintura.

☐ **Ficha Técnica e Defesa da Obra** (disponível na Nuvem 2023): O aluno deverá entregar um formulário preenchido com as informações para a identificação do seu trabalho, tais como o nome da sua pintura, dimensões da tela, ano e local em que foi produzida. Também deverá fazer a defesa da sua obra dentro da proposta do projeto, desenvolvendo um texto dissertativo, de 10 a 20 linhas, que explique o motivo de suas escolhas e como elas se encaixam dentro do tema proposto.

☐ **Tela:** tela produzida pelo aluno a partir das orientações dos professores de Artes, utilizando como base o esboço do projeto desenvolvido pelo aluno. A tela deverá estar assinada e na sua parte de trás, conter o nome dos alunos que a produziram, a unidade e a turma.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS:

• Critérios que serão avaliados pelo(a) professor(a) de Artes:

☐ **Esboço do Projeto (0,5):** O aluno deverá entregar em uma folha A4, um esboço da sua ideia para o projeto, trazendo nele o desenho que irá realizar na tela, as referências que serão utilizadas, cores e informações pertinentes; para que o professor possa auxiliá-lo e ajudá-lo a desenvolver o conceito, antes de começar a pintura.

☐ **Ficha Técnica e Defesa da Obra (1,5):** O aluno deverá entregar um formulário com informações para a identificação do seu trabalho, tais como o nome da sua pintura, dimensões, ano e local em que foi produzida. Também deverá fazer a defesa da sua obra dentro da proposta do projeto, desenvolvendo um texto dissertativo que explique o motivo de suas escolhas e como se encaixa dentro do tema proposto.

• Critérios que serão avaliados pelos(as) professores(as) convidados(as) durante a culminância do projeto:

☐ **Critério Sankofa (1,5):** Verificar se o aluno compreendeu o tema proposto e elaborou o projeto trabalhando os elementos culturais e artísticos dos povos indígenas brasileiros e africanos, assim como as suas influências na cultura e identidade nacional, de forma a enaltecer e dar visibilidade e essas culturas.

(Sankofa é uma palavra na língua Twi de Gana que significa "recuperar" e também se refere ao símbolo Bono Adinkra. É traduzido por "retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro".)

☐ **Critério Angerekó (1,5):** Analisar se o aluno apresentou um trabalho com um bom acabamento, preocupando-se com o aspecto de seu trabalho.

(Angerekó é uma palavra Tupi Antigo, que pode ser considerada um verbo transitivo traduzido como ter cuidado com, zelar ou um substantivo traduzido como preocupação.)

ATENÇÃO: O projeto Vernissage gera a nota da [REDACTED] que têm valor máximo de **5 pontos** e é formada pelo somatório das notas do 'Esboço', 'Ficha Técnica e Defesa da Obra' e dos critérios 'Sankofa' e 'Angerekó'.

Observação: A avaliação de Percurso da [REDACTED] ocorre durante nosso projeto Vernissage, por este motivo o comprometimento do aluno com o projeto, entregando o que foi pedido dentro do prazo, trazendo os materiais necessários para o desenvolvimento e executando o projeto com boas práticas, será pontuado dentro dessa avaliação no critério 'Garra'. Já no critério 'Foco' (Avaliação de Percurso da [REDACTED]), o professor permanece tendo sua autonomia de avaliação.

2. O EVENTO DE CULMINÂNCIA

FORMATO

Presencial. O evento será uma feira de exposições das obras na unidade.

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE

Para que o evento ocorra de acordo com o esperado, indicamos algumas orientações gerais para o bom andamento da feira:

- Envio do comunicado às famílias sobre a data e o horário do evento;
- Organização das salas / corredores para exposição dos quadros, entendendo a demanda de espaço para os respectivos anos e turmas;
- Convite aos professores que farão parte da banca;
- Separar as fichas de avaliação da banca;
- Decorar, dentro do possível, o espaço escolar com elementos que façam referência à temática do ano;
- Organizar a gestão da ação do "[REDACTED]".

REGISTROS DE ALGUMAS EXPOSIÇÕES DE 2022



CURITIBA - PR
Exposição dos quadros de forma
suspensa no pátio da escola.

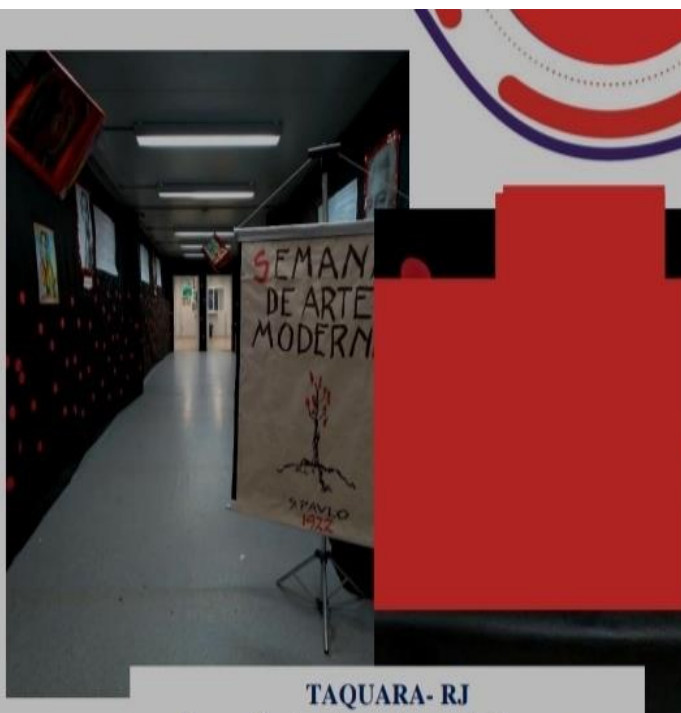


ITU - SP
Exposição dos quadros em
painéis da escola.



BANGU- RJ

Decoração do evento com painel e objetos que representam o tema do ano.



TAQUARA- RJ

Decoração da entrada da exposição com um banner trazendo o tema do ano. Além disso, tivemos fotos dos artistas de 1922 nas paredes e um folder com um resumo sobre o projeto e a exposição.



SANTANA- SP

Stand para fotos com a obra "Abaporu" em 3D.



UMUARAMA - PR

Decoração da entrada da Vernissage com painel e objetos que representam o tema do ano.



