



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Tecnologia e Ciências
Escola Superior de Desenho Industrial

Paula do Sacramento Rocha

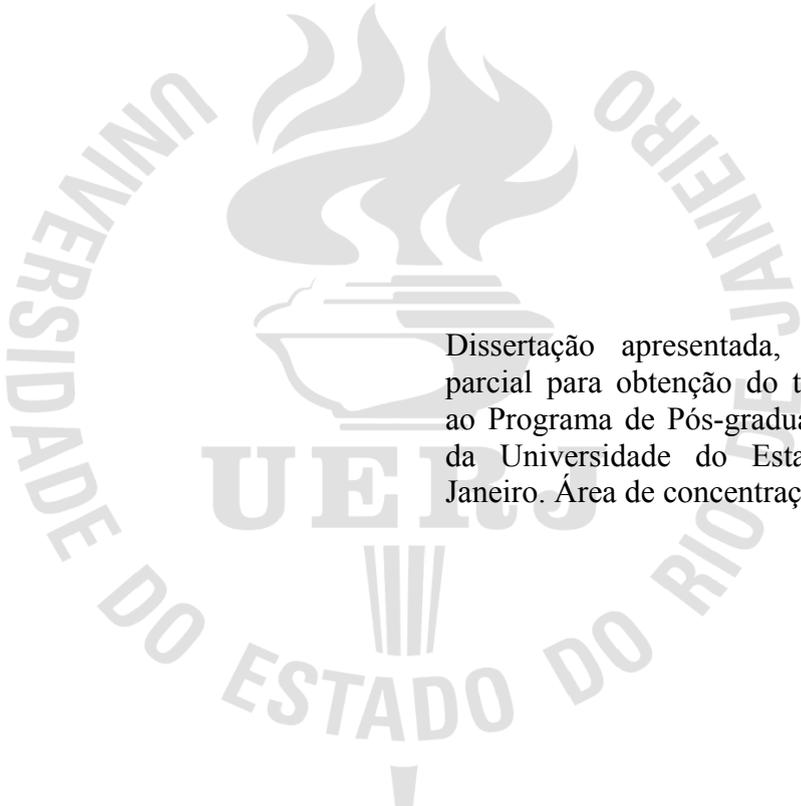
O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica

Rio de Janeiro

2024

Paula do Sacramento Rocha

O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Design.

Orientadora: Prof.^a Dra. **Bianca Maria Rêgo Martins**

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/G

R672 Rocha, Paula do Sacramento

O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica /
Paula do Sacramento Rocha. – 2024.

138 f.: il.

Orientadora: Bianca Maria Rêgo Martins.

Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Escola Superior em Desenho Industrial.

1. Desenho industrial - Estudo e ensino - Teses. 2. Artes - Estudo e
ensino - Teses. 3. Aprendizagem - Teses. 4. Educação básica - Teses. I.
Martins, Bianca Maria Rêgo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Escola Superior em Desenho Industrial. III. Título.

CDU 7.05:37

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Paula do Sacramento Rocha

O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Design

Aprovada em 26 de março de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Bianca Maria Rêgo Martins (Orientadora)

Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof. Dr. Ricardo Artur Pereira Carvalho

Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dra. Ana Paula Chaves Mello

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Bianca Martins, pela confiança e pela condução tão humana e emancipadora.

Ao grupo de colegas composto por André, Cristina, Christiane, Erick, Justine, Luana, Marcos, Pedro, Rafaela, Víctor e Vitória, pelas ricas trocas nos encontros de orientação.

Ao meu companheiro João Paulo, pela parceria, apoio e incentivo nesta trajetória.

Aos meus pais, por todo o suporte e encorajamento ao longo da vida.

A minha mãe Norma, que me ensina a vontade de estar em constante aprendizado.

A minha irmã Isabela, pela grande inspiração que tem sido como professora.

Ao meu pai Francisco, por ter insuflado em nós duas a força e a vontade de transformar o mundo (de nossas alunas e alunos) por meio da educação.

A todas as professoras e professores na vida estudantil ou como colegas de profissão, que em mim deixaram ou têm deixado um pouco de si.

Por fim, às alunas e alunos, que mesmo sem perceber, me ensinam tanto. Em especial àquelas e àqueles que estiveram comigo no percurso dessa pesquisa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Cris Pizzimenti

RESUMO

ROCHA, Paula. *O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica*. 2024. 138f. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho reflete as trajetórias acadêmica, profissional e pessoal que venho construindo, em que permeiam as áreas da educação e a da criatividade, em especial o Design. Desse modo, relaciona-se ao percurso de construção da minha prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de Artes, tendo como recorte o Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel, uma das escolas em que lecionei durante o estudo. Assim, em um cenário de desafios, prazeres e descobertas, trata-se de uma pesquisa exploratória, que tem como enfoque metodológico a pesquisa-intervenção, orientada pelo método cartográfico, assumindo as interferências entre sujeito e objeto pesquisado. Tem portanto, como objetivo primário, acompanhar e vivenciar os processos de integração entre Design e o ensino-aprendizagem de Artes, em uma escola pública da cidade de Maricá, tomando esta comunidade escolar como um público parceiro de projeto de design, estabelecendo relações entre design, artes e o Paradigma da Comunicação (Pacheco, 2019), buscando possibilidades de ressignificar este componente curricular nesse contexto escolar. Para desvendá-lo, inicio com uma análise a partir de pesquisa de campo, com base em documentos, questionários e entrevistas, que me levaram a identificar os principais pontos de interesse em investimentos da prefeitura em educação, os maiores anseios das alunas e alunos e os objetivos das professoras e professores de Artes. Em seguida, fundamentada em uma revisão assistemática de literatura, busco possíveis relações entre artes e design, compreendendo-os como processos. Posteriormente, apresento um panorama sobre a Arte e sobre o Design na Educação Básica, bem como as quatro abordagens que embasam este trabalho: Abordagem Triangular (Barbosa et al., 2010), Aprender Projetando (Martins, 2022), Aprendizagem Inventiva (Kastrup, 2005), e Aprender em Comunidade (Pacheco, 2019). Estes, em geral, se conectam dentre outras coisas, pela proposta de promover uma aprendizagem ativa, por meio das relações, além da construção da autonomia e da subjetividade. Reunindo as principais descobertas, apresento um desenho de uma proposta pedagógica, vivenciada com duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental. Analisando a experiência, foi possível perceber a presença de diversos aspectos das quatro abordagens, consistindo em uma reunião frutífera para a construção de competências e de conhecimentos, e para o desenvolvimento de habilidades e de valores importantes para a formação integral do indivíduo, apesar de algumas implicações. Estas, por sua vez, provocaram reflexões com vistas à novas possibilidades.

Palavras-chave: Design. Artes. Educação Básica. Abordagem Triangular. Aprender Projetando. Aprendizagem Inventiva. Aprender em Comunidade.

ABSTRACT

ROCHA, Paula. *Design in the learning process of Arts in Basic Education*. 2024. 138f. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The present work reflects the academic, professional, and personal trajectories I have been building, which intersect the areas of education and creativity, especially Design. Thus, it relates to the development of my pedagogical practice for teaching and learning Arts, with a focus on the Joana Benedicta Rangel Educational Center in Maricá, one of the schools where I taught during my studies. Therefore, in a scenario of challenges, pleasures, and discoveries, it is an exploratory research that has as its methodological approach the intervention research, guided by the cartographic method, assuming the interferences between subject and researched object. Its primary objective is to accompany and experience the processes of integration between Design and the teaching-learning of Arts, in a public school in the city of Maricá, taking this school community as a partner audience for a design project, establishing relationships between design, arts, and the Communication Paradigm (Pacheco, 2019), seeking possibilities to redefine this curricular component in this school context. To unravel it, I start with an analysis based on field research, using documents, questionnaires, and interviews, which led me to identify the main points of interest in municipal investments in education, the greatest aspirations of students, and the objectives of Arts teachers. Then, based on an unsystematic literature review, I seek possible relationships between arts and design, understanding them as processes. Subsequently, I present an overview of Art and Design in Basic Education, as well as the four approaches that underpin this work: the Triangular Approach (Barbosa et al., 2010), Learning by Design (Martins, 2022), Inventive Learning (Kastrup, 2005), and Learning in Community (Pacheco, 2019). These, in general, connect, among other things, through the proposal to promote active learning, through relationships, in addition to building autonomy and subjectivity. Bringing together the main findings, I present a pedagogical proposal experienced with two sixth-grade classes in Elementary School. Analyzing the experience, it was possible to perceive the presence of various aspects of the four approaches, resulting in a fruitful collaboration for the development of competencies, knowledge, skills, and values important for the integral formation of the individual, despite some implications. These, in turn, prompted reflections towards new possibilities.

Keywords: Design. Arts. Basic Education. Triangular Approach. Learning by Design. Inventive Learning. Learning in Community.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa esquemático - O entorno do CEM Joana Benedicta Rangel	27
Figura 2 –	Centro Educacional Joana Benedicta Rangel em 2018	28
Figura 3 –	Centro Educacional Joana Benedicta Rangel atualmente	28
Figura 4 –	Foto da turma 612 realizando atividade de avaliação em dupla	40
Figura 5 –	Foto da turma 615 realizando atividade em grupo	41
Figuras 6-	Exemplos de criação	45
Figura 7 –	Origami produzido por uma aluna	74
Figura 8 –	Grupo preenchendo a ficha	91
Figura 9 –	Ficha preenchida	91
Figura 10-	Definição dos valores	94
Figura 11 –	Anotações das entrevistas do grupo do Samba	94
Figura 12 –	Trecho da pesquisa sobre o Acarajé	95
Figura 13 –	Desenho como primeira resposta à etapa 4, grupo da Feijoada	96
Figura 14 –	Grupos da turma 615 trabalhando	98
Figura 15 –	Esboço do grupo da Capoeira	99
Figura 16 –	Projeto final do grupo da Capoeira	99
Figura 17 –	Grupos da turma 612 trabalhando	100
Figura 18 –	Maquete do baile funk com massa de modelar	102
Figura 19 –	Livro de receitas - Grupo da Feijoada	103
Figura 20 –	Partes do livro de receitas - Grupo do Acarajé - Turma 612	105
Figura 21 –	Partes do livro de receitas - Grupo da Feijoada - Turma 612	105
Figura 22 –	Grupo da turma 612 apresentando o seu trabalho	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Organização dos objetivos específicos e os respectivos capítulos em que serão explorados	21
Quadro 2 –	Falas sobre os objetivos dos investimentos	30
Quadro 3 –	Trecho do planejamento para o mês de agosto	34
Quadro 4 –	Respostas às perguntas 9 e 10 - Turma 612	48
Quadro 5 –	Respostas às perguntas 9 e 10 - Turma 615	49
Quadro 6 –	Respostas à pergunta 11 - Turmas 612 e 615	50
Quadro 7 –	Respostas à pergunta 12 - Turmas 612 e 615	51
Quadro 8 –	Classificação das competências de Artes Visuais extraídas da BNCC relacionadas aos eixos da Abordagem Triangular	60
Quadro 9 –	Relação de possíveis competências a serem desenvolvidas pelo Design na escola e suas áreas	65
Quadro 10 –	Autores que pensaram sobre o Design e a Educação e suas contribuições	67
Quadro 11 –	Exemplo de uma prática de Aprender Projetando	70
Quadro 12 –	Proposta pedagógica	84
Quadro 13 –	Relações entre as etapas da proposta pedagógica e os resultados da pesquisa	86
Quadro 14 –	As abordagens e suas evidências na Aula 1	92
Quadro 15 –	As abordagens e suas evidências na Aula 2	96
Quadro 16 –	As abordagens e suas evidências na Aula 3	100
Quadro 17 –	As abordagens e suas evidências na Aula 4	103
Quadro 18 –	As abordagens e suas evidências na Aula 5	106
Quadro 19 –	Aprendizados referentes ao tema - turmas 615 e 612	110
Quadro 20 –	Marcas da proposta - turmas 615 e 612	111
Quadro 21 –	Respostas livres - turmas 615 e 612	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Respostas à pergunta 2: Pensando no que você aprende nas disciplinas da escola, qual ou quais você mais gosta? - Turmas 612 e 615	42
Gráfico 2 –	Respostas à pergunta 3: Das disciplinas que você tem na escola, qual ou quais você acha mais importante(s) para a vida, independente de gostar ou não? - Turmas 612 e 615.....	42
Gráfico 3 –	Respostas à pergunta 4: Sobre as aulas de Artes, o que você mais gosta?	44
Gráfico 4 –	Respostas à pergunta 5: Quando você está fazendo um trabalho de criação artística, você... ..	45
Gráfico 5 –	Respostas à pergunta 6: No seu tempo livre fora da escola, você costuma criar coisas como brinquedos, artesanato ou outros?	46
Gráfico 6 –	Respostas à pergunta 7: Você sabe o que é design?	47
Gráfico 7 –	Respostas à pergunta 8: Você gosta de trabalhar em grupo?	47
Gráfico 8 –	Autodeclaração racial das turmas 615 e 612	107
Gráfico 9 –	Importância do tema - turmas 615 e 612	108
Gráfico 10 –	Preferências de etapas - turma 615	109
Gráfico 11 –	Preferências de etapas - turma 612	109
Gráfico 12 –	Processo de criação - turmas 615 e 612	112
Gráfico 13 –	Processo de desenvolvimento do esboço - turmas 615 e 612.	113
Gráfico 14 –	Relação entre o que imaginaram e o resultado obtido - turmas 615 e 612	114
Gráfico 15 –	Relação entre integrantes dos grupos - turmas 615 e 612	114
Gráfico 16 –	Contribuição individual no grupo - turmas 615 e 612	115
Gráfico 17 –	Opinião sobre o trimestre mais interessante - turma 615	115
Gráfico 18 –	Opinião sobre o trimestre mais interessante - turma 612	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problemas da pesquisa	16
1.1.1 As aulas de Artes no CEM Joana Benedicta Rangel	16
1.1.2 A procura por outros caminhos	19
1.2 Questão norteadora	20
1.3 Objetivos	20
1.3.1 <u>Geral</u>	20
1.3.2 <u>Específicos</u>	20
1.4 Justificativa	21
2 PROPOSTA METODOLÓGICA	22
2.1 Enfoque Metodológico	22
2.2 Desenho da pesquisa	23
3 A COMUNIDADE ESCOLAR	27
3.1 O Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel e o contexto escolar em Maricá	27
3.1.1 <u>Os royalties e a educação em Maricá</u>	29
3.2 As subjetividades que a prefeitura pretende produzir	30
3.3 As subjetividades que o Referencial Curricular de Artes quer produzir	33
3.4 As subjetividades que professoras e professores de Artes querem produzir	36
3.4.1 <u>Uma síntese das entrevistas</u>	38
4 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM AS/OS ESTUDANTES	38
4.1 As turmas 612 e 615 do CEM Joana Benedicta Rangel no ano de 2023	39
4.2 Resultados do questionário	41
4.3 Síntese das respostas ao questionário	52
5 REVISÃO DE LITERATURA	53
5.1 Buscando algumas possíveis relações entre artes e design	53
5.2 Arte na Educação Básica	56
5.2.1 <u>A Abordagem Triangular e a Educação para a cultura visual</u>	56

5.2.2 <u>Objetivos da Arte na Educação Básica</u>	59
5.2.3 <u>Minha experiência de observação como estagiária no Cap-UFRJ nas aulas de Arte</u>	62
5.3 O Design na Educação Básica: meus primeiros achados	63
5.4 O Design na Educação Básica a partir das Práticas de Aprender Projetando	66
5.4.1 <u>Design e aprendizagem: uma visão mais ampla</u>	66
5.4.2 <u>O conceito de Aprender Projetando</u>	68
5.5 A Aprendizagem Inventiva	71
5.6 O Paradigma da Comunicação e a Comunidade de Aprendizagem	73
5.7 Algumas conclusões do capítulo	80
5.7.1 <u>Arte e Design na escola</u>	80
5.7.2 <u>Relações entre Abordagem Triangular, Aprender Projetando, Aprendizagem Inventiva e Aprender em Comunidade</u>	81
6 O DESENHO DO EXPERIMENTO PEDAGÓGICO	82
6.1 O desenho da proposta	83
6.2 Contextualizando as etapas desenhadas e a pesquisa	86
6.3 Idealização	87
7 EXPERIÊNCIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DISCUSSÕES	88
7.1 Dificuldades iniciais	88
7.2 Relato de experiência com as turmas	89
7.2.1 <u>A aula 1</u>	90
7.2.2 <u>A aula 2</u>	93
7.2.3 <u>A aula 3</u>	97
7.2.4 <u>A aula 4</u>	101
7.2.5 <u>A aula 5</u>	104
7.3 Resultados a partir da autoavaliação com as/os estudantes	107
7.3.1 <u>Síntese da autoavaliação com estudantes</u>	117
7.4 Reflexões e discussões	118
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
9 REFERÊNCIAS	124

ANEXO A -Folha de rosto submetida à Plataforma Brasil.....	127
APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docentes.....	128
APÊNDICE B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais e responsáveis.....	130
APÊNDICE C -Termo de Assentimento para Menor - Discentes.....	132
APÊNDICE D -Termo de autorização da responsável pelo local de realização da pesquisa	133
APÊNDICE E -Instrumento de coleta de dados - Tópicos guia da entrevista com docentes	134
APÊNDICE F - Instrumento de coleta de dados - Questionário com discentes 1.....	135
APÊNDICE G - Instrumento de coleta de dados - Questionário com discentes 2.....	137

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado do entrelaçamento entre as trajetórias acadêmica, profissional e pessoal que venho construindo. Nelas sempre permeiam as áreas da educação e a da criatividade, em especial o Design¹.

Filha de professor e de pedagoga e irmã de professora, os desafios e os prazeres de atuar na educação sempre fizeram parte do meu cotidiano, bem como frequentar ambientes educacionais para além da condição de aluna, mas como a filha do querido professor “Rocha”, irmã da professora Isabela, apenas visitando seus locais de trabalho, colaborando na pequena escola de educação infantil que tivemos ou auxiliando em qualquer de seus projetos que envolvessem coreografar danças ou desenhar e pintar painéis.

Assim também foi com a área criativa. Talvez tenha me inclinado à esta área pelos estímulos da minha família a criar brinquedos do meu desejo infantil, pelo estímulo à prática de desenhar, por ter sido matriculada em aulas de artesanato pela minha mãe após ter identificado meus interesses e por participar da produção de cenários e figurinos dos espetáculos das aulas de dança que fiz por muitos anos.

Graduei-me como Bacharela em Composição de Interior pela Escola de Belas Artes - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o que me torna designer de interiores por formação. Ainda durante este curso, pude realizar um intercâmbio por meio do programa do governo federal, à época, Ciência Sem Fronteiras (CSF) como bolsista da Capes. Escolhi a área do Design e o Politecnico di Torino, na Itália, dados a tradição do país e da instituição neste campo. Durante onze meses pude aprender por meio de metodologias projetuais diferentes das que já conhecia no Brasil, dentre tantas outras valiosas experiências para a vida de maneira integral. Ainda durante esta graduação estagiei em escritórios de arquitetura e participei de projetos de Iniciação Científica, com os quais iniciei o contato com a pesquisa. Após graduada, pude trabalhar no setor de projetos em uma empresa de automação residencial, aproximando-me das tecnologias.

Alguns anos depois, por diversos motivos, optei por migrar de campo de atuação. Por meio de reingresso, retornei à Escola de Belas Artes-UFRJ a fim de atuar na Educação Básica como professora de Desenho, isto é, buscando reunir um desejo antigo e até então paralisado de ser educadora, com a área da expressão gráfica, da criatividade, das artes e do design.

¹ Quando me refiro a artes e design, falo de maneira ampla. Quando escrevo Artes e Design, trato-as como áreas de conhecimento.

Nesta licenciatura fui levada ao início de um processo permanente de desconstrução após toda a vida de escolarização tradicional, caminhando pela construção de um novo olhar para a educação contemporânea, que culmina em um dos alicerces desta pesquisa, o Paradigma da Comunicação e Aprendizagem em Comunidade, idealizada pelo professor José Pacheco (2019).

Em suma, para ele, a escola a qual chama de “velha escola” deve passar do paradigma da “ensinagem”, isto é, da educação tradicional pautada no instrucionismo e na transmissão de conhecimentos, ao paradigma da comunicação. Este paradigma se fundamenta em uma educação para que alunas e alunos saibam atuar no presente, contribuindo para um desenvolvimento socioambiental sustentável, partindo da subjetividade, da autonomia, da construção de valores a partir dos princípios definidos pela comunidade, mas acima de tudo, das relações e da comunicação entre as pessoas. As ações são embasadas no Projeto Político Pedagógico da instituição e a escola é compreendida como uma comunidade de aprendizagem, que por sua vez, deve se comunicar com os espaços e pessoas do entorno. No livro *Inovar é Assumir um Compromisso Ético com a Educação*, Pacheco afirma:

aprendi que aprendemos uns com os outros, mediatizados pelo mundo, que a aprendizagem não está centrada no professor nem no aluno, que aprendemos na intersubjetividade. [...] Aprendi que escolas são pessoas, e não edifícios. Que as pessoas são os seus valores e que esses valores, transformados em princípios de ação, dão origem a projetos. (PACHECO, 2019, p.39)

Foi nas aulas de Filosofia da Educação, com o brilhante professor Reuber que tive o primeiro contato com os ideais de educação de José Pacheco. Adiante, na disciplina de Prática de Ensino, instigada pela querida professora Ana Chavez, que nos auxiliou a percorrer um caminho subjetivo de construção da prática pedagógica, percebi elos entre o meu vínculo pessoal e profissional com a criatividade, com o design e logo, com o pensamento projetual e iniciei o vislumbre de possibilidades de estreitamentos de relações desta área com a educação. Lembro de já ter procurado pesquisar e praticar a relação Design e Desenho nas regências que precisei realizar para avaliação e conclusão do curso. Concomitante a essa experiência, ao cursar a Especialização em Técnicas de Representação Gráfica, pude iniciar a pesquisa relacionando a disciplina de Desenho com a Arte e Matemática, mas especialmente com o Design no trabalho intitulado *Novos Trajetos para o Ensino de Desenho a partir da Construção de Competências*,

Mais tarde, almejando a pesquisa de mestrado na Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI/UERJ), encontrei as pesquisas da Prof^a. Dra. Bianca Martins. Neste

momento, para mim, consolidou-se a ligação entre as áreas do Design e da Educação que eu imaginava haver, especialmente pelo olhar para a maneira de pensar do designer.

O modo de pensar do designer, projetar soluções para problemas complexos desenvolvendo protótipos e testando-os junto a um público que tem demandas a serem atendidas, negociar a linguagem visual dos objetos integrando inúmeros fatores e atores e, sobretudo, elevar este tipo de problematização projetual fazendo-a funcionar como uma pedagogia propriamente dita... Tudo isso pode ser aplicado em outros níveis de aprendizagem! (MARTINS, 2016. p.17)

Logo após ingressar no mestrado fui convocada para o cargo de Professora de Artes pela prefeitura da cidade de Maricá, na região metropolitana do Rio de Janeiro, a partir de um concurso que havia sido realizado anteriormente. Dada a minha formação em licenciatura receber o título de Educação Artística, embora a habilitação seja em Desenho, pude concorrer e assumir este cargo. Assim, em um curto tempo tornei-me uma designer (de interiores), professora de Desenho, cuja formação é relativamente recente, com alguma experiência em lecionar Desenho, precisando aprender a construir minha prática pedagógica no campo das Artes Visuais, no contexto educacional de uma cidade diferente da que habito. Tudo isto simultaneamente a construção do processo deste trabalho.

Com tantos entrelaçamentos e atravessamentos, tornou-se inevitável reunir nesta pesquisa: o Design ou o pensamento projetual, o Paradigma da Comunicação e a Prática Pedagógica para o ensino-aprendizagem de Artes Visuais na cidade de Maricá, tendo como recorte, o Centro Educacional de Maricá (CEM) Joana Benedicta Rangel, uma das escolas em que lecionei no período em que se deu a pesquisa.

1.1 Problemas da pesquisa

1.1.1 As aulas de Artes no CEM Joana Benedicta Rangel

O CEM Joana Benedicta Rangel é uma escola pública, que se localiza no centro da cidade e por isso recebe alunas e alunos de diferentes bairros e realidades. Destina-se às turmas do Ensino Fundamental Anos Finais, isto é, do sexto ao nono ano, nos turnos da manhã e da tarde e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite. Segundo dados da secretaria da unidade, há na instituição cerca de 1300 alunas e alunos e

trabalham cerca de 80 professoras e professores. Em 2023, o segundo ano de pesquisa, integravam a equipe de Artes, quatro professoras e um professor.

Ao fim do ano letivo de 2022, durante uma das fases da pesquisa de campo e da imersão nesse contexto escolar, de modo a acessar os diferentes pontos de vista de importantes integrantes deste público parceiro: professoras e professores, realizei entrevistas com duas professoras que permanecem na equipe, um professor de Artes que também a compunha nesta época e uma professora com quem trabalhei em outra escola da rede. Suas respostas endossam os problemas de pesquisa mencionados nos próximos tópicos e toda a contextualização a seguir.

Uma questão identificada nas entrevistas realizadas, é o fato de que quase toda professora ou professor atua em mais de uma rede e em várias escolas. Imaginando que em cada rede haverá de seis a oito turmas em média, com 35 a 40 estudantes, cada profissional lida semanalmente com cerca de 14 turmas, 500 crianças e adolescentes e ao menos duas direções e orientações pedagógicas diferentes. Portanto, como pensar em inovar a educação, no sentido defendido pelo autor José Pacheco (2019)? Como criar vínculos, planejamentos para cada turma e acompanhar processos de aprendizagem individuais?

Neste cenário, bem como em outras prefeituras, o componente curricular Artes engloba diferentes linguagens artísticas, estando dividida em: artes visuais, música, teatro e dança. Desta forma, conta com profissionais oriundos de diversas formações dentro desta área, como: educação artística e suas habilitações (Artes Plásticas ou Desenho), Artes Visuais, Música, Artes Cênicas, Teatro e Dança. Durante o período da pesquisa, às professoras e aos professores da mesma disciplina nesta unidade, eram requisitados tanto um planejamento coletivo como uma prova única trimestral por ano de escolaridade. Assim, embora com formações diversificadas e logo, com abordagens desiguais, como garantir a autonomia e de certa forma, padronizar nossos trabalhos?

O documento que orienta as escolas da rede é o Referencial Curricular Municipal, que será melhor explicado adiante. De modo a adequar-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SME), que já vinha desenvolvendo documentos orientadores para a educação da cidade, iniciou em 2019 a sua implementação. O processo se deu em meio a pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus e em 2021, o documento passou por atualizações, sendo esta a versão vigente durante os dois anos de pesquisa.

Sabe-se que um Referencial Curricular pode atuar como importante aliado na prática pedagógica. Contudo, a depender dos rumos escolhidos pela equipe diretiva, pela equipe

pedagógica e até mesmo por professoras e professores, pode tornar-se um outro limitador para abordagens metodológicas que busquem inovações na educação.

Uma dificuldade relatada pelas professoras e pelo professor que participaram das entrevistas se refere aos conteúdos de História da Arte estipulados pelo Referencial Curricular e a dificuldade de aproximá-los dos interesses e das realidades das crianças e adolescentes, que como dito pelo professor Jorge, geralmente se mostram fechados ao que não lhe é comum.

A professora Laisa, defende a necessidade de contextualizar a História da Arte com a realidade e interesse das crianças e adolescentes, acredita na importância deste tipo de conteúdo como maneira de ampliar o conhecimento das/dos estudantes, principalmente a respeito de artistas e obras consideradas referências, tanto para que entendam o que foi produzido no passado quanto para que percebam o processo para o que entendemos por arte nos dias de hoje.

Há também relatos unânimes de indisciplina, desinteresse pelo ambiente escolar, principalmente por estar em sala de aula, certo desânimo para as aulas de Artes, especialmente nos últimos anos do ensino fundamental e questionamentos a respeito das relações diretas sobre o que lhes ensinamos e sua vida. Por meio das entrevistas, percebi intenções em aproximar o conteúdo da realidade das alunas e alunos, mas não parece haver muita clareza sobre como podemos alcançar este propósito.

Em todas as entrevistas a infraestrutura considerada inadequada para o ensino-aprendizagem de Artes foi mencionada como uma adversidade, sendo citadas: a ausência de uma sala específica que possibilite trabalhar com diferentes materiais e deixar as atividades realizadas, a quantidade de alunas e alunos por turma e a dificuldade para se obter os materiais e de expôr imagens, como *datashow*. Em 2023, no CEM Joana Benedicta Rangel e na rede municipal em geral, foram adquiridas lousas digitais que podem ser usadas com este fim, mas até então, estas não estavam instaladas em todas as salas e constantemente precisam de manutenção. Em contrapartida, laboratórios de robótica, ciências e matemática, isto é, com ênfase para a área tecnológica, estão em processo de implementação. Assim, o que se percebe é um aparente investimento em tecnologias inovadoras, mas não tanto na área criativa.

Além disso, a respeito do que é praticado nas escolas hoje, apesar da larga adoção da Abordagem Triangular, uma epistemologia para as práticas pedagógicas de Artes, de autoria da arte-educadora Ana Mae Barbosa (2010) que será melhor explicada no capítulo 5, quem está presente no ambiente escolar percebe que a disciplina ainda é tratada por muitas e muitos profissionais da educação (o que inclui a gestão, a equipe pedagógica e demais profissionais

que atuam na escola) com foco nas festividades, na produção de murais e decorações, na cópia e na reprodução, uma concepção comum nos séculos XIX e XX que se mantém.

Em geral, para Artes, conta-se com o material individual recebido no início do ano letivo, contendo lápis grafite, lápis de cor e caderno de desenho sem pauta, isto é, daqueles que ainda os conservam. Eventualmente, havendo a necessidade de materiais específicos para a realização de algum projeto, como tintas, por exemplo, é possível solicitá-los à direção com antecedência. As salas são climatizadas, o mobiliário é novo, mas as turmas comportam cerca de trinta e cinco estudantes, o que dificulta um olhar mais atento para as necessidades individuais.

Ressalta-se também os possíveis impactos sócio-emocionais e educacionais gerados pela pandemia da Covid-19 em adolescentes, professoras, professores e funcionários, além da constatação de uma grande quantidade de analfabetos nos anos finais do ensino fundamental.

1.1.2 A procura por outros caminhos

Neste contexto e na educação como um todo, os desafios no século XXI poderiam ser considerados problemas a serem abordados. A todo o momento, questiona-se sobre meios de tornar a escola atrativa aos jovens desta época e nesse campo, é comum pesquisadores constatarem que a escola de hoje já não atende aos interesses dos jovens e às reais necessidades da sociedade atual. A respeito disso, o autor José Pacheco (2019) afirma que a escola contemporânea é “herdeira de necessidades sociais do século XIX”, ainda que suas raízes sejam de séculos anteriores.

Assim também, Paula Sibília (2012) afirma que, “por um lado, então, temos a escola, com todo o classicismo que ela carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses ‘modos de ser’ tipicamente contemporâneos.” Tais modos de ser se relacionam ao fato de os jovens de hoje terem se tornado mais que alunos, mas sobretudo usuários dos meios de comunicação e consumidores certas vezes mais ativos que os adultos.

Nesse contexto, talvez diversos aspectos do Design, como o pensamento projetual, possam ser incorporados à educação, como um meio de aproximar a escola de seu público e de formar os indivíduos integralmente. Contudo, no Brasil, este ainda não é um componente curricular obrigatório.

Desta constatação, tomando a disciplina de Artes e o contexto escolar em que estive

inserida como professora e pesquisadora, decorreram os questionamentos sobre meios de tornar a escola envolvente aos jovens, especialmente a partir do Design, o que estes jovens precisam de fato aprender na escola no século XXI, que subjetividades a escola vem formando e quais deveria formar, dentre tantas outras que apenas reforçam a necessidade de ressignificação desta instituição e da disciplina de Artes no contexto atual.

1.2 **Questão norteadora**

Diante de todos estes pontos, surgiu a questão: Como intervir para inovar, no sentido de romper paradigmas, no processo de ensino-aprendizagem de Artes, no Ensino Fundamental Anos Finais, em um contexto escolar específico, a partir do Design?

1.3 **Objetivos**

1.3.1 Geral

O presente trabalho tem por objetivo primário acompanhar e vivenciar os processos de integração entre Design e o ensino-aprendizagem de Artes, em uma escola pública da cidade de Maricá, tomando esta comunidade escolar como um público parceiro de projeto de design, estabelecendo relações entre design, artes e o Paradigma da Comunicação, buscando possibilidades de ressignificar esta disciplina nesse contexto escolar.

1.3.2 Específicos

Tem, portanto, como objetivos secundários:

Quadro 1 - Organização dos objetivos específicos e os respectivos capítulos em que serão explorados

01	Analisar este público parceiro de design a partir da construção de subjetividades;	Capítulos 3 e 4
02	Relacionar Artes, o pensamento projetual e a construção de subjetividades no contexto do Paradigma da Comunicação;	Capítulo 5
03	Elaborar e aplicar o pensamento projetual na aprendizagem de Artes no contexto do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel;	Capítulo 6
04	Identificar, analisar e discutir as possíveis implicações;	Capítulo 7
05	Propor ações que gerem viabilidade a esta prática.	

Fonte: A autora, 2023.

1.4 Justificativa

Esta pesquisa pretende ser relevante para a área do Design ao dar-lhe visibilidade como área de conhecimento na Educação Básica.

Para o Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ, poderá viabilizar a aplicação das teorias desenvolvidas dentro do contexto escolar.

Já para a linha de pesquisa Teoria, Informação, Sociedade e História, poderá contribuir com relação à “inserção da prática do Design em dinâmicas sociais”, considerando a escola um local de tais dinâmicas; por meio da possibilidade de ampliação do conhecimento a respeito do “pensamento projetual e de metodologias de projeto”; e por meio da possibilidade de “articulação com outras áreas”, especificamente com a educação e com as Artes.

Para a área das Artes, poderá contribuir para uma necessária ressignificação desta disciplina no contexto escolar; às demais professoras e professores, poderá favorecer a troca de experiências e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas; e por fim para alunas e alunos, poderá contribuir para o desenvolvimento de competências² como o pensamento projetual, para aproximação com o Design de modo a despertar o interesse pela área de atuação profissional, além do potencial para despertar motivação para a aprendizagem.

Ressalto que por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, especialmente em fase e ambiente escolar, o projeto foi submetido ao conselho de ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, considerado aprovado e, portanto, sem qualquer implicação ética. A

² O termo é utilizado a partir da Base Nacional Comum Curricular, documento que orienta a educação brasileira.

direção assinou o Termo de Autorização Institucional (APÊNDICE D), docentes que participaram das entrevistas e pais e responsáveis que concordaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Assim também, as/os estudantes assinaram o Termo de Assentimento para Menor (APÊNDICE C).

2 PROPOSTA METODOLÓGICA

2.1 Enfoque Metodológico

Tomando por base as definições de Gil (2002), esta pesquisa é de caráter exploratório, já que inicialmente busca “proporcionar familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”, exigindo levantamento bibliográfico a respeito do tema, por meio de revisão assistemática de literatura, entrevistas e coleta de dados.

Estando em um contexto vivo e em constante mudança como o educacional, sendo parte de um processo da construção da minha prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de Artes e colocando-me como pesquisadora no cerne desse cenário, a pesquisa está orientada pelo método cartográfico, uma tendência da pesquisa-intervenção, que provém da pesquisa-ação.

Segundo Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção parte do princípio de que toda investigação constitui-se como um ato político, tendo como um de seus referenciais a ação transformadora, propondo “uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” e um novo olhar para as relações entre teoria e prática e entre sujeito e objeto pesquisado. Assim, está entre os aspectos centrais deste tipo de pesquisa a mudança em relação a neutralidade e objetividade de quem pesquisa.

O método cartográfico assume as interferências que ocorrem no processo entre quem pesquisa e o objeto pesquisado, reconhecendo que à medida que quem pesquisa intervém, também sofre intervenções, como é melhor explicado no trecho abaixo:

Todo trabalho de intervenção na socioanálise visa essa dimensão inconsciente das instituições de tal maneira que podemos afirmar, no plano da experiência, uma inseparabilidade entre análise das implicações e intervenção. Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que

é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem [...]. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009. p.25)

Em síntese, cartografar é acompanhar processos e mapear o território, não apenas físico, mas subjetividades, aspectos culturais e saberes-fazer. Desse modo, com base no livro *Pistas do método da cartografia* (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), a cartografia propõe uma espécie de reversão metodológica em que o objetivo não é comprovar suposições prévias, mas experienciar o processo de descobertas, com a intenção de permitir ser guiada por pistas, que se configuram em metas traçadas enquanto se realiza a pesquisa.