MACE- MS

A escola convidou dois artistas regionais da cidade para participar da Vernissage. O objetivo foi aproximar o público do evento de artistas profissionais. Durante a exposição a artista Thais Maia pintou e grafitou uma parede da escola trazendo valores do [REDACTED] enquanto o artista Alan Vilar pintou um símbolo regional em tela.

SELO ‘[REDACTED]’

A Vernissage pode ser uma ótima oportunidade para desenvolver nos nossos alunos e responsáveis um senso de colaboração social. Para isso, podemos promover ações de solidariedade a partir das obras artísticas produzidas por nossos alunos e alunas, aproveitando a presença dos responsáveis.

Essa dinâmica pode ser feita de diferentes maneiras, como os dois exemplos abaixo.

- **“Ingresso do Evento” vinculado a um mantimento:** o [REDACTED] não cobra nenhum valor para a participação dos responsáveis, familiares e amigos nas feiras da Vernissage. Contudo, pode ser uma boa prática pedir que cada visitante leve um alimento não perecível ou um produto de higiene pessoal com o objetivo de doar para instituições locais. Assim, o projeto Vernissage promove o selo “[REDACTED]”, contribuindo para um impacto social cada vez mais forte.
- **Leilão das obras:** esse Leilão pode ser feito por meio de arrecadação de mantimentos ou pela entrega de uma quantia que poderão ser destinados a uma instituição de caridade à escolha da escola ou dos alunos.

Com base nisso, é muito importante que haja uma organização dos diferentes momentos desse evento: **avaliação dos quadros / apresentações e leilão**. A estrutura e o formato do Leilão ficam à critério de cada unidade, já que as coordenações e direções conhecem seu público e os desafios internos.

REGISTROS DE AÇÕES DO [REDACTED] NAS EXPOSIÇÕES DE 2022**SJP CENTRO - PR**

A escola leiloou todas as obras do Fundamental Anos Finais. Os leilões ocorreram em horários específicos para cada ano (ex: 8 horas – 6º ano, 9 horas – 7º ano, etc.). O time tirou foto de todas as telas e projetou uma por uma usando o datashow. Conforme a tela aparecia, os responsáveis podiam dar o lance começando por R\$ 5,00. Os lances só poderiam ocorrer de R\$5,00 em R\$5,00 reais. O valor arrecadado foi utilizado para comprar recursos para uma instituição local. A ação engajou os responsáveis que “competiam” entre si pelas obras beneficiando ainda mais a instituição escolhida.

SJP AMBIENTAL - PR

A unidade optou por fazer arrecadação de alimentos que foram doados para uma instituição local que entrega comida para pessoas em situação de vulnerabilidade social.

MAUÁ - SP

A unidade convidou a ONG [REDACTED], instituição sem fins lucrativos que desenvolve o ensino e a prática coletiva da música com crianças e adolescentes, para se apresentar durante a exposição. Essa ação não teve arrecadação, mas foi uma forma de promover o selo [REDACTED] por meio da divulgação de projetos muito importantes para a nossa sociedade.

CASCADEL - PR

A escola estabelece um lance inicial de mantimentos (ex: 1 kg de arroz e 1 l de óleo) para cada quadro e os responsáveis podem arrematar contribuindo com outras doações além do mínimo exigido. Tudo o que for arrecadado é enviado para uma instituição local.

3. ETAPAS DE REALIZAÇÃO

CALENDÁRIO DE ETAPAS		
Ação (O quê?)	Agente (Quem?)	Período (Quando?)
Live de abertura e orientações às unidades	Coordenação de Segmento	16 de fevereiro
Leitura, organização e divisão de tarefas	Direção e Coordenação	17 de Fevereiro a 27 de Fevereiro
Envio do Manual do Aluno para alunos e responsáveis	Coordenação de Segmento	27 de Fevereiro
Etapa 1: Apresentação do projeto aos alunos	Professores de Artes	06 de Março a 10 de Março
Etapa 2: Entrega do esboço do projeto	Alunos / Professores de Artes	13 de Março a 17 de Março
Etapa 3: Produção Artística	Alunos / Professores de Artes	13 de Março a 06 de Abril
Etapa 4: Criação da Ficha Técnica e Defesa da Obra	Alunos / Professores de Artes	03 de Abril a 06 de Abril
Etapa 5: Entregas	Alunos / Professores de Artes	03 de Abril a 28 de Abril
Culminância: Vernissage	Todos e Todas	22 de Abril a 06 de Maio
Etapa 6: Correção	Professores de Artes	22 de Abril a 06 de Maio
Envio das notas às unidades	Professores de Artes	Até 08 de Maio
Prazo máximo para lançamento das notas no Portal	Coordenações de Unidade	Até 13 de Maio

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

Etapa 1 (Fevereiro)

- ☐ Ler atentamente as orientações sobre a aplicação da Vernissage;
- ☐ Participar do evento de abertura;
- ☐ Organizar a execução da avaliação e orientar a equipe sobre as etapas de aplicação;
- ☐ Comunicação do projeto aos responsáveis e alunos (coordenação);

Etapa 2 (Março)

- ☐ Apresentação do projeto aos alunos (professores);
- ☐ Entrega do esboço aos professores de Artes (alunos);
- ☐ Desenvolvimento do projeto (professores e alunos);
- ☐ Execução pelos alunos e acompanhamento do trabalho (professores e coordenação).

Etapa 3 (Abril)

- ☐ Desenvolvimento do projeto (professores e alunos);
- ☐ Execução pelos alunos e acompanhamento do trabalho (professores e coordenação);
- ☐ Entrega da tela aos professores de Artes (alunos);
- ☐ Entrega da Ficha Técnica e Defesa da Obra aos professores de Artes (alunos);
- ☐ Eventos de Culminância
- ☐ Correção e lançamento das notas na planilha (Professores).

Etapa 4 (Maio)

- ☐ Eventos de Culminância
- ☐ Correção e lançamento das notas na planilha (Professores).
- ☐ Lançamento das notas no portal (Coordenação)

DETALHAMENTO SEMANA A SEMANA

SEMANA 1 – 06/03 a 10/03

- ☐ Apresentação do projeto Vernissage aos alunos pelo professor de Arte;
- ☐ Envio do manual dos alunos e arquivos via [REDACTED] aos alunos e responsáveis;
- ☐ Pedido do Esboço do Projeto aos alunos para a Semana 2.