É importante salientar que na pesquisa cartográfica o objetivo não é coletar dados, mas produzi-los, ou em outras palavras, construí-los. Além disso, ao contrário da ciência moderna, em que as etapas da pesquisa são momentos isolados, nela, os passos se sucedem sem se separar, eles se entrelaçam.

Neste trabalho, apesar de ter havido uma certa linearidade no processo e especialmente na organização deste texto para privilegiar a leitura, a cartografia se fez presente de diferentes maneiras. Algumas delas, talvez eu não consiga registrar aqui, pois acima de tudo, considero que o processo cartográfico foi bastante subjetivo e transformador. A partir dele, sinto que me permiti lidar com as dificuldades, tomadas de decisões e mudanças de rota que foram se apresentando (comuns às pesquisas) com mais leveza e sentimento de aprendizado constante.

Além disso, considero importante relatar que por se tratar de uma pesquisa em escola, com crianças e adolescentes, após submissão ao conselho de ética, havia um compromisso em seguir ao máximo aquilo que foi aprovado, o que pode ser considerado um certo limitador do método cartográfico.

2.2 Desenho da pesquisa

Ao iniciar a pesquisa, enquanto aprendia sobre como a pesquisa-intervenção e o método cartográfico faziam sentido para esta trajetória, embora sem muita ciência, iniciava a cartografia. Estava trabalhando como professora substituta de Geometria Descritiva (Desenho) na graduação em engenharia e como professora de Artes, em Maricá. Por alguns motivos, mas certamente por perceber a Educação Básica e o contexto em que estava como mais férteis, optei por abrir mão da vaga como professora de Desenho e logo, de permanecer pesquisando as relações entre Desenho e Design, para direcionar a pesquisa para Artes,

Design e o contexto educacional na cidade de Maricá.

Desse modo, a pesquisa passou a ter a intenção de relacionar o Design e o processo de ensino-aprendizagem de Artes, em uma escola pública na cidade de Maricá, em duas diferentes vertentes: (1) a partir de uma característica própria do Design, relacionada ao modo de pensar dos designers, que se configura no chamado pensamento projetual; (2) e compreendendo uma comunidade escolar formada por alunas e alunos, professoras e professores, equipe diretiva, equipe administrativa, as famílias e todas as pessoas que a compõem, como parceiras de projeto de design, propício a intervenções e a intervir, cujo objetivo, como de todo projeto, é propor uma abordagem para determinado problema, registrando o processo.

É importante ressaltar que com base em aspectos da aprendizagem inventiva, que será melhor apresentada adiante, entende-se por solucionar problemas não uma solução definitiva, mas uma abordagem capaz de ser sempre revisitada e reinventada por todas as pessoas que fazem parte do processo, que nele interferem, por ele são impactadas e são capazes de se reinventar constantemente. Portanto, a solução de problemas não se resume ao fim, mas ao meio, não se encerra, pois como afirma Kastrup (2001) “aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização”.

Por se tratar de uma pesquisa-intervenção, sendo eu a pesquisadora e professora de Artes da unidade escolar com a qual se deu a pesquisa, o primeiro momento constituiu-se da participação observante. Este termo, segundo Marques (2016) foi utilizado inicialmente em pesquisas etnográficas pelo antropólogo polonês Bronislaw Malinowski e pelo sociólogo estadunidense William Foote Whyte.

Nesta etapa foram produzidas muitas pistas a partir da vivência e observação das experiências individuais com turmas do sétimo, oitavo e nono anos, bem como o cotidiano escolar num todo, durante cerca de oito meses. Neste período também busquei me aproximar das demais professoras e professores de Artes e compreender melhor o funcionamento e a gestão das duas escolas em que atuava. Esta fase coincidiu com o levantamento bibliográfico e com o estudo nas primeiras disciplinas do mestrado, nas quais as preciosas trocas ocorridas com colegas, professoras e professores ao longo dos dois períodos, contribuíram imensamente para muitas reflexões, questionamentos, invenções, reinvenções e definições dos próximos passos a serem percorridos.

Após as primeiras pistas produzidas a partir da participação observante, foram definidas as etapas seguintes. Uma das pistas de grande importância foi a sugestão de uma colega nos encontros grupais de orientação, de que a comunidade escolar poderia ser tomada

como um público parceiro de projeto de design. Trata-se de uma abordagem de pesquisa e prática de design contemporânea conhecida como Design Participativo, que segundo Necyk e Martins (2021, p.117) traz a “ideia de que é crucial imergir no contexto e com as pessoas que serão abordadas no processo projetual” sendo esta, uma das principais estratégias metodológicas.

Uma outra pista obtida nos encontros, leituras e conversas nas aulas e orientações foi o conceito de professor designer de experiências de aprendizagem, termo com o qual me identifiquei no sentido de almejar ser, cunhado por Martins (2022) explicado brevemente no trecho abaixo:

Considero que a proposta do professor como um designer de experiências de aprendizagem imbrica e favorece a noção de que esse docente atua como um articulador das dimensões do cotidiano escolar concebendo, então, os estudantes (seus conflitos, subjetividades e saberes); o meio (sala de aula, espaços, mobiliário, materiais e insumos, recursos tecnológicos etc.); e o conhecimento como ingredientes a conjugar nessa proposta de ação. (MARTINS, 2022.p.228)

Unindo estas duas pistas e após assistir aos vídeos da oficina realizada pelo grupo Design & Escola com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), percebi que a própria metodologia projetual poderia ser uma boa estratégia metodológica relacionada à geração de pistas da pesquisa cartográfica. Assim, a pesquisa que segue está organizada da seguinte maneira:

A primeira fase, ou a etapa da participação observante, consistiu na fase de imersão, tanto no contexto educacional específico como nas referências bibliográficas, a partir de uma revisão assistemática de literatura, resultando na escrita dos capítulos 3, 4 e 5.

No método cartográfico, os capítulos iniciais 3 e 4 compreendem o mapeamento do território. Em outras palavras, trata-se da imersão e análise deste público participante, ou seja, da comunidade escolar e seus anseios, sob o ponto de vista da produção de subjetividade. Neste aspecto, a partir da percepção da autora Paula Sibilia (2012) de que a escola é “uma tecnologia de época”, isto é, nem sempre existiu como a conhecemos, mas foi criada a partir da necessidade da sociedade moderna para a produção de subjetividades compatíveis com a época em que foi criada, sendo portanto, uma produtora de subjetividades, foram abordadas as possíveis subjetividades que a prefeitura, as professoras e professores de Artes e as próprias alunas e alunos, no contexto da cidade de Maricá pretendem forjar.

Para esta fase, foram analisadas evidências dos investimentos da prefeitura em educação nos últimos tempos e o Referencial Curricular elaborado pela Secretaria Municipal

de Educação. Além disso, diante da necessidade de compreender como tem se dado o processo de ensino-aprendizagem de Artes no contexto específico para posteriormente buscar caminhos que realmente dialoguem com as suas necessidades, realizei entrevistas com colegas docentes de Artes desta e de outra escola da rede.

Buscando um diálogo mais fluido, optei pela entrevista individual, semi-estruturada, guiada por tópicos (Apêndice A). Tais entrevistas foram fundamentais para o levantamento dos problemas desta pesquisa, apresentados no tópico 1.1.

Considerando o corpo discente tão importante nesta análise quanto o corpo docente, sendo este o grupo para o qual todos os esforços se voltam ao pensarmos no processo de aprendizagem, um dos meus grandes objetivos foi identificar seus maiores anseios, desejos e necessidades pessoais, no ambiente escolar e no que diz respeito a disciplina de Artes, assim, realizei um questionário, cujos resultados foram apresentados no capítulo 4, de modo que pudessem expressá-las.

No capítulo 5, inicio buscando as relações entre artes e design, motivada por uma pista importante: o questionamento das alunas e alunos sobre a importância de aprender Artes na escola. Após, apresento e busco as principais conexões entre as quatro abordagens que dão embasamento teórico à esta pesquisa, sob o título de revisão de literatura, pautado na Abordagem Triangular (Barbosa et al., 2010), em Aprender Projetando (Martins, 2022), na Aprendizagem Inventiva (Kastrup, 2005) e em Aprender em Comunidade, que se entrelaça ao Paradigma da Comunicação (Pacheco, 2019).

No capítulo 6, apresento o que consistiu nas fases de definição e criação. Nele, procurei relacionar as pistas geradas a partir das observações empíricas, das análises da comunidade escolar dos capítulos 3 e 4, bem como da revisão de literatura do capítulo 5 e então, comecei a pensar em novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem de Artes. Assim, elaborei uma proposta de prática pedagógica a ser experienciada, destacando a presença de aspectos das quatro abordagens utilizadas como base. Neste momento, o projeto já havia sido aprovado pelo conselho de ética e então, idealmente não poderia mais sofrer muitas alterações, o que implica diretamente na vivência da cartografia.

A experiência da proposta foi antecedida pela qualificação. Então, após as valiosas reflexões e sugestões da banca, momento que coincidiu com o início do terceiro trimestre na escola, pude vivenciá-la com duas das minhas turmas de sexto ano de 2023. Esta fase intensa e enriquecedora, tanto pessoalmente quanto para a pesquisa, permeada por redefinições, foi registrada no capítulo 7, em que fiz um relato de experiência, seguida de uma análise a partir

da autoavaliação realizada com as turmas, concluindo com algumas reflexões e discussões a respeito de todo o processo.

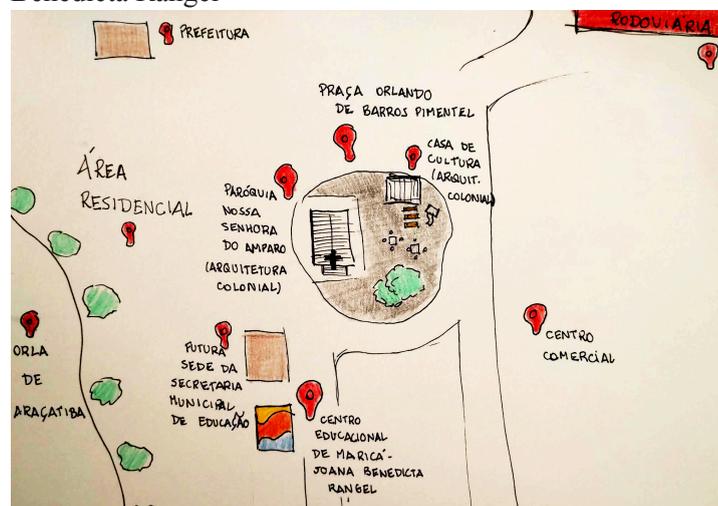
Finalizo então, com as considerações finais no capítulo 8, registrando os principais resultados e aprendizados de todo o processo, com propostas de direcionamentos futuros.

3 A COMUNIDADE ESCOLAR

3.1 O Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel e o contexto escolar em Maricá

Como apresentado na introdução, a pesquisa foi sendo construída com a comunidade escolar, que se traduz principalmente pelo CEM Joana Benedicta Rangel, pelas pessoas que o integram, incluindo as famílias e também por seu entorno. Localizada no Centro da cidade de Maricá, como mostra a Figura 1, está bem próxima da Secretaria Municipal de Educação, da sede da prefeitura, da praça em que estão a igreja matriz e a Casa de Cultura, ambas construções coloniais, a cerca de quinze minutos de caminhada da rodoviária, da qual partem todos os ônibus municipais e intermunicipais, cercada por comércios e próxima também da orla da Lagoa de Araçatiba.

Figura 1 - Mapa esquemático - O entorno do CEM Joana Benedicta Rangel



Fonte: A autora, 2024.

Por esta localização e facilidade de acesso, as cerca de 1300 alunas e alunos habitam diferentes bairros, podendo despender mais de uma hora de deslocamento em alguns casos, segundo seus relatos. Assim também, ainda que atualmente muitas das cerca de 80 professoras e professores contem que tenham se mudado para Maricá, há quem more em cidades vizinhas, como eu.

A unidade escolar, que completou 41 anos em 2023, de acordo com Conceição (2019) foi construída em 1982, tendo as aulas iniciadas em 1983, durante o governo do prefeito Édio Muniz de Andrade. Segundo a autora:

No início do funcionamento, a escola disponibilizou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Profissionalizante, dividido em Construção Civil, Edificações, Formação de Professores, Contabilidade e Secretariado. A escola funcionava em três turnos com um total de oito turmas por turno [...]. (CONCEIÇÃO, 2019. p. 78)

Atualmente, atende apenas ao Ensino Fundamental Anos Finais, com mais de 40 turmas de sexto ao nono ano. Há em sua construção: uma quadra coberta, pátio parcialmente coberto, refeitório, cozinha, secretaria, sala do grêmio estudantil, sala da direção e sala de professores. Nos anos de 2022 e 2023, devido ao aumento da quantidade de alunas e alunos, as salas de leitura e multimídia estiveram ocupadas como salas de aula tradicionais. Não há sala de Artes.

Nos últimos anos, tem havido investimentos em reformas, novos mobiliários e novos equipamentos. Parte desta transformação pode ser observada nas Figuras 2 e 3 abaixo:

Figuras 2 e 3 - CEM Joana Benedicta Rangel em 2018 e atualmente



Fonte: Portal Antigo Maricá, 2018.

Fonte: Prefeitura de Maricá, 2023.

3.1.1 Os royalties e a educação em Maricá

A cidade vem passando por muitas transformações, grande parte em decorrência de uma das mais fortes bases de sua economia, o petróleo.

Segundo Souza e Menezes (2020, p.23), desde o Governo de Getúlio Vargas já era prevista uma espécie de indenização aos territórios brasileiros em que ocorresse extração ou lavra de petróleo ou gás natural. Mais tarde, o repasse às federações foi melhor detalhado e apresentado como *royalties*, “entendidos como uma compensação financeira paga pelas empresas produtoras de petróleo e gás natural ao governo, pela exploração desses recursos em território nacional”.

Dentre as cidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ) que recebem *royalties*, segundo Souza e Menezes (2020) Maricá foi uma das únicas oito que aplicaram parte dos *royalties* na educação, incluindo gastos com: energia, água, telefone, reforma, limpeza, aluguel da sede, alimentação (merenda), mobiliário e equipamentos de informática.

Nos últimos anos os investimentos na área da educação têm sido notados por meio da reforma de escolas existentes e construção de novas unidades, da realização de concurso público para profissionais da educação, valorização dos profissionais mediante aumento de benefícios e da remuneração, bem como contratos temporários para cargos de instrutores e mediadores.

Recentemente têm se destacado os investimentos em aparatos tecnológicos. Somente no ano de 2022 foram distribuídos mais de doze mil aparelhos tablets a estudantes do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede. Além disso, as escolas estão sendo equipadas com laboratórios de robótica e cada sala de aula está recebendo uma lousa digital interativa que se assemelha a um tablet ou aparelho celular, porém, com dimensões de uma lousa.

Um dos mais recentes anúncios que chama a atenção é a operadora de dados móveis, criada por meio da Companhia de Desenvolvimento de Maricá (Codemar). Segundo a página virtual da prefeitura, trata-se de uma empresa da cidade, compreendida por um consórcio entre a Codemar e a iniciativa privada. Ela fornecerá chips com *internet* ilimitada de cobertura nacional, inicialmente para alunas e alunos da educação básica (que já começaram a recebê-los), profissionais da educação e futuramente se estenderá a estudantes de universidades.

Por fim, um outro projeto que pode demonstrar as intenções da prefeitura chama-se Mumbuca Futuro, que tem por objetivo investir em empreendedorismo. Alunas e alunos

matriculadas e assíduas irão receber 50 mumbucas por mês enquanto ainda estiverem na escola, o que equivale a 50 reais, para gastos individuais. Além disso, ao final do Ensino Médio devem receber um valor estipulado atualmente em 1200 mumbucas, segundo o Portal da Prefeitura, para investirem inicialmente em seu empreendimento ou no ingresso em uma universidade.

Toda esta aplicação de recursos costuma ser amplamente divulgada e em geral, são naturalmente visíveis, particularmente pela comunidade escolar, que inclui as famílias das e dos estudantes. Daí, é possível especular que ao menos parte dos interesses nesse tipo de investimento e não em outro teria fins de divulgar a atuação da prefeitura. Apesar disso, cabe buscarmos identificar demais intenções.

3.2 As subjetividades que a prefeitura pretende produzir

De modo a identificar os interesses e objetivos da prefeitura de Maricá em realizar investimentos na área da educação especialmente voltados aos aparatos tecnológicos nos últimos tempos, foram coletadas algumas falas de pessoas como o então prefeito, Fabiano Horta e a Secretária de Educação à época, Adriana Costa. No Quadro 2 estão trechos extraídos de textos publicados em páginas da *internet* no ano de 2022, como a página oficial da prefeitura, que divulgavam algumas das ações. As palavras destacadas ressaltam os objetivos dos investimentos em cada fala.

Quadro 2 - Falas sobre os objetivos dos investimentos (continua)

Autoria da fala	Cargo	Ação divulgada na ocasião	Trecho
Adriana Costa	Secretária de Educação	Materiais e laboratório de robótica, impressora 3D, tablets e lousas digitais	“A gente sabe que através da tecnologia a gente vai fazer com que nosso aluno aprenda cada vez mais . A inovação e tecnologia chegaram e não vão sair mais”
			“Estamos aqui falando de desenvolvimento, inovação, conhecimento , mas, principalmente, sobre uma cidade que investe os royalties do Petróleo no conhecimento , dando oportunidades e acesso a quem precisa”

Quadro 2 - Falas sobre os objetivos dos investimentos (conclusão)

Autoria da fala	Cargo	Ação divulgada na ocasião	Trecho
Adriana Costa	Secretária de Educação	Tablets	“(…) a Secretaria municipal de Educação destaca que o equipamento é fundamental para a inclusão digital , o desenvolvimento da cultura digital dos alunos, além de reforçar conteúdos em casa a partir de vídeos e atividades lúdicas.”
Fabiano Horta	Prefeito	operadora de dados móveis	“(…) modelo de inclusão digital na educação que servirá de exemplo no âmbito nacional .”
			“(…) com um desejo de que isso se espalhe para o Brasil inteiro.”
			“É por isso que esse chip ilimitado será colocado hoje nos tablets dos alunos, para que possam desenvolver o conhecimento, o saber, a pesquisa , para que sejam seres humanos que se desenvolvam ao máximo e contribuam com a cidade .”
Adriana Costa	Secretária de Educação		“A Maricá Telecom representa a verdadeira inclusão digital de todos os nossos alunos e de todos os nossos profissionais de educação.”
Olavo Noletto	Presidente da Codemar		“É um arranjo que estabelece um novo eixo econômico para Maricá. O universo Telecom cresce assustadoramente no país e no mundo. Maricá precisa fazer parte disso! ”

Fonte: A autora, 2022.