SEMANA 2 – 13/03 a 17/03

- ☐ Entrega do Esboço pelo aluno ao professor de Artes;

SEMANA 2 a 5 – 13/03 a 06/04

- ☐ Período de pintura da tela;
- ☐ Durante as aulas auxiliar os alunos com o andamento do projeto para elaboração da sua manifestação artística;
- ☐ Tirar eventuais dúvidas dos alunos sobre o trabalho.

SEMANA 5 – 03/04 a 06/04

- ☐ Orientação aos alunos para finalização da tela, auxiliando com o acabamento;
- ☐ Orientação aos alunos para preenchimento da ficha técnica;
- ☐ Entrega da Ficha Técnica e Defesa da Obra, pelo aluno ao professor de Artes;

SEMANA 5 a 8 – 03/04 a 28/04

- ☐ Entrega da tela finalizada, pelo aluno ao professor de Artes.

SEMANA 7 a 10 – 17/04 a 13/05

- ☐ Preparação para o evento de Culminância;
- ☐ Evento de Culminância;
- ☐ Correção e preenchimento da planilha de notas pelo professor de Artes;
- ☐ Envio da planilha de notas para a coordenação de unidade, pelo professor de Artes, até o dia 08/05;
- ☐ Lançamento de notas no portal, pela coordenação de unidade

4. PROJETO DO 9º ANO [REDAÇÃO] RJ

O 9º Ano [REDAÇÃO] do Rio de Janeiro fará, de forma concomitante, um projeto paralelo sintetizado a partir da fotografia e colagem, dentro da mesma proposta temática. Para isso, cada aluno (formato individual) deve criar uma imagem com uso de fotografia, podendo ser autoral ou não, e colagem digital ou analógica. Possui um período de duração menor, ocorrendo em três semanas (06 a 24 de Março). A primeira, com a apresentação e direcionamentos do projeto, a segunda com desenvolvimento e orientação e a terceira como finalização e entrega, como consta no planejamento da disciplina. O trabalho final deverá ser entregue em folha A4 junto com a 'Ficha Técnica e Defesa da Obra'.

Poderá ser realizada a exposição desses trabalhos em murais e corredores da unidade, como forma de reconhecer e valorizar os trabalhos dos alunos, servindo como uma prévia e estímulo para a comunidade escolar do que teremos na Vernissage este ano.

Diferente das outras turmas participantes, o 9º Ano [REDAÇÃO] do Rio de Janeiro, tem sua nota da [REDAÇÃO] definida por participações em simulados e produções de redação, sendo assim, exclusivamente para esses alunos, a nota gerada das entregas e do projeto estará vinculada a avaliação de percurso (Garra e Foco) do primeiro ciclo avaliativo, sendo lançada juntamente com a nota da [REDAÇÃO].



Sacha Bezrutchka



SubVersiva



Domitila de Paulo



Pris Lo

5. PERGUNTAS FREQUENTES:

O que é assemblage?

R: Assemblage ou assemblagem é um termo francês que foi trazido à arte por Jean Dubuffet em 1953. É usado para definir colagens com objetos e materiais tridimensionais. Logo, nossos alunos poderão trabalhar com a colagem de matérias sobre a tela como tecidos, miçangas, plumas, sementes, juta, sisal, e qualquer material que possa estar envolvido de acordo com a proposta do aluno.

Pode-se substituir as tintas guache, pva ou tecido por tintas a óleo, acrílicas ou guache?

R: Além de terem um custo maior, essas tintas não são aconselháveis para serem usadas neste projeto escolar. A tinta a óleo precisa de solventes que podem causar irritações a alguns alunos. A acrílica possui um tempo curto de trabalho, exigindo prévio conhecimento dos alunos. A aquarela não é aconselhável para tela, apesar de ainda sim poder ser usada, não recomendamos.

Não achei telas de 30x40cm ou 40x50cm. O que faço?

R: Apesar desses tamanhos serem padrões, eles podem variar de fabricante para fabricante, logo, eles são apenas uma referência. Os responsáveis podem comprar tamanhos aproximados. Apenas pedimos que evitem tamanhos menores de 30x40cm devido à natureza do projeto.

O trabalho pode ser feito em grupos de cinco ou mais alunos? E individualmente?

R: Daremos preferência para trabalhos em duplas, trios ou quartetos, porém isso pode variar de acordo com o tamanho das turmas, sendo permitido, mas não aconselhável, grupos de no máximo 5 alunos, prezando a participação efetiva de todos no projeto. Em casos específicos, o trabalho também pode ser executado de forma individual. .

No trabalho em grupo, a nota é única para todo o grupo?

R: Não. A nota do projeto é dividida em dois momentos, parte durante sua execução e parte na culminância do projeto. A nota da culminância é coletiva, servindo para todo o grupo, porém a nota dada pelo professor de artes, durante o desenvolvimento do projeto pode variar de acordo com o comprometimento de cada aluno do grupo, de forma individual.

O aluno poderá pintar em casa?

R: Todo o processo de desenvolvimento da pintura deverá ser feito e acompanhado pelo professor em sala de aula. Em alguns casos, em que o desenvolvimento do projeto ficou atrasado ou prejudicado por fatores externos (feriados, semana de prova, falta de materiais no início do projeto, etc.), com a permissão do professor e a autorização da coordenação, o aluno poderá levar a tela para casa para finalizá-la fora do horário de aula. Contudo, apenas o período de desenvolvimento em sala de aula será considerado na avaliação do professor. É importante que o aluno entregue a obra na data estipulada para a exposição no evento de culminância.

O projeto finaliza na semana de 03/04 até 06/04. Por que as entregas vão até 28/04?

R: As semanas de 10/04 até 20/04 são semanas onde serão realizadas as provas do primeiro ciclo avaliativo, por este motivo, elas não contam como parte do projeto, já que turmas e unidades possuem horários diferentes e algumas poderiam ser prejudicadas. Porém, nada impede que, se houver disponibilidade, os professores sigam com o projeto em sala nessas semanas.

O período de culminância do projeto é de 22 de abril a 06 de maio. A unidade tem autonomia para agendar em qualquer data dentro desse período?

R: Sim. Estabelecemos um período para a realização das culminâncias com o objetivo de fornecer às unidades autonomia para agendar na melhor data possível. Normalmente, esses eventos ocorrem em um sábado, já que a adesão dos responsáveis é melhor. É importante que a coordenação e os professores de Artes estejam alinhados com relação ao evento (data, horário, operação, etc.).

6. SUGESTÕES DE LEITURA SOBRE O TEMA - ÁRVORE LIVROS

Leitura Recomendada	Autores	Editora	Indicado para:
Cantos da floresta	Magda Pucci, Berenice de Almeida	peirópolis	6º, 7º, 8º
De parcerias e trapças	Maria Inez do Espírito Santo	Aletria	6º, 7º, 8º e 9º
Iracema	José de Alencar	Primavera	8º, 9º
O guarani	José de Alencar	Vozes	9º
Tupã Tenondé	Kaká Werá Jecupé	Peirópolis	8º, 9º
Quando as noites voavam	Jorge Tufic	Valer	8º, 9º
Um dia na aldeia	Daniel Munduruku	Melhoramentos	6º, 7º, 8º
Crônicas de São Paulo	Daniel Munduruku	Melhoramentos	9º
O sinal do Pajé	Daniel Munduruku	Peirópolis	8º, 9º
Caiçu indé	Roni Wasiry	Valer	6º, 7º, 8º
Wahtirã	Jaime Diakara, Daniel Munduruku	Autêntica	6º, 7º, 8º e 9º
Moça lua e outras lendas	Walmir Ayala	Autêntica	6º, 7º, 8º
Estórias de Jabuti	Marion Villas Boas	Rovelle	6º, 7º, 8º e 9º
Palmares de Zumbi	Leonardo Chalub	Nemo	9º
Aqaltune e as histórias da África	Ana Cristina Massa	Gaivota	7º, 8º, 9º
Rio sem margem	Zetho Cunha Gonçalves	Melhoramentos	8º, 9º
Capoeiras e valentões na história de São Paulo	Pedro Figueiredo Alves da Cunha	Alameda casa editorial	7º, 8º, 9º
Rosário, Isabel e Leopoldina	Margarida Patriota	Pallas	6º, 7º e 8º
A herança africana no Brasil	Daniel Esteves	Nemo	7º, 8º, 9º
O mar que banha a ilha de Goré	Kiusam de Oliveira	Peirópolis	6º, 7º
Africanidades e brasilidades	Jurema de Oliveira	Appris	Professor
Uma década da Lei 10.639/03	Juliana Jodas	Poco editorial	Professor
Ensino d(e) história indígena	Luisa Tombini	Autêntica	Professor
Matemática e prática cultural indígena	Ligia Arantes Sad, Circe Mary da Silva	Appris	Professor
Imagem - identidade indígena: construção e transmissão	Leila Gasperazzo Ignatius Grassi	Dialética	Professor

ANEXO C - SLIDES EM POWERPOINT DISPONIBILIZADOS PELA REDE COM A PROPOSTA DO PROJETO E REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS

Projeto Vernissage 2023

PROPOSTA DO PROJETO

+REFERÊNCIAS

TODA VITÓRIA TEM UMA HISTÓRIA



O projeto Vernissage deste ano, visa trazer à tona o olhar sobre **nossas raízes e identidades**. Além da base indígena e africana, temos a cultura latina como resultado da junção desses diversos elementos que constituíram-se nas Américas e que de igual modo, nos pertence. Contudo, no geral, nós brasileiros não nos enxergamos desta maneira, sendo essa a principal consequência dessa perda de referencial, é a falta de orgulho e respeito pelo que é nosso – sempre achando mais belo e digno o que vem de fora. A reconexão com nossas raízes permite que encontremos o significado de pertencimento e de legado.

A partir de um pensamento de produção contemporâneo e influência de artistas atuais que se debruçam sobre este tema, o aluno deverá, a partir do próprio olhar e compreensão, **produzir um trabalho artístico que dialogue com o tema e enalteça essas raízes do Brasil**, gerando um trabalho não apenas com fins estéticos, mas também pensamento crítico.

- **Valorização da identidade, ancestralidade e cultura dos povos originários do Brasil e da África**, através do uso de elementos das suas múltiplas culturas e influências na cultura brasileira.
- **Diálogo com a arte contemporânea** desestigmatizando paradigmas associados à produção artística Indígena e Africana;
- Utilização de múltiplas técnicas como **pintura, colagem e assemblage**, para a produção do trabalho.

ASSEMBLAGE ou assemblagem é um termo francês que foi trazido à arte por Jean Dubuffet em 1953. É usado para definir colagens ou composições artísticas feitas com objetos e materiais tridimensionais diversos.






MATERIAIS



- ❑ **Tela de pintura** (30x40cm ou 40x50cm);
- ❑ **Tintas** (guache, pva ou tecido, cores dependem do projeto do aluno. Sugestão genérica: Amarelo Ouro, Azul Mar, Vermelho Fogo, Verde Folha, Branco e Preto);
- ❑ **Pincéis** (Ponta grossa, média e fina. Sugestão: Chato nº 18, nº 10 e nº 2);



Cola de silicone, pela versatilidade e fixação em materiais diversos, aos que forem trabalhar com assemblage sobre a tela.



- ❑ **Paleta de Pintura**, para mistura de tintas (Sugestão: Reutilização de bandeja de isopor branca ou prato plástico descartável branco);
- ❑ **Pano**, para limpeza e secagem dos pincéis (Sugestão: Perfex ou reutilização de toalha de lancheira);
- ❑ **Pote Plástico** para limpeza dos pincéis (Sugestão: Reutilização de potes plásticos de produtos industrializados, margarina, maionese, sorvete, dentre outros);
- ❑ **Jornal** ou saco grande, para forrar o ambiente de trabalho e evitar sujeiras indesejáveis, sendo reaproveitado durante todo o projeto.
- ❑ **Camisa** passível de ser pintada, utilizada para proteger o uniforme escolar.

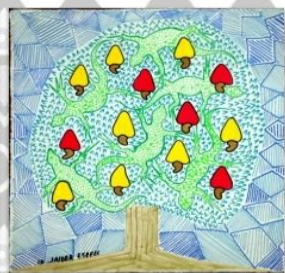
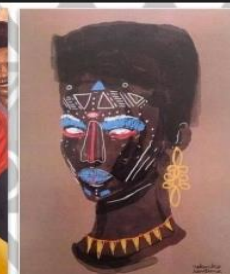
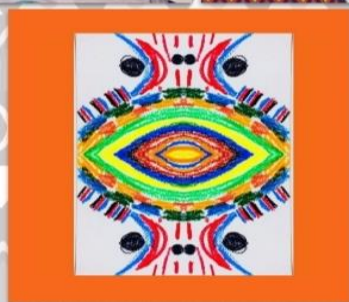
REFERÊNCIAS ARTÍSTICAS

Referências artísticas são essenciais para qualquer trabalho criativo. Criatividade é sobre criar, mas também sobre olhar ao seu redor para encontrar referências e 'alimento' para a sua criação. Dito isso, conhecer o que se produz contemporaneamente se torna essencial para a observação, a reflexão, a fruição, a expressão e, por fim, a criação. Abaixo, segue alguns artistas que farão parte desse eixo condutor do nosso projeto.