Observando as palavras destacadas é possível identificar alguns dos prováveis objetivos de tais investimentos em tecnologia, sendo eles:

- Acrescentar aprendizado;
- Promover conhecimento;
- Promover inclusão digital;
- Desenvolver a cultura digital;
- Desenvolver o conhecimento/saber;
- Desenvolver a capacidade de pesquisar;
- Desenvolvimento do ser humano;
- Gerar mão de obra que contribua para a cidade;
- Reforçar conteúdos;

- Ser exemplo para o país;
- Estabelecer um novo eixo econômico para a cidade;
- Incluir a cidade nas telecomunicações.

Esta pequena amostragem não seria suficiente para inferir respostas conclusivas em uma análise quantitativa, contudo, considero que traz informações relevantes para uma análise quali-quantitativa inicial.

Nota-se que a expressão “inclusão digital” esteve presente em vários discursos, sendo, portanto, algo que vem sendo bastante valorizado por quem está à frente das decisões sobre o direcionamento da aplicação dos recursos. Além disso, há o interesse pela divulgação das ações perante o país, buscando tornar-se referência.

Em geral, é presumível que a partir de investimentos em tecnologia e aparatos tecnológicos há a intenção de gerar alunas e alunos que detenham conhecimentos, saberes e conteúdos, incluídos digitalmente, isto é, com acesso e capazes de utilizar recursos tecnológicos, imersos na cultura digital, com capacidade de pesquisar, desenvolvidos como seres humanos, aparentemente no sentido de desenvolvimento de valores, que possam contribuir para a cidade, supostamente como mão de obra física e/ou intelectual.

A respeito da relação tecnologia e educação tão presente na educação em Maricá, Sibília (2012) afirma que muitos são os novos desafios na escola decorrentes da última revolução tecnológica e as adaptações às mudanças provocadas parecem não acompanhar o ritmo da evolução dos problemas. Estamos a todo momento buscando formas de atrair a atenção dos jovens e de tornar a escola interessante. Em Maricá, não é diferente. E ainda que haja investimentos em aparatos tecnológicos, segundo a autora:

“não parece restar à escola outro remédio senão entrar no jogo como a única coisa que ela poderia ser: um produto entre inúmeros outros, que deve competir para captar a atenção de seus clientes potenciais caso queira conquistar adeptos e subsistir. Mas fica em desvantagem por ser uma mercadoria pouco atraente, destinada a um cliente disperso e por definição insatisfeito, que, por sua vez, vive enfeitado pela variada oferta que a maquinaria do entretenimento não para de produzir”. (SIBÍLIA, 2012. p.56).

Ressalta-se que embora a tecnologia e aparatos tecnológicos possam funcionar como facilitadores a muitos destes objetivos, nem sempre a sua simples existência em um contexto é suficiente. Sabe-se que a tecnologia desacompanhada de bons projetos, pouco pode promover. Pacheco (2019, p.42) realiza duras críticas às inovações na educação pautadas apenas em aparatos tecnológicos, chamando-as “pseudoinovações”. De acordo com o autor a aprendizagem acontece a partir da intersubjetividade e das relações, por isso, para além de

propor novas tecnologias à escola, inovar a educação deve passar por uma educação integral, “que contempla o domínio intelectual, mas também o afetivo, o emocional, o ético, o estético.” Em outras palavras, segundo o autor, os aparatos tecnológicos não bastam para uma verdadeira inovação na educação, são necessárias rupturas paradigmáticas.

3.3 As subjetividades que o Referencial Curricular de Artes quer produzir

O Referencial Curricular é o documento que rege a educação municipal de Maricá, desenvolvido a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo o seu texto de introdução, está em constante revisão, sempre em diálogo com as/os profissionais da educação, objetivando aproximar a BNCC das especificidades da rede de ensino, percebendo a escola como um contexto vivo, como afirma o trecho a seguir.

Ainda que compreendamos a necessidade de documentos que firmem e solidifiquem concepções bem fundamentadas para a Educação, também a entendemos como processo vivo e dinâmico que precisa acompanhar os ritmos da sociedade na qual acontece a sua contextualização. (MARICÁ, 2021.p.6)

Com base em normativas publicadas pela prefeitura, o Referencial Curricular aponta o princípio da interdisciplinaridade como um norteador da educação. Este princípio reconhece o desmembramento dos conteúdos a serem aprendidos em diferentes componentes curriculares, em prol de uma formação multidisciplinar do indivíduo, mas valoriza que existam elos de conexão entre eles. Por isso, de modo a alcançar a interdisciplinaridade, o documento propõe a organização por eixos temáticos integradores, que podem ser desenvolvidos simultaneamente por cada componente curricular. O trecho a seguir, que cita a normativa PMME/SE nº001/2018, de 26 de janeiro de 2018, explicita isso:

Art. 4º. Os currículos da Rede Pública Municipal de Ensino terão como norteador o princípio da interdisciplinaridade, vista como uma construção do educando, que se fará com base em conhecimentos multidisciplinares, a partir dos eixos temáticos integradores:
 I- Identidade;
 II- Cidade;
 III- Cultura;
 IV- Cidadania;
 V- Diversidade;
 VI- Trabalho;
 VII- Tecnologia; (MARICÁ, 2018. p.2, apud, MARICÁ, 2021.p.6)

Organizado por componente curricular e por ano de escolaridade, para cada um deles há três colunas. Para o componente curricular Artes, a primeira coluna é referente às unidades temáticas, sendo elas: Artes Integradas³, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. O que nos faz perceber que apesar de haver uma parte comum de referência a todas as professoras e professores de Artes, independente de sua formação específica, há também a possibilidade de que cada profissional aborde pontos de sua área, sem que precise exercer a polivalência. Na prática, porém, se na unidade escolar as avaliações formais e planejamentos forem organizados pela equipe e não individualmente, a polivalência, embora superficialmente, ainda pode acontecer. No CEM Joana Benedicta Rangel, por exemplo, precisei desenvolver algumas atividades de música, bem como o professor de música precisou desenvolver atividades de artes visuais, para que nossas turmas caminhassem juntas e estivessem aptas para as provas.

Na segunda coluna estão dispostos os objetos do conhecimento, ou em outras palavras, os conteúdos a serem desenvolvidos por cada unidade temática. Estes dividem-se em Patrimônio cultural, Contextos e práticas, Processos de criação, Elementos da Linguagem e Materialidades, arte e tecnologia. Por fim, na terceira coluna são dispostas as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se relacionam a cada objeto de conhecimento. Na BNCC (BRASIL, 2018. p. 29), “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”.

Abaixo (Quadro 3), segue um exemplo com um trecho do planejamento que fizemos enquanto equipe de Artes da unidade escolar para o mês de agosto, no segundo trimestre de 2023, a partir do Referencial Curricular, reunindo alguns dos itens mencionados anteriormente.

Quadro 3 - Trecho do planejamento para o mês de agosto (continua)

Mês	Objeto de conhecimento	Estratégias	Objetivos com base na BNCC
Agosto	Artes integradas - Patrimônio cultural: Arte Grega Artes Visuais - Elementos da linguagem visual: Ponto, linha, plano e cor.	Texto; Imagens; Pesquisa; Vídeos; Exercícios; Prática.	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

³ O campo das Artes Integradas engloba informações de referência para todas as professoras e professores, independente da linguagem artística específica de sua formação.

Quadro 3 - Trecho do planejamento para o mês de agosto (conclusão)

Mês	Objeto de conhecimento	Estratégias	Objetivos com base na BNCC
Agosto	Música - Elementos da linguagem: Os parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre.		(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. (EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

Fonte: a autora

Com este planejamento nos organizamos para que no mês de agosto, em Artes integradas, o objeto de conhecimento a ser desenvolvido fosse Arte Grega, que de acordo com o Referencial Curricular, se insere na unidade temática intitulada “Patrimônio cultural”. Nesta unidade, em geral, estão os conteúdos de História da Arte, ainda em uma abordagem bastante colonial e linear, mas buscando caminhar para um processo decolonial, acrescentando elementos como “Ancestralidade na Arte: A arte africana e sua influência na formação da arte afro-brasileira” e “Ancestralidade na Arte: A arte indígena no Brasil. A arte indígena em Maricá” (Maricá, 2021. p.251), se alinhando aos objetivos e habilidades orientados pela BNCC.

Em um mesmo planejamento mensal ou trimestral, podemos desenvolver diferentes unidades temáticas, esforçando-nos para conectá-las. Em Artes Visuais e em Música, para atender as demandas das professoras e professores da escola e suas respectivas formações, planejamos que fosse trabalhada a unidade temática “Elementos da Linguagem”, que costuma abordar pontos específicos de cada linguagem artística.

A unidade temática “Contextos e práticas” contém tópicos que aproximam a Arte do mundo a que estamos inseridos, como Muralismo em Artes Visuais ou a Paisagem sonora em Música. Já “Processos de criação” se volta às diferentes manifestações artísticas e “Materialidades, arte e tecnologia” parece centrar-se em propostas que podem provocar o fazer artístico, como “Retrato e autorretrato” ou “Tipos de desenho: desenho de observação e desenho de memória” (Maricá, 2021. p.255).

Nota-se então, a intenção de formar indivíduos com conhecimentos multidisciplinares,

mas que consigam compreender as conexões entre os diferentes campos aprendidos. A respeito do componente curricular Artes, especificamente, percebe-se o propósito de que as/os estudantes tenham acesso mais amplo à vastidão desta área, de modo que não fiquem restritos a uma ou outra linguagem artística, que desenvolvam consciência a respeito do patrimônio cultural tanto do ponto de vista mundial, quando aborda a História da Arte tradicional, quanto de sua realidade, quando aborda a nossa ancestralidade e aspectos da própria cidade. Além disso, que consiga contextualizar o que aprende com o mundo em que está inserido, principalmente a partir das unidades temáticas “Contextos e Práticas” e “Materialidades, arte e tecnologia”. Por fim, que seja capaz de produzir arte, abordando o eixo temático “Processos de criação”.

Em síntese, o Referencial Curricular foi proposto de modo que os sujeitos formados sejam capazes de:

- Estabelecer conexões entre conhecimentos multidisciplinares;
- Reconhecer, ler e produzir por meio de diferentes linguagens artísticas;
- Desenvolver consciência a respeito do patrimônio cultural;
- Contextualizar o aprendizado com o mundo em que se insere;
- Produzir arte.

3.4 As subjetividades que professoras e professores de Artes querem produzir

Como parte da etapa exploratória e logo, da imersão no contexto escolar com o qual fui construindo a pesquisa, a entrevista foi escolhida como dispositivo para acessar os diferentes pontos de vista de importantes integrantes deste público parceiro: as professoras e professores de Artes. Assim, após um processo de escolha por afinidade, realizei as entrevistas com as professoras Amanda e Joseane e com o professor Jorge,⁴ do CEM Joana Benedicta Rangel, além da professora Laisa, com quem trabalhei em outra escola da rede.

As entrevistas aconteceram ao final do ano letivo de 2022, o primeiro ano de pesquisa, nos espaços escolares, em meio à correção de provas, lançamentos de notas, fechamentos de diários e até confecção de enfeites para a decoração do Natal, um período de bastante sobrecarga e esgotamento decorrente de um ano intenso de trabalho após a pandemia causada pela Covid-19. Tudo isto esteve muito presente nas falas.

⁴ Todos os nomes originais foram omitidos.

Buscando não interferir ao máximo nas respostas e tornar a entrevista um diálogo mais fluido, optei pela entrevista semi-estruturada, guiada essencialmente por tópicos. Posteriormente realizei as transcrições dos áudios gravados e a análise das respostas, buscando suas convergências e divergências. Assim, dos relatos de suas experiências na docência em geral e em seu contexto escolar específico, foram analisadas as relevâncias dos objetivos da pesquisa, apresentadas no tópico 1.1, dos Problemas da pesquisa, e as subjetividades que pretendem formar como professoras e professores de Artes, que apresento resumidamente a seguir.

A professora Amanda e o professor Jorge percebem a disciplina de Artes como crucial para o desenvolvimento da linguagem visual do indivíduo, que deve aprender a ver o mundo e a falar sobre o que vê, expressar a sua experiência. Para a professora Joseane, a Arte na escola contribui para ensinar o ser humano a pensar e a questionar. Por este caminho, segundo o professor Jorge, é importante entender o sistema de significados criado em uma arte pela/pelo artista ou por um grupo, em uma época. Sua intenção é de que suas alunas e alunos possam compreender que a produção humana reflete a nossa humanidade, ou como a professora Amanda disse, entender que a arte conta a história do mundo. A professora Laisa também considera importante que suas alunas e alunos percebam que muito do que existe hoje, presente até em filmes e jogos, é fruto de um processo. Além disso, a professora Joseane e a professora Amanda compartilham a ideia de que a arte faz parte da vida, está em nosso cotidiano, pois é expressão e nos expressamos a todo momento.

Ao refletirem sobre outros caminhos para suas aulas, o professor Jorge acredita na criação de vínculos e na variação de estratégias visando alcançar a heterogeneidade entre as pessoas. A professora Amanda defende a necessidade de termos materiais disponíveis e maior flexibilização de conteúdos a serem trabalhados. Isso também é pontuado pela professora Laisa que além de materiais e sala adequada, imagina o ensino-aprendizagem mais interessante por meio do desenvolvimento de projetos, captando e reunindo talentos das alunas e alunos e buscando adentrar seu universo. Contudo, ela considera primordial que as famílias transmitam educação e valores em casa. A professora Joseane considera importante que tenhamos formação continuada para nos atualizar sobre o que vem a ser arte no século XXI, procurando relacioná-la com a tecnologia e assim, nos aproximarmos dos interesses das/dos estudantes. Por fim, a valorização da interdisciplinaridade foi mencionada em todas as entrevistas.

3.4.1 Uma síntese das entrevistas

Segundo as pessoas entrevistadas, o que elas esperam provocar em suas alunas e alunos a partir do componente curricular Artes é, acima de tudo:

- que aprendam a ler o mundo de maneira crítica e saibam se expressar;

Como possíveis caminhos para o ensino-aprendizagem de Artes foram mencionados: criação de vínculos;

- variação de estratégias;
- flexibilidade de conteúdos;
- aproximação dos conteúdos aos interesses das/dos estudantes;
- desenvolvimento de projetos;
- adequada infraestrutura;
- formação continuada para as/ os profissionais;
- e interdisciplinaridade.

4. RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM AS/OS ESTUDANTES

Início este capítulo lembrando a quem porventura ler este trabalho e a mim mesma, sobre o quão difícil é lidar com as individualidades e subjetividades em um sistema educacional que impõe tantas crianças e adolescentes para uma única professora. Acredito que esta seja uma dificuldade maior em casos de disciplinas de apenas dois tempos semanais, como a de Artes. O ano letivo termina e infelizmente me dou conta de que não lembro todos os nomes, normalmente fixamos os mais participativos ou os mais bagunceiros. Fico bastante chateada por não conseguir sequer olhar suas produções artísticas com toda a atenção merecida. Quase sempre, enquanto uma me mostra seu trabalho incrível com empolgação, bem próximo há uma dupla brigando seriamente por conta de coisas que para nós, pessoas adultas, são simples, como lugares trocados e lápis desaparecidos. No outro extremo alguns jogam no celular enquanto deveriam se concentrar em seus trabalhos, uma ou mais crianças ainda sem laudo mas possivelmente com alguma deficiência me aguarda porque ainda não entendeu a atividade proposta, uns 5 estão na fila (que preciso organizar mentalmente) para ir ao banheiro e tantas outras coisas que claramente 35 indivíduos com diferentes necessidades,

histórias de vida, interesses e princípios irão manifestar ao permanecerem em uma sala de aula por longas horas.

Neste cenário, meu olhar empático e tudo o que venho estudando a respeito da educação contemporânea e que envolvem as bases dessa pesquisa se chocam com as cobranças e olhares externos para que eu tenha uma sala de aula com crianças sentadas, silenciosas e obedientes. Assim, embora almeje a atenção às individualidades, entendo que neste contexto, talvez procurar perceber as peculiaridades das turmas e/ou partir de abordagens que valorizem a autonomia e produção de subjetividades, já sejam grandes diferenciais. Isto porque no período da pesquisa, também tinha outras 4 turmas em outra escola e já no fim, absorvi mais 8 turmas em outra rede, o que parece ser a realidade da maioria entre profissionais da educação, que ainda assim, se comprometem a desempenhar um bom trabalho.

4.1 As turmas 612 e 615 do CEM Joana Benedicta Rangel no ano de 2023

Com base apenas em minhas observações e conversas informais com outras professoras, a turma 612 (Figura 4) era bastante agitada, falante, animada, curiosa, questionadora e em geral, unida. Costumava realizar as atividades com empenho, mas levava um tempo para se concentrar.

Desde o início do ano letivo fui procurando construir vínculos e tenho a impressão de que uma grande mudança positiva no relacionamento ocorreu após um dia tê-los deixado debater e auxiliá-los nisso, a respeito de uma situação de conflito com uma funcionária, ocorrido em uma aula vaga antes da minha. Pouco pude resolver, mas entendi que não conseguiria desenvolver a aula planejada e que precisavam falar e serem ouvidos. Aos poucos fomos trocando afetos. Ora recebia abraços, desenhos ou buquês de flores de dobraduras de papel. Ora comprava pulseiras de miçangas. Mas tudo isto ainda em meio ao contexto descrito acima.

Figura 4 - Foto da turma 612 realizando atividade de avaliação em dupla



Fonte: A autora, 2023.