DENILSON BANIWA



DAIARA TUKANO**XADALU TUPÃ****ARISSANA PATAXÓ**

JAIDER ESBELL**ROBINHO SANTANA****CRIOLA**

ABDIAS NASCIMENTO**GEORGIA LOBO****ARTAN MARTINS**

ANEXO D - SLIDES EM POWERPOINT DISPONIBILIZADOS PELA REDE COM O CONTEÚDO SOBRE “CULTURA E ARTE INDÍGENA”

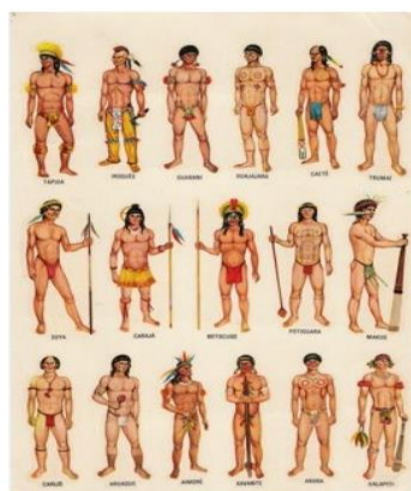


Povos originários do Brasil

Como o próprio nome indica, povos originários são aqueles que descendem dos primeiros habitantes de um território. No Brasil, esses povos representam **0,4% da população** total do país, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao todo, são **305 povos** vivendo no território brasileiro, a maioria concentrada na região da Amazônia, de acordo com o Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

Mesmo após a Constituição Federal de 1988 reconhecer organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e o direito originário sobre o local que esses povos ocupavam, a luta por terras ainda é uma demanda permanente dessa população.

Ivani Ferreira de Faria, professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ressalta que esses mais de 300 povos indígenas que ainda habitam o país **têm cultura, língua e organização social e política próprias**. "É o que lhes dá essa denominação de povo. Isso é diferente de considerá-los como etnias. O termo 'etnia' surge mais no sentido de grupo cultural, é uma palavra que se contrapõe ao sentido de povo".



Herança cultural dos povos originários brasileiros

Mesmo depois de os povos indígenas terem passado pelo processo de conquista e extermínio, eles nos deixaram diversas práticas culturais. Mais correto do que dizer que fomos influenciados pela cultura indígena é afirmar que **a cultura indígena participa da formação da identidade nacional**.

Muitos dos hábitos, costumes, alimentação e crenças da sociedade brasileira são herança direta dos povos indígenas, como, por exemplo: **o hábito de andar descalço, o costume de descansar em rede, o hábito da pesca e caça, além do conhecimento de plantas e ervas medicinais, tais como a alfavaca, o boldo e a semente de sucupira.**

O hábito de **se banhar todos os dias e lavar as mãos com regularidade** também vieram dos nativos brasileiros que se banhavam frequentemente nos rios. Em seus relatos, Pero Vaz de Caminha escreve que os indígenas eram “tão limpos e tão formosos, que deixavam qualquer europeu admirado”.

A culinária brasileira herdou vários hábitos e costumes da cultura indígena, como a utilização da **mandioca** e seus derivados (**farinha de mandioca, beiju, polvilho, tapioca**), **pirão, mingau, açaí, pamonha, paçoca, tacacá, farinha de milho, guaraná**, o costume de se alimentar com **peixes** e pratos derivados da caça (como **picadinho de jacaré e pato ao tucupí**), além do costume de comer frutas (principalmente o **cupuaçu, bacuri, graviola, caju, açaí e buriti**).

Herança cultural dos povos originários brasileiros

A herança indígena se faz notar também nos nomes de bairros, ruas, cidades, estados etc. **Aracaju** significa “cajueiro dos papagaios” em tupi-guarani. **Curitiba**, em tupi-guarani, significa “lugar do pinhão” ou “pinheiral”.

No estado de São Paulo, muitos municípios têm nomes de origem tupi, tais como **Barueri, Bertioga, Botucatu, Caçapava, Arujá, Avaré e Votuporanga**.

Dentre os animais, temos as palavras **cotia, pirarucu, jabuti, capivara, baiacu, perereca, piranha, sucuri, taturana, tamanduá, tucano, jacaré, urubu, saúva** etc.

Em relação a plantas, frutos e outros elementos da natureza, temos **cajá, cacau, açaí, babaçu, buriti, capim, catuaba, cipó, igarapé, pitanga, jatobá, ipê, aguapé** etc.

Nomes próprios, como **Apoena, Janaína, Iara, Moacir e Tainá** têm origem indígena.

Além da **herança linguística**, há muitos outros elementos da nossa cultura que vêm dos indígenas, tais como:

- Utilização no dia a dia de objetos como **a rede, bolsas trançadas** com fibras ou outros objetos feitos de palha, como **cestas, petecas**.
- **Lendas e personagens do folclore** indígena fazem parte do imaginário nacional e foram até incorporadas pela indústria cultural. Ex.: **Boitatá, Curupira, Caipora, Iara, Uirapuru** etc.



Elementos da arte indígena brasileira

A arte indígena é bastante variada e pode ser observada em diversos:

- **Objetos de uso cotidiano** (como a cerâmica, as armas e os cestos)
- **Objetos ritualísticos** (como as máscaras)
- **Adornos de decoração do corpo** (como as plumas, as braçadeiras e os botoques)

As produções indígenas mais comuns à maioria dos povos: **cerâmica, pintura corporal, máscaras, cestaria e arte plumária. Objetos decorativos e utilitários, adornos, acessórios, armas e instrumentos musicais** também fazem parte da arte produzida pelos povos indígenas.

Para produzir sua arte, os indígenas **utilizam elementos naturais**, que representam e preservam sua proximidade com a riqueza da natureza.

Além de componentes vindos diretamente da natureza, até mesmo as **tintas** utilizadas nas pinturas são naturais, **produzidas a partir de extratos de árvores, flores e plantas, como jenipapo e urucum.**

Os materiais mais utilizados são:

- palha,
- junco,
- cipó
- sementes,
- caroços,
- madeira,
- barro,
- porongo ou cabaça,
- ossos e dentes de animais,
- penas e plumas,
- fibras de plantas.

Cerâmica

É usada de muitas formas na cultura e na arte da maioria das tribos indígenas: para fabricação de **objetos e utensílios ou como decoração.**

É um dos materiais mais utilizados pelos indígenas, provavelmente devido à versatilidade do material. É utilizado na confecção de diversas utilidades domésticas, tais como **jarros, panelas e vasilhas para armazenamento de alimentos.**

O material é produzido pelos indígenas - quase sempre pelas mulheres - a partir de uma mistura feita de barro e de outros insumos naturais. Depois de prontos, os objetos são queimados para que se tornem mais resistentes.



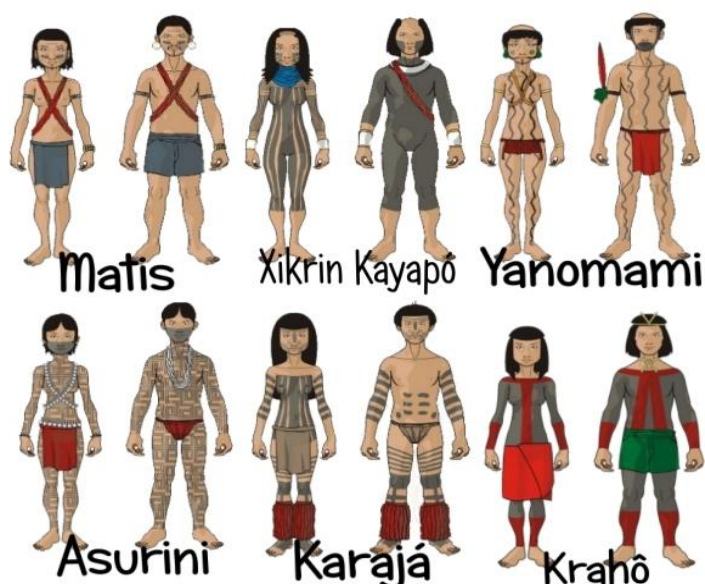
Pintura corporal

É utilizada pelos indígenas **no dia a dia e em momentos especiais**, como na prática de rituais e de celebrações e varia de acordo com as ocasiões. **Cada povo possui um tipo específico de pintura**, que é representativa e identifica as características da tribo.

As tintas utilizadas na pintura corporal são obtidas a partir de elementos da natureza, como na extração de óleos de sementes e flores.

As pinturas **possuem significados diferentes e podem representar os lugares ou funções ocupadas** por cada membro do povo, assim como podem ser usadas para representar os membros de uma mesma família.

Da mesma forma, as pinturas **são diferentes para as mulheres e para os homens**. As mulheres casadas, por exemplo, utilizam pinturas específicas para identificar seu compromisso perante outros membros da tribo.



Arte plumária

É produzida com plumas e penas de diversos animais. É bastante antiga, mas ainda é muito cultuada pelos indígenas brasileiros.

Os objetos de arte plumária são feitos principalmente para uso como adornos e adereços usados em momentos de festividades ou em rituais. Os cocares são o exemplo mais conhecido, mas a arte plumária também pode ser utilizada para a fabricação de outros acessórios, armas ou mesmo instrumentos.

Assim como acontece com a pintura corporal, a arte plumária também pode representar diferentes povos ou papéis ocupados dentro da tribo, como uma espécie de marcação hierárquica. Por exemplo, os cocares maiores e mais bem adornados são os utilizados pelos caciques, os chefes e mais antigos membros de uma tribo.



11-13 / 20



Máscaras

São uma parte importante da cultura indígena, sendo **usada em rituais e festividades**. O uso e a produção das máscaras é **carregado de simbologias** e **esses objetos podem representar seres sobrenaturais e antepassados**, considerados os maiores detentores de sabedoria do povo indígena.

Alguns povos utilizam as máscaras em seus rituais como uma maneira de levar alegria e bons sentimentos às entidades espirituais que tiveram conflitos com os indígenas em tempos passados, como uma forma de apaziguar estes conflitos.

Os indígenas do Xingu, por exemplo, utilizam as máscaras em rituais de proteção e conexão com os espíritos protetores da tribo.

As máscaras feitas por cada tribo **possui características próprias que são representativas da identidade do povo que a produz**. Em geral, são feitas com cascas de árvores e podem ser adornadas com tintas naturais, fibras e plumagem de animais.



Cestaria

Os cestos produzidos pelos indígenas eram **inicialmente utilizados para armazenamento e transporte, principalmente de alimentos**. Hoje em dia, também são vendidos como itens de decoração.

São feitos a partir de **materiais naturais, como folhas de árvores diversas** (dependendo da região habitada pela tribo) e **materiais como palha, junco e folhas de palmeiras**.

Em geral, a cestaria - também executada quase sempre por mulheres - é feita a partir de tramas com as folhas e fibras naturais utilizadas.



Grafismo

O Grafismo indígena constitui-se em manifestação cultural dos povos indígenas e pode se apresentar nas **pinturas corporais, nas cestarias, na cerâmica**, dentre outras formas de expressão cultural.

É muito utilizado nas pinturas corporais, contribuindo para **beleza estética**, todavia, muito além da exuberância, possui valor simbólico, é uma **forma de comunicação**, uma vez que é possível fazer uma leitura dos sujeitos envolvidos no que se refere ao povo, ao gênero, à faixa etária e aos grupos dentro de sua sociedade.

As técnicas do grafismo corporal são passadas de geração em geração através da oralidade, das atividades do cotidiano, assim, as crianças, desde cedo têm contato com a arte. Em algumas etnias são passadas somente para as mulheres, tendo elas a obrigação de manter esta tradição, ensinando às filhas.



ANEXO E - SLIDES EM POWERPOINT DISPONIBILIZADOS PELA REDE COM O CONTEÚDO SOBRE “CULTURA E ARTE-AFROBRASILEIRA”



Arte Africana e Afro-brasileira

Compreende-se por arte africana a **totalidade de expressões artísticas presentes no continente africano**, sobretudo na região subsaariana.

Podemos dizer que os africanos conseguiram produzir uma arte bastante livre, mas ainda assim **preservando o rigor que suas tradições exigiam** em busca de um entendimento da **espiritualidade e ancestralidade**.