A turma 615 (Figura 5) possuía um grupo de cerca de cinco meninos mais desinteressados, com discursos preconceituosos e praticantes de *bullying* normalmente com o mesmo aluno. Havia também um grupo com quatro meninas mais desinteressadas e que sempre tentavam maneiras de não estar em sala de aula. Nas poucas conversas que pude desenvolver, percebi grande carência nestes grupos. O restante da turma era bastante dividido em duplas ou figuras mais solitárias. Havia dois alunos com laudo, um com Deficiência Intelectual (DI), que lhe garante a presença de uma mediadora e um aluno com Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) que eventualmente recebia auxílio da mediadora presente, mas não tem direito a mediação por lei. Era uma turma bem desunida em relação à 612, mais heterogênea, com alguns grandes destaques de alunas e alunos que se dedicam em Artes e em outros componentes do currículo. O vínculo foi sendo construído principalmente com as/os mais interessadas, refletido muitas vezes em abraços, ao me mostrarem desenhos feitos em casa e ao me contarem coisas de sua vida espontaneamente. Procurei me aproximar também das meninas e meninos menos interessados, mas uma das grandes barreiras era o fato de obrigá-los a fazer as atividades. Isto é algo que me incomoda, mas neste cenário e nesse sistema as atividades realmente são obrigatórias. Além disso, a outra opção é lidar com sua inquietação, que normalmente resulta em graves problemas.

Figura 5 - Foto da turma 615 realizando atividade em grupo



Fonte: A autora, 2023.

Entre gerir conflitos, criar vínculos, estimular a criatividade, trocar afetos, ouvir relatos breves, porém tristes, aprender e ensinar, foi muito prazeroso trabalhar com ambas as turmas.

4.2 Resultados do questionário

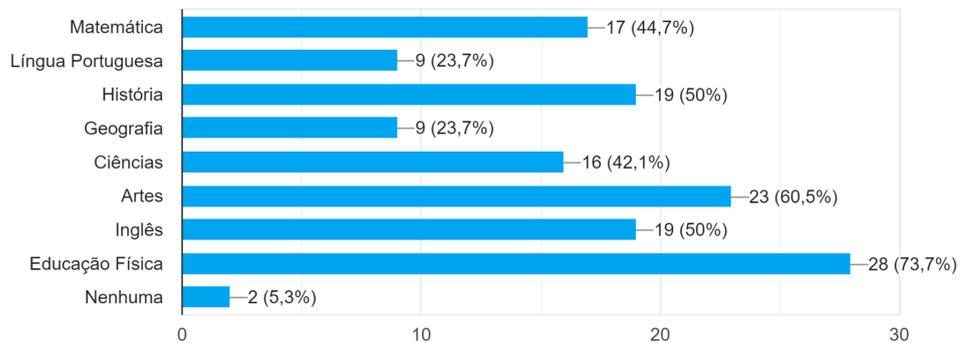
Elaborei um questionário com uma linguagem que pudessem compreender, com os objetivos de conhecê-los um pouco mais, levantar seus interesses e desinteresses, sua relação com a disciplina de Artes, com o processo criativo, com a escola e com a aprendizagem, para posteriormente entender a ideia de subjetividade que desejam construir. Como não seria possível que respondessem digitalmente, o questionário foi impresso e distribuído, com a instrução de que aguardassem para que eu pudesse ler as perguntas e respostas para a turma. Esta foi uma maneira de incluir as alunas e alunos que ainda trazem dificuldades de leitura e escrita ou analfabetismo, de fato. Pelo mesmo motivo, 7 das 12 perguntas tiveram opções para marcar e as discursivas também não exigiam longas respostas. Para facilitar a análise, transferi as respostas de cada questionário impresso para um formulário *online*, de modo que

os gráficos fossem gerados automaticamente. Porém, ressalto que mantive inclusive as escritas em desacordo às normas ortográficas e/ou gramaticais em todas as transcrições.

Como dito anteriormente, cada turma é composta por cerca de 35 estudantes, porém, como neste dia havia chovido bastante, grande parte não estava presente. Assim, somando as duas turmas, foram gerados 38 questionários respondidos, sendo 21 da turma 612 e 17 da turma 615.

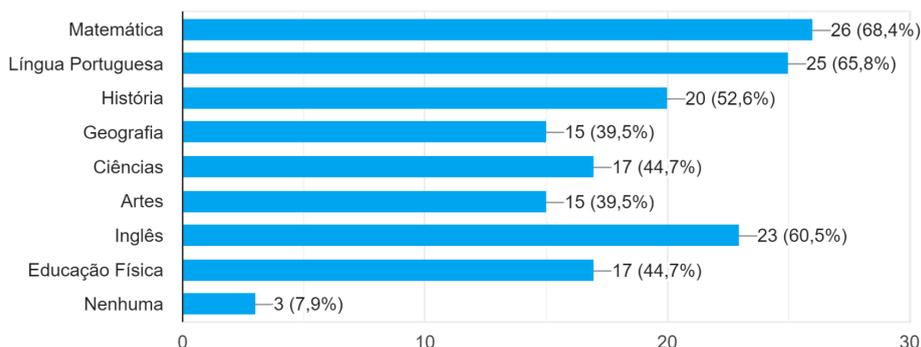
A pergunta 1 foi para identificação de nomes e turma, enquanto as perguntas 2 e 3 tinham como objetivos identificar seus interesses nas disciplinas e na escola em geral, se gostam de aprender Artes e possíveis discrepâncias entre o que gostam de aprender e o que consideram importante aprender na escola. Para estas perguntas informei que poderiam marcar quantas opções quisessem e reforcei que deveriam desconsiderar a figura da professora ou professor, respondendo com sinceridade e não com o objetivo de me contentar. Como os resultados entre as duas turmas foram semelhantes nas duas perguntas, os apresento em conjunto (Gráficos 1 e 2):

Gráfico 1 - Respostas à pergunta 2: Pensando no que você aprende nas disciplinas da escola, qual ou quais você mais gosta? - Turmas 612 e 615



Fonte: Google Forms, 2023.

Gráfico 2 - Respostas à pergunta 3: Das disciplinas que você tem na escola, qual ou quais você acha mais importante(s) para a vida, independente de gostar ou não? - Turmas 612 e 615



Fonte: Google Forms, 2023.

Como esperado, o componente curricular preferido pela maioria é a Educação Física, a disciplina que dá a oportunidade de sair da tradicional sala de aula e não apenas permite, como é favorável à livre movimentação corporal. A segunda escolhida foi Artes, possivelmente por também proporcionar uma variação do que é habitual, oferecendo algum espaço para a expressão e criação individuais. A terceira foi História, o que suspeito ter bastante a ver com a curiosidade aguçada. Em seguida, Inglês, Matemática, curiosamente, e Ciências. Ficaram por último: Língua Portuguesa e Geografia. Houve ainda duas marcações na opção “Nenhuma”.

Observando as respostas individualmente e conhecendo ao menos um pouco de parte das alunas e alunos, ressalto que Educação Física foi escolhida por quase todas e todos, mas foi escolhida como única opção por alunos com perfil mais agitado e/ou desinteressado. Houve também, nas duas turmas, quem tenha marcado todas as opções e enquanto realizava as marcações, falava com entusiasmo que assim estava fazendo. Todas as 5 alunas são extremamente dedicadas e interessadas. Uma das respostas “Nenhuma”, foi escolhida por uma aluna que neste dia estava profundamente chateada por um episódio com seu celular. Talvez isto tenha a afetado já que é uma aluna participativa. A outra resposta “Nenhuma” estava acompanhada de outras disciplinas marcadas.

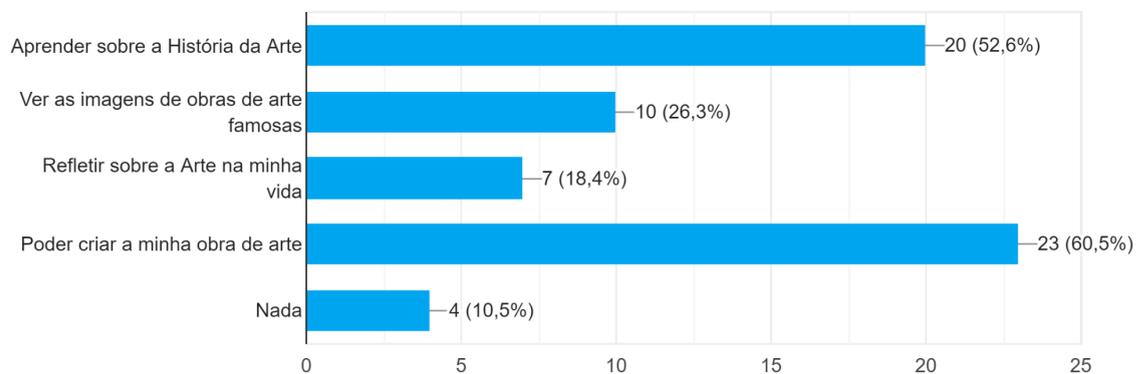
A respeito das respostas para a pergunta 3 que questionava sobre as disciplinas que consideram importante aprender na escola, Matemática e Língua Portuguesa foram consideradas as mais importantes, embora Língua Portuguesa seja uma das que menos gostam, de acordo com as respostas à pergunta 2. Assim também, embora Educação Física seja a disciplina favorita, ficou na terceira posição em grau de importância. Quanto a Artes, esta que foi a segunda disciplina mais votada na pergunta 2, foi considerada uma das menos importantes. Na turma 615, inclusive, enquanto eu lia as opções, um aluno que costuma se empenhar nas aulas afirmou que marcaria todas, menos Artes. Isto reforça a sua desvalorização na escola e na sociedade como um todo. Também na turma 615 houve quatro alunas e um aluno que marcaram todas as opções como sendo importantes, ainda que não tenham considerado que gostam de todas, na pergunta anterior.

A pergunta 4 tinha como objetivo, de fato, conhecer seus interesses relacionados às aulas de Artes especificamente, por isso, tem por base os três eixos da Abordagem Triangular, amplamente adotada no ensino-aprendizagem de Artes e que será melhor explicada no capítulo 4. O eixo do Fazer Artístico, se reflete em “Poder criar a minha obra de arte”; o eixo Apreciar, está representado pela opção “Ver as obras de arte famosas”; e Contextualizar, está expresso nas opções “Aprender sobre a História da Arte” e “Refletir sobre a arte na minha

vida”. Além destas opções e sabendo que nem todas e todos gostam de aprender Artes ou gostavam das minhas aulas, disponibilizei a opção “Nada”.

Assim, no Gráfico 3 podemos ver os resultados indicando que a maior parte das alunas e alunos preferia o momento do Fazer Artístico. A segunda opção mais votada me surpreendeu, não imaginava que gostassem de aprender sobre a História da Arte, pois costumava utilizar aulas expositivas com algumas imagens e/ou vídeos e nem sempre as atenções eram totalmente conquistadas, por isso até procurava ser tão sucinta quanto possível.

Gráfico 3 - Respostas à pergunta 4: Sobre as aulas de Artes, o que você mais gosta?



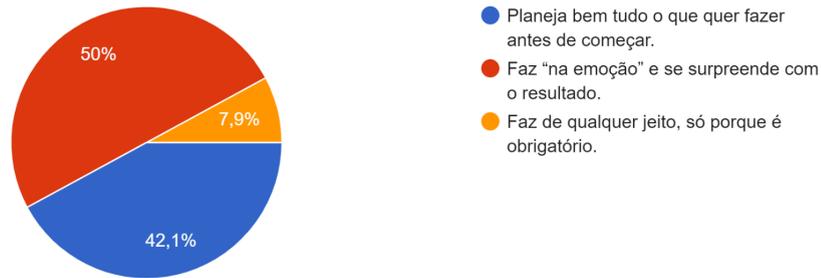
Fonte: Google Forms, 2023.

Observando as respostas individualmente, percebi que marcaram a opção “Nada” alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Elegeram apenas a opção “Aprender sobre a História da Arte”, alunas e alunos que em geral se dedicam nas aulas, mas não confiam tanto em seu potencial de desenhar ou criar, sempre afirmando que “não sabem desenhar”. Indicaram apreciar apenas o Fazer Artístico, alunos com perfil mais inquieto. Já aquelas ou aqueles que costumavam confiar e valorizar suas produções e procuravam se concentrar nas aulas demonstraram gostar tanto de aprender História da Arte quanto da produção artística. Por fim, escolheram todas as opções com exceção de “Nada”, as/os que declararam sempre que gostavam muito das aulas de Artes.

A pergunta 5 (Gráfico 4) tinha a intenção de entender um pouco sobre como funciona o seu processo criativo nas aulas de Artes, se costumam planejar, como acontece mais claramente em projetos de Design ou se as produções são extremamente espontâneas. Geralmente tenho a impressão de que não há um grande planejamento, tudo parece ser feito muito rápido. Apesar disso, curiosamente, apenas metade das alunas e alunos realmente afirmou não haver um planejamento (ao menos consciente) para suas produções. Da outra

metade, boa parte demonstrou conscientemente planejar antes de produzir. Somente alguns poucos, mais precisamente 4 alunos entre as duas turmas, responderam que “fazem de qualquer jeito”, isto é, sem empenho e sem capricho, “apenas porque é obrigatório”.

Gráfico 4 - Respostas à pergunta 5: Quando você está fazendo um trabalho de criação artística, você...



Fonte: Google Forms, 2023.

A pergunta 6 tinha a intenção de perceber se este grupo de alunas e alunos é estimulado a criar e a projetar, especialmente artefatos, fora do ambiente escolar. No cotidiano consigo identificar alguns casos em que sim, quando me mostram suas criações ou quando as vejo circulando pela sala de aula. Nas Figuras 6.1, 6.2 e 6.3 abaixo, estão alguns dos exemplos:

Figuras 6.1, 6.2 e 6.3- Exemplos de criações



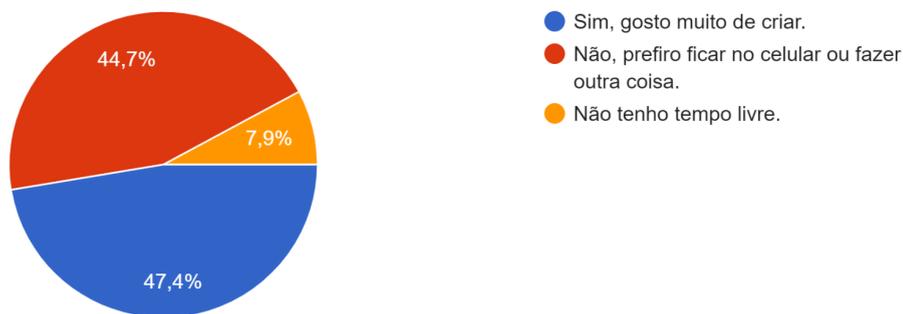
Fonte: A autora, 2023.

Para auxiliar, disponibilizei as opções “Sim, gosto muito de criar”; “Não, prefiro ficar no celular ou fazer outra coisa”; e como sei que algumas meninas e meninos mesmo ainda novas precisam se ocupar das tarefas domésticas e cuidar eventualmente de irmãs ou irmãos, sugeri a opção “Não tenho tempo livre”. Assim, conforme o Gráfico 5 abaixo, o que costumava observar em sala se refletiu nas respostas. Quase metade das alunas e alunos afirmou ter o costume de criar artefatos fora do ambiente escolar, isto é, como algo de seu

interesse. Apesar disso, uma quantidade considerável respondeu que prefere usar o celular ou outra atividade. Neste caso, ressalto que há a possibilidade de que algumas/alguns também cultivem o ato de projetar, ainda que digitalmente. Inclusive, uma aluna que respondeu não ter tempo livre, havia me mostrado uma edição de vídeos de dança feita por ela.

Observando as respostas individualmente nas duas turmas, salvo algumas exceções, alunas e alunos que costumavam participar mais das aulas e demonstrar maior comprometimento na escola e interesse às atividades propostas, foram também as que afirmaram realizar suas criações. Em oposição, o grupo que preferia outras atividades, é composto em maioria por quem costumava apresentar mais dispersão. Por fim, duas alunas e um aluno informaram não ter tempo livre. Uma das alunas, sei que pratica esportes com certa frequência de treinos semanais. A outra aluna e o aluno, sei que se ocupam de atividades domésticas.

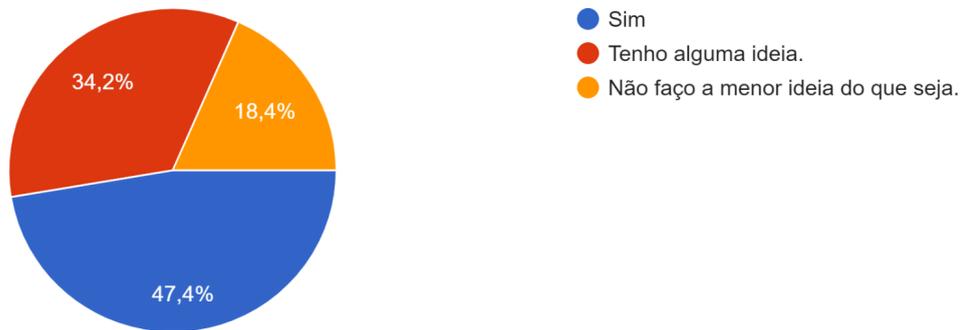
Gráfico 5 - Respostas à pergunta 6: No seu tempo livre fora da escola, você costuma criar coisas como brinquedos, artesanato ou outros?



Fonte: Google Forms, 2023.

A pergunta 7 foi pensada apenas para saber se as alunas e alunos têm alguma noção sobre o design, imaginando que ainda que respondessem saber o que é design, provavelmente tenham na verdade, alguma ideia sobre o tema. Assim, conforme o Gráfico 6 a seguir, ainda que mais de 80% tenha demonstrado ter algum conhecimento sobre o que seja design, é também alarmante que quase 20% tenha respondido “Não fazer a menor ideia do que seja”, já que o design está direta e indiretamente presente em nossa vida. Isto pode corroborar com a defesa do Design na Educação Básica.

Gráfico 6 - Respostas à pergunta 7: Você sabe o que é design?

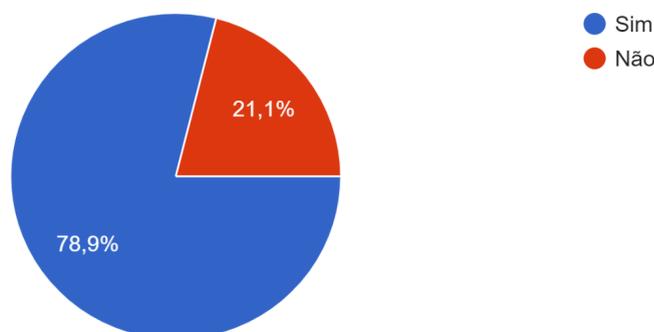


Fonte: Google Forms, 2023.