A história da arte africana **originou-se no período pré-histórico**, quando a humanidade ainda não havia inventado a escrita.

Suas esculturas mais antigas encontradas, datam mais de **500 a.C.** e foram produzidas pela cultura Nok, na região onde hoje se localiza a Nigéria.

Na África subsaariana, o povo Igbo Ukwu realizou belos **trabalhos em metais**, principalmente **bronze**, além de utilizar a **terracota, marfim e pedras preciosas**.

Mas o material mais utilizado pelos povos africanos certamente foi a **madeira**, com a qual produziram **máscaras e esculturas**.

A arte tradicional africana é **muito rica em significados e simbologias**, além do conteúdo estético imaginativo. Entretanto, infelizmente tais manifestações **muitas vezes são de difícil compreensão, dado a falta de informações existentes**.

Isso se dá porque muitos objetos artísticos africanos foram retirados do continente pelos povos colonizadores e **levados para países europeus**, a fim de integrar museus e galerias como **artefatos curiosos e "exóticos"**.

Por conta disso, grande parte deles foi tirada de seus contextos originais. Muitos povos foram destruídos (populações inteiras dizimadas) e os significados de suas artes tornaram-se enigmáticos.

Infelizmente, **grande parte dessas peças se perdeu**, devido às intempéries climáticas e também por conta da intolerância religiosa por parte dos muçulmanos e cristãos, que entraram em contato com essas civilizações e destruíram parte de seus acervos culturais.

De modo geral, a arte africana se destaca como expressão e produção de objetos de **caráter funcional e ritualístico**, muito associados a **valores étnicos e religiosos**.

Atualmente, existe um movimento africano que reivindica a devolução desse enorme acervo cultural aos seus locais de origem.



África-Brasil

O Brasil é um país que recebeu **um enorme contingente de pessoas sequestradas da África** na época colonial. A maior parte destas populações era de origem **Bantos, Nagôs e Jejes, Hauçás e Malês**. Trazidas como **mão de obra escravizada**, essas populações fazem parte da identidade brasileira, **contribuindo para a formação de nossa cultura** de maneira intrínseca.

Assim, a arte e cultura de diversas sociedades africanas **misturou-se às demais culturas aqui presentes**. A cultura afro-brasileira nasceu profundamente baseada nas raízes das culturas africanas e percorreu um longo caminho de séculos até que essa cultura fosse realmente conquistando autonomia e singularidade própria em seus costumes.

Iniciando a cultura afro-brasileira com a chegada dos escravos ao país, primeiramente as artes produzidas localmente eram na verdade **releituras e recriações das obras vinda da cultura africana**. Porém, com o passar do tempo, ficou cada vez mais evidente que as principais heranças deixadas pela cultura africana, foram os **sentimentos e os valores** às comunidades descendentes, que possuíam um caráter cultural já constituído.

Grande parte das artes e dos elementos artísticos produzidos esculturalmente e artesanalmente pelos afrodescendentes, no período colonial e imperial, foi uma **união com as culturas portuguesas e indígenas presentes no convívio com os escravizados**.

Além do destaque artístico afro-brasileiro nas esculturas e pinturas durante o período barroco, a **arte musical foi notoriamente a mais difundida** e até hoje repassada e ensinada para as novas gerações. Através dos **atabaques, agogôs, tambores e berimbaus**, a música afro-brasileira é ainda disseminada através das religiões, dos ensinamentos culturais e também pela capoeira.

Herança cultural dos povos originários da África

A música criada pelos afro-brasileiros é uma mistura de influências de toda a África subsaariana **com elementos da música portuguesa e, em menor grau, ameríndia**, que produziu uma **grande variedade de estilos**.

Ela é **fortemente influenciada pelos ritmos africanos**. Muitos ritmos musicais ocidentais originaram-se com base na música africana, como **samba, axé, maxixe, choro e bossa-nova** e o **maracatu** no Brasil; o **reggae** na Jamaica; e o **jazz** e o **rock** nos Estados Unidos.

Nossa culinária é repleta de pratos e ingredientes originários da cultura africana ou criados por africanos no Brasil. No Nordeste, essa marca é profunda, sobretudo na **Bahia**, em pratos como **vatapá, caruru, efô, acarajé e bobó**, com largo uso de **azeite-de-dendê, leite de coco e pimenta**.

Apesar da crença comum de que a **feijoada** tem sua raiz na cultura dos africanos escravizados no Brasil, a sua origem incerta parece apontar que, ao menos como é feita hoje, não foi uma criação dos escravizados. Os portugueses não desprezavam "restos" do porco (orelha, pé, rabo e língua). O que os escravizados comiam era basicamente **feijão com farinha, o tutu**.

Temos hoje diversas **danças brasileiras** que foram trazidas por africanos ou surgiram com base em elementos culturais dessas pessoas, que viviam no Brasil. São elas: **samba, axé, coco, maracatu** e a **capoeira**, que é também uma arte marcial utilizada como defesa pelos escravizados fugitivos contra os capitães do mato.



Elementos da arte africana

Devemos considerar que grande parte da produção artística tradicional africana era feita não para ser vista e o material utilizado em sua confecção possuía um valor simbólico muito grande. Estas peças podem ser **esculpidas, fundidas, pintadas, trançadas, tecidas e utilizadas como adornos corporais, trajes e itens de uso sagrado ou cotidiano.**

As civilizações africanas têm uma **visão holística e simbólica da vida**. Cada indivíduo é parte de um todo, ligados, todos em função do cosmos, em uma eterna busca pela harmonia e equilíbrio. A arte africana representa os usos e costumes das tribos africanas. O objeto de arte é **funcional** e expressa muita **sensibilidade**. Nas pinturas, assim como nas esculturas, a presença da figura humana identifica a preocupação com os **valores étnicos, morais e religiosos.**

Por sua vez, as famosas **máscaras africanas** possuem desenhos elaborados e são utilizadas em cerimônias e rituais.

Os materiais mais utilizados são:

- madeira,
- couro e pele de animais,
- marfim,
- cobre e bronze,
- cerâmica,
- miçangas e búzios,
- chifres e dentes de animais,
- penas e plumas,
- lã de carneiro, pêlo da cabra, o pêlo de camelo,
- seda, rafia e algodão.