A pergunta 8 buscava apenas descobrir aquelas/aqueles que gostavam ou não de trabalhar em grupo. Isto porque ao pensar em Aprender Projetando (Martins, 2022) e Aprender em Comunidade (Pacheco, 2019), ou seja, a partir das relações, considero importante trabalhar em grupo, especialmente neste contexto de muitas alunas e alunos. O resultado exposto no Gráfico 7 abaixo, confirma o que observava nas aulas com os constantes pedidos de que a atividade fosse realizada em grupo. Neste caso, porém, acredito que o mais importante seja olhar as pessoas que preferem trabalhar individualmente, buscando alternativas para entendê-las e integrá-las.

Em geral, marcaram a opção sobre não gostar de trabalhar em grupo, alunos que costumam estar mais solitários, inclusive na turma 615 houve uma quantidade maior. Já as duas meninas que fizeram esta escolha me parecem ter dificuldades de lidar com outros modos de fazer que não sejam os seus.

Gráfico 7 - Respostas à pergunta 8: Você gosta de trabalhar em grupo?



Fonte: Google Forms, 2023.

As perguntas 9, 10, 11 e 12 foram discursivas. Apresento aqui as respostas integralmente e chamo a atenção para a profunda dificuldade que trazem na escrita. Suspeita-se que seja algum dos tantos reflexos da pandemia causada pelo coronavírus que estamos enfrentando na educação. Ressalto que a escola tomou providências ao longo do ano, mapeando os casos mais graves e atuando com um projeto de aulas de reforço.

Nos Quadros 4 e 5, estão as respostas das duas turmas sobre o que mais gostam ou menos gostam na escola. Lado a lado estão dispostas as respostas da mesma pessoa. Por meio destas perguntas tinha a intenção de entendê-los um pouco mais e enxergar a escola sob seus pontos de vista. Tive a impressão de que estas foram as respostas mais enriquecedoras para este trabalho até então.

Quadro 4 - Respostas às perguntas 9 e 10 - Turma 612

9. O que você mais gosta na escola?	10. O que você menos gosta na escola?
-	-
Eu gosto de brincar	Eu não gosto de brincar
as aulas é minha agigas (as aulas e minhas amigas)	pessoas queção chatra (pessoas que são chatas)
Jogar futebol	O muito pouco tempo de recreio
Hora do recreio e aula de Matemática	as criança atentando uma pessoa da coordenação
Jogar volei	Nada
O lanche	De fazer atividade
jogar futebol	ficar em aula
As Aulas.	Da comida.
dos meus professores	da minha turma
O recreio pois, vejo a pessoa que eu gosto.	O desrespeito dos alunos.
recreio	aulas
tudo!	nada
O recreio por que eu vejo a pessoa que eu gosto.	As aulas.
das aulas	da comida
educação física interclaxe (interclasse)	o pouco tempo de hora do recreio
Artes.	Português.
Os meus amigos	As Brigas
A oradorequeio (A hora do recreio).	hitorias (História)
-	-
Recreio, educação física e aula de português.	Aula de inglês, aula de história e de inglês.

Fonte: A autora, 2023.

Quadro 5 - Respostas às perguntas 9 e 10 - Turma 615

9. O que você mais gosta na escola?	10. O que você menos gosta na escola?
eu gosto de come muito (eu gosto de comer muito)	fica até meidia (ficar até meio dia)
Meus amigos	Turma menos meus amigos e estudar
Dos meus amigos e professores!	De algumas matérias
Aprender e conhecer pessoas e materias novas.	As brigas, crianças mau educadas e gritos.
comer e brincar	brigar
a comida	os professores
comer comida	ir para diretoria
dezenha (desenhar)	ir pra escola
a comida o almoço	ESTUDA e a sala menos os meus amigos
quabra (quadra)	muita coreria
a hora do lanche e a saída	ir para a educação física
Recreio, artes, Educação física	nada, semana de prova
copiar atividades	semana de provas
Os professores.	As pessoas. (alunos) (obs.: "alunos" foi escrito pelo aluno)
come (comer)	estuda (estudar)
de incontrar minhas amigas (de encontrar minhas amigas)	Semana de prova
De aprender coisas.	O professor de História

Fonte: A autora, 2023.

Sobre o que mais gostam na escola, é relevante notar que a maioria das respostas se relaciona com: a hora do recreio, inclusive por encontrar a “pessoa que gosta”, as aulas de Educação Física, as amizades e professores. Suponho que o recreio e as aulas de Educação Física sejam importantes porque são justamente os momentos em que podem se movimentar livremente e agir com mais autonomia. Adicionando a isto as amizades e professores, compreendemos o quanto é pertinente pensar que aprendemos a partir das relações e de que a “escola são pessoas”, defendida por José Pacheco (2019). Além disso, é impactante ler uma das respostas afirmando ser a “saída”, ou a hora de ir embora, aquilo de que mais gosta. Também impressiona que a comida, em meio a uma variedade de opções, ocupe um espaço tão importante quanto este, que é sobre o que há de melhor na escola.

É possível notar que comumente o que menos gostam tem muito a ver com o sistema educacional tradicional, como as aulas, a semana de provas e o pouco tempo de recreio. As

brigas e desrespeito também foram respostas recorrentes e concordo que estejam entre as piores coisas. É muito sacrificante desenvolver qualquer trabalho em um cenário assim.

No Quadro 6 abaixo estão as respostas para a pergunta 11, que tinha como intenção receber suas sugestões para as aulas de Artes e entender um pouco sobre seus interesses. De um modo geral, as turmas pareciam aprovar as aulas de Artes como já aconteciam, mas solicitaram ainda mais atividades práticas de desenho e pintura, com destaque para usos de materiais que realmente não costumava trabalhar, como tinta e argila, que dependem de uma infraestrutura um pouco melhor ou minimamente de uma logística para lavar mãos e pinceis, evitar sujar a sala de aula e materiais. Dentre as demais respostas, há um aluno que gostaria de não ter aula, o que reforça uma das muitas dificuldades do sistema de ensino-aprendizagem que não dá conta de tantas individualidades.

Quadro 6 - Respostas à pergunta 11 - Turmas 612 e 615

11. Qual a sua sugestão para as aulas de Artes serem mais legais?	11. Qual a sua sugestão para as aulas de Artes serem mais legais?
-	tanto fais
A minha sugestão é de melhorar mais a tecnologia ou artesanato.	Silêncio e pintar e desenhar
argila é grupo (argila em grupo)	desenhar e pintar, descobrir novas Histórias.
Ver mais pinturas	Não tenho muitas, apenas quero que continuem igual.
arte com música	agente usar tinta e usar as mãos
Usar o livro	ter algum filme
poder desenhar no quadro	nada
assistir coisas da matéria no quadro digital	ter mais desenho
Mais pinturas e trabalho em grupos.	não tem aula
fazer mais atividades de desenhar	nada
Não sei, pois já e muito legal.	Que os alunos respeite a prof
desenhar	a professora as aulas
nada porque são muito legal	ter mais tempos de aula
É legal porque eu posso criar minha própria arte.	nada, ela já é legal.
mais trabalhos em grupo	A aula de Arte é legais e eu adoro
fazer nosa (nossa) propria artes e dar um tempo de descanso	Por que nós podemos ver sobre a História da Arte e sobre obras famosas
-	Desenhar mais.

Fonte: A autora, 2023.

Por fim, a pergunta 12 (Quadro 7) abaixo, tinha como objetivos, tanto levá-los a pensar quanto um espaço para expôr o que gostariam de aprender, tendo como referência a pergunta sempre utilizada pelo professor José Pacheco (2019): O que você gostaria de saber?

Quadro 7 - Respostas à pergunta 12 - Turmas 612 e 615

12. O que você gostaria de saber/aprender?	12. O que você gostaria de saber/aprender?
-	o que é o design?
dibres (Dribles)	Ser fluente em mais de 20 linguas
faze cuso de infomatica ou faze intercâmbio (fazer curso de informática ou fazer intercâmbio)	Coisas sobre Antigamente e á pré - História
Novos dibres (dribles) no futebol	Mais sobre arte e ciência e TBem sobre medicina. (e as estátuas e culturas de outros países).
gosto de aprender sobre tudo	franças (francês)
conversas de art vista	tudo sobre os animais
a desenhar	inglês
novos dibres (dribles) no futebol	tocar
todas coisas do pais.	Fala libras
toda a história do mundo	falar inglês
Não sei qualquer coisa.	nada mais, ja sei de tudo
nada	mais inglês, mais física, mais artes
matemática e geografia	história do egito antigo
como os animais entrão (entram) em extinção.	Sobre Adolf Hitler
varias coisas diferentes	Eu queria sabe a (ilegível)
dicas de futebou (futebol) e saber sobre dinosalro (dinossauro)	A dança
Pegar a melhor espada de um jogo	Matemática com números.
Sobre a vida ao céu.	o que é o design?
Matemática	Ser fluente em mais de 20 linguas
-	Coisas sobre Antigamente e á pré - História
matemática, história e engenharia	Mais sobre arte e ciência e TBem sobre medicina. (e as estátuas e culturas de outros países).

Fonte: A autora, 2023.

Muitos dos meninos da turma 612 mencionaram querer aprender dribles de futebol, enquanto na turma 615 parece haver um forte interesse por línguas, incluindo Libras. As curiosidades no campo da História estão muito presentes. Contudo, acredito que o mais

importante seja destacar que em geral, mesmo ainda muito jovens, possuem interesses próprios e vontade de aprender.

4.3 Síntese das respostas ao questionário

- Embora a disciplina de Artes seja a segunda de que mais gostam, é uma das consideradas menos importantes, o que reforça a sua desvalorização;
- Dentre os aspectos da Abordagem Triangular, o “Fazer Artístico” é o que mais desperta interesse, seguido do “Contextualizar”, curiosamente vinculado à História da Arte;
- Ainda que por observação muitas vezes pareça não haver um planejamento no processo criativo, metade das alunas e alunos que respondeu ao questionário afirmou planejar conscientemente antes de iniciar sua produção artística;
- Metade das alunas e alunos afirmou gostar de criar artefatos em seu tempo livre fora da escola;
- Cerca de 20% responderam “Não fazer a menor ideia do que seja” o design e os cerca de 80% possivelmente possuem apenas uma noção. Estando o design direta e indiretamente presente em nossa vida, isto pode corroborar em defesa de sua presença na Educação Básica;
- Dentre o que mais gostam na escola estão os momentos em que podem ter mais autonomia e liberdade de movimentação, como o recreio e as aulas de Educação Física, enquanto o que menos gostam se relaciona ao sistema tradicional, como as aulas e a semana de provas;
- Como sugestão para as aulas de Artes, houve muitas solicitações de mais atividades práticas, com materiais que não costumamos utilizar pela falta de infraestrutura;
- Ainda que nem sempre pareça, todas/todos possuem interesses próprios e vontade de aprender algo.

5 REVISÃO DE LITERATURA

5.1 Buscando algumas possíveis relações entre artes e design

Certa vez, ainda durante o ano letivo de 2022, primeiro ano da pesquisa e como docente na escola de Maricá, estava preocupada por notar o recorrente desânimo das alunas e alunos em relação à disciplina de Artes (embora segundo demais colegas, fosse um problema geral) acompanhado de falas como “Arte não é importante” e outras coisas do tipo. Embora as origens destes questionamentos possam ser mais profundas, como o próprio conteúdo da História da Arte que estavam estudando na época, bastante distante de seu tempo e portanto, abstrato, busquei materiais que pudessem corroborar com a minha defesa em nome da disciplina. Levei então, um vídeo voltado ao público adolescente, que abordava o fato de a Arte ser necessidade e meio de expressão do ser humano, que está presente na história da humanidade e no mundo artificial que nos cerca. Em uma das turmas de oitavo ano especificamente, essa conversa tomou maiores proporções com um debate acalorado.

Após direcionar o discurso para que percebessem que consumimos arte por meio de filmes, séries, vídeos, fotografias, músicas, quadrinhos e tantas outras formas de expressão artística, a medida que o grupo foi se dando conta do quão viva e em meio a nós a arte está, algumas alunas e alunos começaram a sugerir outros exemplos. Um aluno mais empolgado exclamou coisas como “essa mesa é arte, essa sala é arte, esse caderno é arte, tudo é arte!”. Nesse momento fiz uma intervenção, explicando que este debate é um tanto complexo, que alguns desses exemplos poderiam ser considerados design, mas que existe uma discussão ampla sobre as relações entre artes e design. Contudo, de maneira muito simples e ignorando as/os estudosas da área, a turma do oitavo ano finalizou a conversa por conta própria e dizendo de maneira muito enfática que “Design é Arte, sim!”.

Esse fato demonstra o quão tênue pode ser a linha entre design e arte e os argumentos que definem o que é um e outro não se concluem tão facilmente. Assim, embora sem a intenção de concluir se design é arte, a seguir serão apresentadas definições, alcançadas por meio de uma revisão assistemática de literatura, algumas um tanto tradicionais, e algumas de suas relações.

Para uma definição mais tradicional do design, fiz buscas em um texto do autor Rafael Cardoso (2008), no livro *Uma introdução à História do Design*. Nele, Cardoso (2008, p.15)

problematiza a prática de estabelecer definições, embora sinta a necessidade de fazê-las nesta obra, e chama a atenção para o fato de que muitas e muitos designers anseiam por definições, justamente porque desejam se distanciar do fazer artesanal ou artístico. Todavia, segundo o autor, “design, arte e artesanato têm muito em comum”.

Para Cardoso (2008), na busca por conceituar o design no Brasil, parece haver uma forte tendência a se partir da etimologia da palavra dada a relativa recente importação do vocábulo inglês. Contudo, o próprio sentido original é ambíguo, como explica no trecho a seguir:

A origem mais remota da palavra está no latim *designare*, verbo que abrange ambos os sentidos, o de designar e o de desenhar. Percebe-se que, do ponto de vista etimológico, o termo já contém nas suas origens uma ambiguidade, uma tensão dinâmica, entre um aspecto abstrato de conceber/projetar/atribuir e outro concreto de registrar /configurar/formar. (CARDOSO, 2008. p.14)

Ainda de acordo com Cardoso (2008, p. 15), a maneira tradicional de diferenciar o design consiste em separar o processo de fabricação, definindo como artesanato aquilo que é idealizado e executado por uma mesma pessoa e o design, como o que é projetado por alguém e fabricado por outro indivíduo. Nesta concepção, em outras palavras, “o designer se limita a projetar o objeto para ser fabricado por outras mãos ou, de preferência, por meios mecânicos”. Entretanto, para o autor, atualmente em que “o design já atingiu uma certa maturidade institucional, muitos designers começam a perceber o valor de resgatar as antigas relações com o fazer manual”.

Ainda nesta linha, no artigo *Arte, design e cultura visual do povo: uma conversa entre mulheres*, a autora Lêda Guimarães (2018) estabelece uma espécie de conversa entre autores. Ao resgatar apontamentos de Ana Mae Barbosa, Guimarães (2018) destaca três classificações da arte-educadora para a cultura visual do povo: a Arte do povo, a Arte das minorias e a Estética das massas. Dentre as três, para Ana Mae, a Arte das minorias se relaciona ao design.

A Arte das minorias é criada por pessoas que não se reconhecem como artistas, que produzem produtos de alta qualidade estética, que apesar disso, não são considerados arte pela cultura dominante. Esta, segundo Ana Mae, se relaciona ao design por meio da estética do cotidiano doméstico ou do trabalho.

Ainda nesta linha, uma maneira de conceber o design e estabelecer relações com a arte, é entendê-lo como sinônimo de projetar. Projetar para Bryan Lawson (2011), no livro *Como arquitetos e designers pensam* é compreendido de maneira mais ampla, como um processo. Nesta obra, o autor busca pontos em comum e divergências entre processos de

projeto nas diferentes áreas. Ao se referir ao campo do design, Lawson (2011, p.16) afirma ser “provável que projetar exija considerável especialização e conhecimento técnico, além de imaginação visual e capacidade específica”. Para ele, o ato de projetar envolve também:

uma variedade imensa de realizações humanas. Ele exige que se encontrem e resolvam problemas, que se deduzem e desenhem inferências, que se induzam e criem novas ideias, análises e sínteses. Acima de tudo, projetar exige a formação de juízos e a tomada de decisões ponderadas, muitas vezes num contexto moral e ético. Os projetistas costumam possuir uma habilidade muito desenvolvida de comunicação gráfica e adquirem a linguagem crítica de arte. (LAWSON, 2011, p.216)

O autor defende que projetar é uma atividade que praticamos como: ao preparar refeições, planejar férias, planejar o tempo de trabalho, dentre tantas outras tarefas do cotidiano. Apesar disso, reconhece que projetar profissionalmente, como designers fazem, por exemplo, envolve certas habilidades e conhecimento técnico. No trecho abaixo a respeito de projetistas profissionais em geral, e logo, incluindo designers, o autor afirma que:

Eles têm de aprender a entender problemas que os outros acham difícil descrever e dar a eles boas soluções. Esse trabalho exige mais do que apenas “jeito” com materiais, formas e cores; exige um grande leque de habilidades. Assim, atualmente os projetistas profissionais são muito bem qualificados e treinados. (LAWSON, 2011, p.17)

Portanto, em uma abordagem mais ampla, o design pode ser compreendido como processo, que envolve competências, habilidades e conhecimentos específicos que podem ser desenvolvidos ou aprendidos. Daí, inclusive, têm-se motivos relevantes para que o design ou o processo de projetar seja aprendido na escola, como será abordado mais à frente.

Talvez a compreensão do Design a partir de Lawson (2011), nos apresente a maior aproximação entre Design e Arte. Sobre esta relação, uma das professoras entrevistadas na fase da pesquisa de campo, respondeu que acredita que arte e design se relacionam justamente por esta concepção de que Design é processo, é esmiuçar uma ideia como um processo para se chegar a um resultado, e que portanto, tudo o que se constroi ou se prepara, parte de um processo, como a arte. Para ela, até mesmo na aparente livre expressão, há uma ideia anterior à prática, que não é registrada no papel, mas que existe e permite que se chegue a um resultado. Esta me parece ser uma das melhores maneiras de compreender a relação entre as duas áreas abordadas por este trabalho.

5.2 Arte na Educação Básica

5.2.1 A Abordagem Triangular e a Educação para a cultura visual

A Abordagem Triangular é atualmente compreendida como um sistema epistemológico, de autoria da renomada Prof^a Ana Mae Barbosa, que curiosamente foi aluna de Paulo Freire no preparatório para o concurso de professora primária, em Recife, onde morava. Com ele, afirma ter aprendido que “educação é uma constante descoberta de si, dos outros e do mundo”. Contemporânea e aluna de Paulo Freire, suas influências, portanto, estão presentes de várias maneiras nesta abordagem.

No Brasil, foi a partir da Abordagem Triangular e posteriormente pelo Ensino para a Cultura Visual que a Arte se consolidou na Educação Básica. Segundo Meira et al. (2018) no Manual do Professor que integra o livro didático da coleção Mosaico, adotado pela prefeitura de Maricá nos últimos anos, o ensino de Arte se tornou obrigatório por aqui, amparado pela difusão do ensino de Arte pós-modernista⁵ surgido na Inglaterra e nos Estados Unidos no século XX. De acordo com os autores, nesta época:

As questões culturais ganharam então centralidade com propostas voltadas para o entrelaçamento entre arte e cultura; a compreensão dos códigos culturais como códigos de poder; a defesa da apropriação crítica dos códigos dominantes em manifestações artísticas e visuais, legitimadas ou não como arte; a preocupação com a herança artística e estética dos alunos; e o compromisso com a diversidade cultural. (MEIRA et al.,2018. p.VI)

A Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, determinou novos rumos para a Arte na educação brasileira, ou em outras palavras, como afirmam Meira et al. (2018, p.VI) ela “foi essencial para fundamentar epistemologicamente a arte na educação e, em consequência, valorizar a disciplina, principalmente ao propor a apreciação em conexão com seu contexto histórico de produção, extrapolando a mera reprodução de técnicas”.

No livro *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, organizado por Barbosa e Cunha (2010), a autora Rita Bredariolli relata que esta abordagem foi proposta a partir de questionamentos acerca das aulas de Artes serem comumente orientadas apenas para a livre expressão. Contudo, entre a reprodução técnica citada acima e a livre expressão, o

⁵ Termo utilizado pelas autoras e autores da referência.

fato é que Ana Mae percebia a necessidade de relacionar a produção à reflexão histórica, de modo a promover o sentimento de pertencimento a uma história, a uma cultura e a uma comunidade, bem como exercitar e desenvolver a crítica.

Na Abordagem Triangular, a apreciação que leva à reflexão e à crítica, pode ser considerada leitura, a leitura própria ao conceito de Paulo Freire, “da palavra e do mundo”, capaz de democratizar acessos à produção, ao uso e ao consumo em uma sociedade regulada por imagens. Atualmente, para esta leitura admite-se qualquer imagem como tema de análise, em uma interseção com a Educação para a Cultura Visual.

Sobre a Educação para a Cultura Visual, Meira et al. (2018, p.VI) afirmam que este “é o termo utilizado para a abordagem educativa que considera a expansão multimidiática da arte na vida social” e que “seus adeptos têm focado diferentes criações imagéticas-visuais dentro e fora do campo da arte”. Com base em Fernando Hernández, considerado uma das principais referências dessa tendência no Brasil, os autores apontam um olhar para a disciplina de Artes bem menos tradicional, que me parece inclusive, possibilitar boas interlocuções com o Design, pois, segundo eles:

Esse autor propõe a transcendência dos interesses na história da arte tradicional e defende que as práticas pedagógicas não devem se limitar às produções artísticas de linguagens convencionais (como pinturas e esculturas) com circulação restrita ao mundo da arte (teatros, museus, centros culturais e publicações especializadas), devendo incorporar as elaborações imagéticas presentes na publicidade, em objetos de uso cotidiano, na moda e em videoclipes, etc.(MEIRA et al.,2018. p.VI)

Já tendo incorporado a educação para a Cultura Visual, de maneira resumida e atualizada, a Abordagem Triangular se apoia em três eixos de aprendizagem artística: Apreciar/Ler, Contextualizar e Fazer Artístico/Produção, sem que haja uma ordem entre eles. A seguir, um pouco do que consiste cada um complementados com trechos sob o ponto de vista da autora Regina Stela Machado, ainda no livro organizado por Barbosa e Cunha (2010) :

- **Apreciar/Ler:** Envolve a leitura estética, a apreciação da obra e a leitura crítica, considera o repertório das alunas e alunos e busca desenvolver a percepção e a sensibilidade.

O eixo da LEITURA refere-se aos encontros (que costumo chamar de conversas) com obras de arte e outras tantas construções simbólicas das culturas, envolvendo, por exemplo, desde espaços urbanos, meios de comunicação até objetos utilitários. Esse eixo nomeia, então, a aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza.(BARBOSA; CUNHA, 2010, p.65)

- Contextualizar: Inicialmente consistia apenas na História da Arte, mas Ana Mae percebeu que devia e podia contextualizar com outras áreas, como a antropologia. Abrange o momento histórico, a sociedade e a cultura. Leva à importância do patrimônio artístico e possibilita maior abertura à interdisciplinaridade.

Trata-se da aprendizagem de formulações sobre o fenômeno artístico em diferentes planos de realidade e de acordo com diferentes níveis de compreensão. Esse eixo contém, assim, uma ampla gama de discursos, fruto:

- da pesquisa teórica,
- da leitura de formas e,
- da pesquisa durante o processo do fazer artístico. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p.66)

- Fazer artístico/Produção: Compreende alunas e alunos como artistas por meio da releitura ou do fazer original, a partir da influência estética e poética da/do artista autora/autor de uma obra apresentada. Ou ainda:

O eixo da PRODUÇÃO envolve ações de configuração (toda vez que alguém produz uma forma), ou seja:

- refere-se à realização de uma escultura, dança, música, filme, ou outras formas de produção artística;
- refere-se à produção de pensamentos sobre arte, por exemplo, quando alguém escreve um texto dando forma a ideias;
- refere-se a experiências de leitura, quando alguém, diante de uma obra de arte, configura para si mesmo um encontro e “entende poeticamente”, quer dizer, realiza para si mesmo uma forma significativa de encontro com aquela obra. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p.65)

Na prática, os três eixos, que a autora Rita Bredariolli chama de “ações totalizadoras” interagem, de modo que a Abordagem Triangular se estrutura como um organismo que se relaciona com estudantes e professoras/es e não como uma metodologia, como sintetiza o trecho abaixo:

Há uma condução, mas também a abertura para a mudança de caminho, condicionada à participação do aluno. Por essa condição a Abordagem Triangular assume a característica de um sistema epistemológico e não metodológico de Ensino da Arte. Admite a pluralidade de soluções e respostas, pela intenção de preservar o conhecimento da degradação em exercício escolar reprodutivo. (BARBOSA; CUNHA, 2010, p.36)

Como aluna, posso dizer que as aulas de Arte que tive na infância e adolescência na década de noventa e início dos anos dois mil, foram bastante relacionadas à Abordagem

Triangular com foco especial para a releitura, que muitas vezes valorizava a quase cópia da obra original ou a reprodução da técnica. O que é extremamente criticado pela própria Ana Mae Barbosa. Atualmente ainda encontro colegas de profissão que aparentemente atuam desta forma.

Sobre quem promove a aprendizagem das Artes, a autora Regina Stela Machado no mesmo livro organizado por Barbosa e Cunha (2010, p.73) afirma que a Abordagem Triangular não deve ser como uma “bula” e sim como uma “bússola” para quem se compreende em aprendizagem contínua, exercitando a curiosidade, “disposto a perguntar a si mesmo, em primeiro lugar, qual a intenção que anima o seu trabalho. [...] Percorrendo ele mesmo os campos da produção, da leitura e das contextualizações [...].”

Antes de investigar um pouco mais sobre a Abordagem Triangular, eu mesma a percebia mais restrita, mas entendi que a medida que vem sendo redescoberta constantemente por quem a vivencia e pela própria Ana Mae Barbosa ao longo de tantos anos, fomenta uma experiência subjetiva, que muito se relaciona aos demais eixos desta pesquisa. O trecho abaixo evidencia isso:

A Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho, o que o mapa não mostra e a bússola não define: as escolhas e a intenção do viajante. (BARBOSA e CUNHA, 2010, p.79)

5.2.2 Objetivos da Arte na Educação Básica

Com relação aos objetivos de que a Arte fosse ensinada nas escolas, Ana Mae apontou algumas mudanças ao longo dos anos. Segundo ela, nas décadas de 60 e 70 a Arte fazia parte do processo educacional para desenvolver a criatividade. Já nas décadas de 80 e 90, a intenção era desenvolver a sensibilidade.

Atualmente, segundo Meira et al. (2018, p.VII) as diferentes linguagens artísticas podem provocar as alunas e alunos “para a percepção sensível do ambiente, a reflexão, a imaginação, a interpretação, a formulação de hipóteses e a produção de visões de mundo diferenciadas”. Esta concepção se aproxima bastante do conceito de Aprendizagem Inventiva, que será abordado adiante e se complementa com a citação abaixo, que referencia Ana Mae Barbosa:

Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18, apud MEIRA et al., 2018. p.VII)

Ainda sobre os objetivos, no Quadro 8 estão as competências que se pretende desenvolver de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da aprendizagem de Artes Visuais⁶. É importante ressaltar que neste documento, as competências não são compreendidas como sinônimo de habilidades. Em síntese, as competências estão relacionadas ao que se deve “saber fazer”, enquanto as habilidades, ao que se deve “saber”, como explica o trecho a seguir:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Abaixo, elas foram elencadas de modo a ressaltar suas relações com os eixos da Abordagem Triangular e para fundamentar a análise do experimento pedagógico que será apresentado mais adiante.

Quadro 8 - Classificação das competências de Artes Visuais extraídas da BNCC relacionadas aos eixos da Abordagem Triangular (continua)

Competências contidas na BNCC para as Artes	Eixos da Abordagem Triangular com os quais as competências se relacionam
<p>Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social [...], para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.</p> <p>Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.</p>	<p>Ler/Apreciar</p>

⁶ A Base Nacional Comum Curricular engloba na linguagem Arte, as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro, sendo utilizadas para este trabalho, as competências com direcionamento às Artes Visuais, de modo a limitar a pesquisa.

Quadro 8 - Classificação das competências de Artes Visuais extraídas da BNCC relacionadas aos eixos da Abordagem Triangular (conclusão)

Competências contidas na BNCC para as Artes	Eixos da Abordagem Triangular com os quais as competências se relacionam
<p>Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação [...].</p> <p>Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.</p> <p>Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.</p>	<p>Contextualizar</p>
<p>Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</p> <p>Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</p> <p>Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</p> <p>Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</p>	<p>Fazer Artístico/ Produção</p>

Fonte: A autora, 2023.

A partir dos dados do Quadro 8, percebe-se que as competências que a BNCC propõe que sejam desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de Artes na Educação Básica estão diretamente relacionadas à Abordagem Triangular, propondo o desenvolvimento da leitura crítica do mundo, a compreensão das relações entre arte e vida/mundo em que se insere e a produção por diferentes meios, inclusive tecnológicos.

5.2.3 Minha experiência de observação como estagiária no Cap-UFRJ nas aulas de Arte

No estágio realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap - UFRJ), no ano de 2018, vivenciei uma abordagem que talvez tenha suas raízes na Abordagem Triangular, contudo era bastante voltada para a livre expressão, para a experimentação e para o fazer original. Nesta experiência, acompanhei uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com crianças de cerca de oito anos. Todo o processo, desde a escolha do tema que seria estudado, até a produção artística, de fato valorizava alunas e alunos mesmo muito novos, no início de sua trajetória escolar.

O processo se dava da seguinte maneira: no início do bimestre, em uma aula a professora dividia a turma em grupos para que pensassem sobre qual tema gostariam de aprender. Os grupos produziam cartazes e argumentos para a defesa de suas propostas. Após a apresentação, era realizada uma votação e o tema eleito era o gerador das próximas aulas. Destaco o quanto foi incrível observar crianças capazes de argumentar suas ideias e exercer a democracia. Os temas eram sempre curiosos e de seu universo (dinossauros, pinguins, jogos, etc.). Os votos eram de fato no que acreditavam ser mais interessante e não necessariamente em suas próprias ideias. A partir do tema, a turma realizava uma pesquisa orientada que costumava resultar na produção de cartazes. Em uma outra aula a professora buscava e apresentava uma referência artística relacionada, em geral, contemporânea. Então, se sucedia a criação artística em que as crianças produziam com entusiasmo e liberdade, sem muita preocupação com representações realistas ou padrões de beleza.

Infelizmente não pude acompanhar turmas com crianças ou adolescentes em idades mais avançadas, mas nas conversas das aulas de Práticas de Ensino, lembro de percebermos que a abordagem nas aulas de Artes parecia aumentar a segurança no ato de se expressar à medida que cresciam nesta instituição. Uma segurança que não percebo nas minhas alunas e alunos que não cresceram neste contexto e frequentemente parecem se frustrar por não alcançarem seus resultados realistas idealizados.

Apesar de tantos aspectos positivos, considero importante mencionar que nesse contexto, especificamente nas aulas de Artes, a turma original era dividida em duas e, portanto, havia apenas cerca de quinze crianças para uma professora, acompanhada de três estagiárias. As aulas aconteciam sempre na sala de Artes com a infraestrutura adequada e a professora possuía bastante liberdade e autonomia a respeito dos conteúdos a serem trabalhados. Esta não é a realidade da maioria das escolas.

5.3 O Design na Educação Básica: meus primeiros achados

Como mencionado na Introdução, há algum tempo ou mais precisamente desde a licenciatura, em que pude refletir sobre meus percursos trilhados e os que eu ainda gostaria de trilhar, comecei a pensar que o Design poderia contribuir para a formação do indivíduo proporcionando-lhe algo que a escola tal qual eu conhecia não costumava proporcionar.

Na época ainda não estava tão claro que tipo de contribuições de fato o Design teria a oferecer. Talvez imaginasse apenas a possibilidade de construir coisas. Nesta etapa eu estava prestes a me tornar professora da disciplina de Desenho e me preocupava notar um certo desinteresse das alunas e alunos que encontrei durante o período de estágio. Então, pensava que além de executar desenhos técnicos e solucionar problemas geométricos seria mais atrativo poder projetar algo, desenhar e finalmente ver seu projeto “sair do papel”, transformando-se em algo concreto. Basicamente isso responderia o “para quê precisamos aprender Desenho?” que constantemente ouvia e daria uma nova importância para esta disciplina, fortalecendo a sua manutenção nos currículos das escolas em que ainda resiste.

Em concomitância a esta experiência, iniciava a Especialização e motivada pela ideia da relação entre Desenho e Design na Educação Básica encaminhei minha pesquisa nesta direção. Nela, busquei os possíveis ganhos que a disciplina de Desenho poderia obter caso se relacionasse com outras áreas, como as Artes, a Matemática e especialmente com o Design.

Mais recentemente, já na caminhada do mestrado mas ainda inspirada por este trabalho, escrevi o artigo *Design de experiências de aprendizagem remota no contexto escolar: o ensino de Desenho*, Rocha (2022) em que pude recuperar as possíveis relações entre Design e Desenho na Educação Básica, procurando acrescentar novas contribuições aprendidas no percurso.

Em linhas gerais, ambos os trabalhos tiveram como base a educação pautada na construção de competências a partir do autor Philippe Perrenoud⁷ (1999), para quem “Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” (PERRENOUD, 1999. p.22). Esta abordagem se opõe ao ensino tradicional conteudista (concentrado no acúmulo de conhecimentos), favorece a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e tem como um dos objetivos, que o indivíduo consiga aplicar seu aprendizado para atender demandas ou desejos pessoais e não apenas questões internas ao sistema educacional, uma compreensão bem semelhante à da Base Nacional Comum

⁷ Francês, doutor em Sociologia e em Antropologia, estudioso sobre educação e currículo.

Curricular, apresentada no tópico 5.2.2. Nas palavras do autor, a competência propriamente dita, pode ser definida como:

a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 2002. p.19 apud ROCHA, 2022, p. 14)

Sob o olhar da construção de competências, encontrei afirmações de que o Design relacionava-se ao menos com três áreas que poderiam ser melhor exploradas na escola: a área da Gráfica, a área da prototipagem e a área da desenhística.

Gráfica ou Graphicacy, segundo Batista (2018), foi o termo escolhido pelos geógrafos W. G. V. Balchin e Alice M. Coleman para enunciar algo que não se consegue comunicar com palavras ou com notações matemáticas como, por exemplo, gráficos e mapas, esboços, soluções de problemas graficamente, dentre outros.

A prototipagem é a área ligada ao fazer. De acordo com Archer (2005, p.12) esta é a linguagem do Design e consiste na representação de uma ideia que vai além da representação gráfica. Pode “variar entre desenhos, diagramas, representações físicas, gestos, algoritmos - sem utilizar a linguagem natural ou notações científicas”.

Ao identificar a prototipagem como a linguagem própria do design, Bruce Archer (2005) é visto como um dos precursores em defesa do Design na Educação Básica. Segundo o autor, a sociedade moderna ainda na década de 70, estava se deparando com novos problemas, como de cultura material, problemas ecológicos, de sustentabilidade e qualidade de vida em áreas urbanas, que demandam competências além das tradicionalmente desenvolvidas na escola nas áreas da literacia⁸ e da numeracia⁹. Assim, uma de suas grandes contribuições foi classificar o Design como uma terceira área a ser desenvolvida na escola voltada ao desenvolvimento da consciência sobre a cultura material.

Já a área da desenhística está ligada ao processo metodológico, isto é, à metodologia para se representar ideias ou, em outras palavras, ao pensamento projetual. Como desenhística, Medeiros define:

Estudo sistemático da área do conhecimento cuja representação se efetiva por intermédio do desenho em todas as suas especializações. Desenhística designaria a ciência, arte e técnica de projetar desenhando, tal como a Pianística designa a arte e

⁸ Literacy (literacia)- Segundo Archer (2005, p.9) provém de ler e escrever.

⁹ Numeracy (numeracia) - Segundo Archer (2005, p.9) provém de calcular e estimar.

técnica de tocar piano, relativo ao piano, ou ao repertório do piano (MEDEIROS, 2004, p. 133, apud BATISTA, 2018, p.10).

Ainda na área da desenhística ou pensamento projetual, o Design, que presume o ato de projetar definido por Lawson (2011) em linhas gerais, como detectar ou entender problemas e encontrar caminhos para solucioná-los, pode contribuir para a construção das competências de detectar e de abordar problemas.