Estatuária

As esculturas africanas prezam, essencialmente, pelas **histórias que existem por trás de cada objeto**. Uma máscara ou uma estátua concentram forças inerentes do próprio material de que são constituídas, além de sua própria força estética. Tem, por isso, um lado **sagrado**, ligado às forças da **Natureza** e do **Universo**. Elas **não têm, portanto, uma função meramente formal.**

Pode-se observar que algumas produções são **mais realistas ou mais geométricas**. O realismo ocorre com frequência nas estátuas, talvez por seu caráter representativo (de uma figura humana, da imagem onírica de um antepassado), enquanto que o geometrismo aparece muito nas máscaras, principalmente naquelas que representam espíritos e seres sobrenaturais. Mesmo assim, nada disso permite dizer ou não é isso que determina haver uma linha divisória clara entre uma forma e outra, ou um estilo e outro.



Pintura Corporal

Da mesma forma que as civilizações indígenas no Brasil, as populações tribais africanas também lançam mão de pinturas no corpo, como uma **importante expressão cultural** ligada geralmente à **religiosidade e posições hierárquicas** no grupo.

Cada povo utiliza determinados tipos de pintura, dependendo da ocasião e dos diversos rituais que realizam.

Os povos do **Vale do Rio Omo**, localizado no sul da Etiópia, são conhecidos como **mestres da pintura corporal**. Essas populações ainda conseguem preservar essa tradição, pois se mantêm resguardados do contato com as civilizações ocidentais. Dessa forma, seus costumes são ainda hoje muito parecidos com os dos seus antepassados.

Normalmente, os povos africanos utilizam como tintas **pigmentos extraídos de seivas de plantas, rochas vulcânicas, argilas de cores variadas**, entre outros elementos naturais.



Máscaras

As máscaras são as **formas mais conhecidas da plástica africana**. Constituem **síntese de elementos simbólicos** mais variados, se convertendo em expressões da vontade criadora do africano.

São muitos os materiais utilizados como suporte para a confecção dessas peças. Em geral, o material mais utilizado é a **madeira** e o **couro** mas existem também, máscaras africanas de **tecido, marfim, cerâmica, cobre e bronze**. Algumas têm cabelos de **fibras naturais**, outras têm **chifres** ou **cristas**. Há máscaras africanas **pintadas**, outras são decoradas com **miçangas, penas, dentes, sementes ou búzios**.

O artesão que cria a máscara africana tem um **estatuto especial na sua comunidade**. Em geral, essa arte é **passada de pai para filho**, juntamente com o conhecimento dos **significados simbólicos transmitidos por essas máscaras**.

As danças mascaradas fazem parte das cerimônias africanas mais tradicionais relacionadas a **casamentos, funerais e ritos de iniciação**, e assim por diante.





Tecelagem

O extenso continente africano possui uma vasta tradição têxtil. A primeira matéria-prima utilizada para confecção de roupas foi, provavelmente, a **pele de animais**, extremamente numerosos no continente. Outro material que antecedeu e muitas vezes até hoje chega a substituir as roupas de tecido, principalmente na África Central, são as **cascas de árvores batidas, decoradas** com pinturas à base de pigmentos vegetais, que servem também como cama e cobertura para as tendas.

Os tecidos **sempre tiveram um grande valor na cultura africana**, sendo muitas vezes utilizados como **moeda corrente** até para pagamentos de multas, como em Serra Leoa.

Armazenar grandes quantidades de tecidos foi, por muito tempo, indicação de elevado **status e poder**. Em ocasiões especiais como o **nascimento ou o casamento**, costuma-se **presentear com tecidos**, que também são o melhor presente em situações mais tensas, para amenizar as rivalidades.



Os tecidos africanos, que são geralmente confeccionados com **lã de carneiro, pêlo da cabra, o pêlo de camelo, algodão, ráfia e seda**, estão intimamente associados à cultura africana e são tão **diversificados quanto os grupos étnicos existentes no continente**. Ao contrário do que acontece em outras culturas, **os homens que tecem têm grande prestígio**.



Xhosa



elderly man

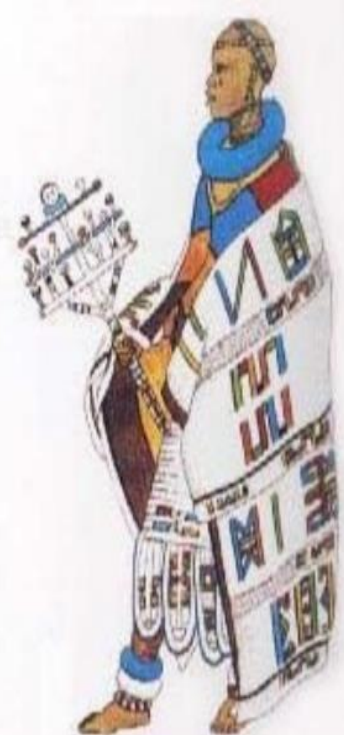
married woman

young girl



Ndebele

married woman



Grafismo

Na África Ocidental, muitos símbolos são usados para transmitir mensagens e valores dentro de uma comunidade. As tribos Akan e Asante da África Ocidental usam símbolos "Adinkra". Os símbolos são encontrados com frequência no país de Gana. Geralmente são incorporados à pintura de rosto, tecidos, desenhos de paredes interiores e cerâmica.

	AKOFENA	"espada de guerra"	coragem, bravura
	AKOKONAN	• "a perna de uma galinha"	misericórdia, carinho
	AKOMA	• "o coração"	paciência e tolerância
	AKOMANTOSO	"corações ligados"	entendimento, acordo
	ANANSE NTONTAN	"teia de aranha"	sabedoria, criatividade

	DENKYEM	"crocodilo"	adaptabilidade
	DUAFF	"pente de madeira"	beleza, higiene, qualidades femininas
	DWENNIMMEN	• "chifres de carneiro"	humildade e força
	EBAN	"cerca"	amor, segurança
	EPA	"algemas"	lei, justiça, escravidão
	ESE NE TEKREMA	"os dentes e a língua"	amizade, interdependência
	FAWOHODIE	"independência"	independência, liberdade, emancipação
	FIHANKRA	• "casa / composto"	segurança segura
	FOFO	"uma planta de flor amarela"	ciúme, inveja
	FUNTUNEFU DENKYEMFUNEFU	"crocodilos siameses"	democracia, unidade na diversidade
	GYE NYAME	• "exceto por Deus"	supremacia de Deus
	HWEMUDUA	• "vara de medição"	exame, controle de qualidade

[illegible]