Sobre projetar e solucionar problemas, para Archer (2005, p.4) a atividade do Design não inclui apenas solucionar o problema, mas redefini-lo para encontrar então soluções. Desta forma, seria possível dizer que o Design pode contribuir não apenas na construção das competências de detecção e abordagem de problemas, mas para a de redefinição de problemas.

Por fim, também na área da desenhística, com base em Chazin (2018) é possível acrescentar que o Design pode contribuir para a construção da competência da criatividade planejada. Isto porque segundo a autora, na prática projetual a criatividade resulta de processos sistemáticos, envolve “treinamento, método e disciplina” e auxilia no conhecimento das variáveis de um problema, de modo a permitir o desenvolvimento de soluções. Na Base Nacional Comum Curricular, a criatividade é mencionada junto às competências gerais da Educação Básica e em outros momentos, geralmente em afirmações que envolvem solucionar problemas ou criar soluções, como no trecho a seguir:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018. p. 9)

Para melhor visualização, no Quadro 9 estão organizadas as competências mencionadas acima e suas respectivas áreas.

Quadro 9 - Relação de possíveis competências a serem desenvolvidas pelo Design na escola e suas áreas (continua)

Competência	Área
Comunicação de ideias mentais graficamente.	Graficacia
Representação de uma ideia não necessariamente por meios gráficos.	Prototipagem

Quadro 9 - Relação de possíveis competências a serem desenvolvidas pelo Design na escola e suas áreas (conclusão)

Competência	Área
Representação das ideias por meio de pensamento projetual; Detecção de problemas; Redefinição de problemas; Criatividade planejada.	Desenhística

Fonte: A autora, 2023.

Assim, foi observado que o Design poderia contribuir para o desenvolvimento de algumas competências na escola, tanto isoladamente quanto em interação com disciplinas obrigatórias do currículo, como a disciplina de Artes, ou com Desenho, tratado em minha pesquisa anterior.

5.4 O Design na Educação Básica a partir das Práticas de Aprender Projetando

Este tópico tem a intenção de apresentar o conceito de Aprender Projetando, tendo por base o livro *Aprender Projetando: professores designers de práticas de ensino-aprendizagem*, cuja autora é a Prof^{ta} Dr^a Bianca Martins (2022). Bianca é uma das coordenadoras do Laboratório de Design e Educação e do grupo de estudos Design & Escola da Esdi/UERJ. Felizmente a tenho como orientadora na caminhada desta pesquisa de mestrado, mas foi ainda nas pesquisas para o processo seletivo que encontrei seus trabalhos e descobri/aprendi que para além de auxiliar o Desenho no desenvolvimento de competências, como eu imaginava, o Design poderia estar presente na Educação Básica de maneira bem mais ampla, tanto relacionando-se a outras disciplinas, quanto como já ocorre no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o Cap-UERJ, em que existe como um componente curricular do Ensino Fundamental nos Anos Finais.

5.4.1 Design e aprendizagem: uma visão mais ampla

Para compreender este conceito, imagino que uma boa maneira de iniciar o percurso seja semelhante ao que percorri ao descobrir a amplitude sobre como o Design pode estar na educação. Para isso, com base no livro e de maneira muito resumida, organizei o Quadro 10 abaixo com alguns autores nos quais Martins (2022) se aprofundou e suas principais contribuições a esse respeito.

Quadro 10 - Autores que pensaram sobre o Design e a Educação e suas contribuições

Herbert Simon (1916-2001) Alemanha.	Compreende o design como a ciência capaz de preparar os indivíduos desde a escola para lidar com o mundo artificial que nos cerca.
Bruce Archer (1922-2005) Reino Unido	Defende o Design como uma terceira cultura a ser abordada na escola, para além das Ciências, voltadas ao mundo natural e das Humanidades, voltadas à experiência humana. Para o autor, o Design se destina a estudar o mundo artificial, com ênfase no desenvolvimento da habilidade de prototipar.
Nigel Cross (1942~) Reino Unido	Compreende o Design como uma forma de inteligência ou <i>Design Thinking</i> , uma maneira de pensar que todos possuem mas que pode ser melhor desenvolvida na formação do designer.
Bryan Lawson (1935~) Reino Unido	Traz luz à habilidade de projetar, que embora esteja presente no cotidiano das pessoas, profissionalmente exige formação, pois segundo o autor, os projetistas precisam solucionar problemas considerados complexos por outras pessoas.
Meredith Davis (1944~) Estados Unidos	Desenvolveu pesquisas a respeito da aprendizagem por meio do Design, entendendo-o como um modo de investigação, capaz de conectar os temas escolares aos problemas da vida cotidiana. Identificou a presença do Design na escola tanto como conteúdo quanto como uma estratégia para ensinar outras disciplinas.
Ken Baynes (1934~) Reino Unido	Investigou a importância da Aprendizagem Baseada em Design, identificando que esta pode favorecer a aprendizagem por meio de desafios capazes de unir professores e alunos, aproximar os alunos do Design como possibilidade de profissão, desenvolver habilidades próprias do Design, aprender praticando, educar para o consumo consciente, dentre tantas outras coisas.

Nota: Quadro elaborado com base no livro *Aprender Projetando: professores designers de práticas de ensino-aprendizagem*, Martins (2022).

Fonte: A autora, 2023.

Também acredito ser importante apresentar a maneira como Design, ou seus processos, e a aprendizagem podem caminhar juntos segundo a autora, como no trecho abaixo:

Considero relevante abordar os processos do Design como um tipo de estratégia de aprendizagem e, desse modo, penso, é oportuno entendê-lo como um tipo de aprendizagem ativa, na qual o sujeito é protagonista do processo de aprendizagem intervindo e atuando dinamicamente sobre o seu meio e, portanto, sobre a construção do seu conhecimento. (MARTINS, 2022. p.235)

Assim, de acordo com as autoras/autores e suas principais ideias aqui apresentadas, o Design pode ser concebido como uma ciência ou como uma área voltada à compreensão do mundo artificial; como uma maneira característica de pensar e de solucionar problemas complexos. Pode estar presente na escola, tanto como conteúdo, quanto como meio de favorecer a aprendizagem, como uma estratégia ativa, promovendo a autonomia e a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem individual, desenvolvendo diferentes habilidades.

5.4.2 O conceito de Aprender Projetando

Tendo apresentado algumas das diferentes maneiras em que o Design pode estar na educação, trago no trecho abaixo, uma definição do conceito de Aprender Projetando:

De modo sucinto [...] Aprender Projetando seria, então, pôr em prática ações de Design a partir do desenvolvimento de objetos, comunicações ou estratégias conectando conhecimentos de áreas muito dispersas (multirreferencialidade) na intenção de propor uma abordagem para um problema cotidiano identificado pelo aprendente (problematização, *wicked problems*, tema significativo, aprendizagem inventiva) e cuja solução precise atender às demandas de outro sujeito (empatia, testagem de soluções). (MARTINS, 2022.p.226)

Entendi que Aprender Projetando é fruto de profundas imersões em vários autores e em contextos de práticas pedagógicas. Desse modo, traz em si valiosos conhecimentos e conceitos que merecem ser um pouco melhor apresentados, mesmo que muito brevemente, a seguir. Assim, começo ressaltando que para além de uma estratégia de aprendizagem ativa e consolidando as ideias das/dos autoras/autores mencionadas anteriormente, o Design nas

práticas de Aprender Projetando se apresenta como uma maneira de abordar problemas, como melhor explica o trecho a seguir:

[...] uma aproximação à epistemologia das práticas de Aprender Projetando compreende o Design como um modo de problematizar (*Design Thinking*), ou seja, uma forma de abordar situações complexas (*wicked problems*) buscando soluções que integrem elementos visuais e estruturais de forma inovadora e que proporcionem um diferencial qualitativo em relação a uma situação prévia. (MARTINS, 2022.p.232)

E ainda:

[...] aprender a projetar (ou Aprender Projetando) favorece o desenvolvimento de um processo mental complexo e sofisticado, capaz de manipular variados tipos de informações, misturando-os num conjunto coerente de ideias e, finalmente, gerando alguma concretização das mesmas. Fazendo novamente uma ponte com as ideias de Deleuze/Ardoino, Aprender Projetando seria uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar um problema multirreferencial. (MARTINS, 2022.p.212)

A partir do trecho acima é possível perceber um traço importante desta maneira de abordar problemas nas práticas de Aprender Projetando. Tal traço seria a multirreferencialidade, que se expressa tanto como característica dos problemas a serem abordados, os problemas multirreferenciais, quanto na maneira de abordá-los, reunindo conhecimentos de áreas dispersas. Trata-se de uma interpretação importante para as ciências humanas, elaborada pelo autor Jacques Ardoino. Seu objetivo, em linhas muito gerais, segundo Martins (2022,p.203), é “estabelecer uma visão mais plural sobre o humano”. A multirreferencialidade tem por base a pluralidade e a heterogeneidade, isto é, busca compreender os fenômenos e construir conhecimentos reconhecendo a multiplicidade de caminhos e a partir de diferentes perspectivas.

Do ponto de vista prático, isto é, de que maneira o conceito de Aprender Projetando pode ser aplicado propriamente no contexto da sala de aula, o trecho abaixo pode auxiliar a elucidar:

[...] uma aproximação à epistemologia das práticas de Aprender Projetando leva em conta a articulação do objetivo da aprendizagem à proposição de uma abordagem de projeto de Design que pode ter profundidade e ênfase apropriada à necessidade em questão: desenvolvimento de objetos, comunicações ou estratégias conectando conhecimentos interdisciplinares na intenção de propor uma abordagem para um problema cotidiano e cuja solução precisa atender as demandas de outro(s) sujeito(s). (MARTINS, 2022.p.232)

Para estabelecer conexões entre o que é expresso no trecho acima com minha experiência na escola no período de pesquisa, no Quadro 11 pensei em um exemplo fictício a partir de um conteúdo e objetivos reais de aprendizagem contidos no Referencial Curricular da Prefeitura de Maricá.

Quadro 11 - Exemplo de uma prática de Aprender Projetando

Objeto de conhecimento para o 6º ano do EF, de acordo com o Referencial curricular.	Objetivos de aprendizagem	Identificação de um problema cotidiano de alguém/da comunidade escolar/da sociedade, por parte das alunas e alunos.	Desenvolvimento de um projeto de Design que busque atender as demandas identificadas.
Ancestralidade na Arte: A arte indígena no Brasil. A arte indígena em Maricá.	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	A comunidade escolar, em geral, desconhece a etnia Guarani Mbya, a etnia da aldeia que se localiza na cidade.	Aprendentes produzem um mini documentário sobre esta etnia, podendo ocorrer uma visita da turma à aldeia, entrevistas, etc.

Fonte: A autora, 2023.

A partir deste exemplo, com foco na necessidade de conhecer a aldeia indígena mencionada, destaco um aspecto que considero muito relevante, especialmente por se relacionar com o conceito de Aprender em Comunidade, que será abordado adiante. Segundo Martins (2022.p.232), em Aprender Projetando é importante compreender a “comunidade ao redor da escola como um celeiro de oportunidades de aprendizagens e intervenções”.

Ainda sobre a comunidade ao redor e acrescentando o fato de neste exemplo haver a intenção de abordar o problema de desconhecimento da comunidade escolar a respeito da cultura indígena Guarani Mbyá, também é possível destacar outro aspecto de Aprender Projetando: o propósito de projetar para o outro, levando em consideração as características tanto da comunidade escolar como da comunidade indígena, ou em outras palavras, as pessoas

com quem estamos trabalhando. De acordo com Martins (2022, p.215) “[...] Aprender Projetando é uma estratégia fértil para trabalhar questões de alteridade e subjetividades”.

Atendo-me sobre subjetividades e pensando na relação sujeito e objeto, ou sujeito e pessoas com quem trabalhamos, destaco a relação entre Aprender Projetando e o conceito de Aprendizagem Inventiva, cuja autora é Virgínia Kastrup. Este vínculo será melhor explorado adiante, mas finalizo este tópico com o trecho abaixo que condensa o que considero que é essencial na relação entre Aprendizagem Inventiva, o processo projetual do Design e logo, as práticas de Aprender Projetando:

[...]aprender é muito mais uma questão de invenção do que de adaptação. Em um processo de aprendizagem, construímos problematizações a respeito de situações indesejadas e para abordá-las acabamos nos modificando.[...]Modificamo-nos e, ao nos modificarmos, alteramos nossa visão de mundo. Pensar problematizando, ou seja, indagando e inventando novos problemas faz parte do processo projetual de Design. Por isso, a aprendizagem inventiva de problemas, que se circunscreve numa visão de que sujeito e objeto são efeitos de práticas cognitivas – isto é, não há realidade nem sujeito que não se modifique após uma ação – constitui um cenário cognitivo fértil para respaldar as práticas de Aprender Projetando. (MARTINS, 2022.p.59)

5.5 A Aprendizagem Inventiva

O conceito a ser inserido neste tópico é o de Aprendizagem Inventiva buscando relacioná-lo aos demais assuntos abordados neste capítulo. Este termo é de Virgínia Kastrup, Doutora em Psicologia, professora da área e pesquisadora sobre Psicologia Cognitiva. De modo a introduzi-lo, inicialmente tomei por base o artigo *Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes* (Kastrup, 2018). Em síntese, a autora apresenta duas diferentes formas de ensinar e aprender: a transmissão de informação e a propagação da experiência, com destaque para as artes, mas também em uma visão geral, a partir de metáforas sobre o modelo do tubo, os potes e as redes.

Segundo a autora, o modelo do tubo está relacionado a uma abordagem cognitivista, centrado na transmissão de informação, partindo sempre da figura de quem ensina para quem aprende, com vista para a solução de problemas, excluindo a necessidade da experimentação, da criação e da invenção. Nesse contexto, Kastrup traz referências dos potes de uma metáfora budista, aludindo-os às pessoas no processo de aprendizagem. Nela, há os potes que não

aprendem nada por estarem emborcados, há os rachados, que não armazenam o que aprendem e os envenenados que corrompem o que recebem e não produzem benefícios.

Assim, no modelo do tubo ou de transmissão de informação, alunas e alunos estão mais suscetíveis a serem um dos tipos de potes, o que nos mostra que provavelmente não é o meio mais eficaz para a relação ensino-aprendizagem. Contudo, vale ressaltar que este é o modelo no qual a maioria de nós ensina, foi ou é ensinada ainda atualmente e que resulta nas nossas constantes queixas como professoras e professores sobre a falta de concentração e a dispersão das/dos estudantes. A partir desta compreensão, o modelo de tubo poderia ser equiparado ao que o autor José Pacheco (2019) diz ocorrer na educação do paradigma da instrução.

Ainda de acordo com a autora, diferentemente do modelo de tubo, o processo de ensino-aprendizado da arte não consiste apenas em transmitir informações, mas de provocar a experiência em um plano afetivo e a invenção. Segundo Kastrup (2005, p.3), “não se ensina arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos.” E ainda:

O aprendizado da arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas, mas envolve experiências de problematização que forçam a pensar. (...) A arte não transmite informação, mas provoca perturbação. Ela mobiliza uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. O aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras. (KASTRUP, 2005. p.3)

Sobre o processo ensino-aprendizagem em geral, inspirada na aprendizagem da arte, voltada à propagação da experiência, Kastrup se posiciona da seguinte maneira:

O processo de ensino-aprendizagem se configura como uma rede complexa e sem lugares pré-definidos. A rede é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, linguísticas e não linguísticas. Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais. (KASTRUP, 2005. p.3)

Ao refletir sobre como Kastrup (2005) e José Pacheco (2019) compreendem o processo de ensino-aprendizagem voltado às demandas da sociedade contemporânea, penso que as comunidades de aprendizagem, de José Pacheco (2019), traduzem e refletem de maneira prática as teorias desta autora, pois seu ponto de partida está na concepção de que a aprendizagem se dá a partir das relações e trocas entre pessoas e toda a comunidade, uma verdadeira rede de aprendizagem em que se leva em conta as suas características particulares, peculiaridades e heterogeneidade. É neste contexto de aprendizado constante, inacabado, que

deve ser reinventado, com ênfase na experiência e que acontece em uma rede, que a autora define a noção de Aprendizagem Inventiva, como o trecho abaixo:

A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. O inacabamento é sua marca, o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente. (KASTRUP, 2005. p.3)

5.6 O Paradigma da Comunicação e a Comunidade de Aprendizagem

Este tópico tem por base o livro *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação* escrito pelo já mencionado educador português, José Pacheco. O autor é conhecido mundialmente pelo projeto Fazer a Ponte, desenvolvido na então Escola da Ponte, em Portugal, o qual idealizou na década de 70 e coordenou por cerca de trinta anos. Amigo de Rubem Alves e estudioso de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, mergulhou nas fontes brasileiras na área da educação, bem como em inúmeros outros autores tais quais John Dewey, Montessori e Philippe Perrenoud. Todos eles se refletem em suas falas e em sua proposta de educação para o século XXI. Sua relevância neste estudo se dá pelo olhar para educação contemporânea, considerando as transformações da sociedade e a necessidade de reinvenção da instituição escola diante disso, situando-a no Paradigma da Comunicação.

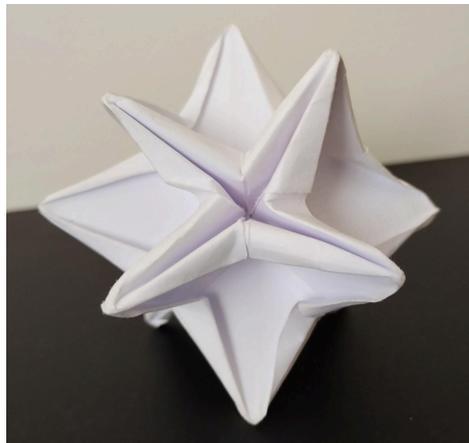
A Escola da Ponte aconteceu, segundo relatos de Pacheco, em um contexto de falta de professores, de degradação e de alunas e alunos considerados difíceis e já sem esperanças. Por isso, além de ter sido uma proposta totalmente inovadora, sua transformação chama a atenção. Vale ressaltar que ao longo dos anos ela se mantém em constante adaptação às necessidades de seu tempo. Abaixo, um trecho sobre este processo:

Durante mais de quarenta anos perseguimos aquilo que parecia ser uma quimera. Com intuição pedagógica, amor pela infância e ciência prudente, à custa de muitos erros e fracassos, lançamos (sem que disso tivéssemos consciência) os fundamentos de uma nova construção social de educação, talvez um esboço de comunidade de aprendizagem.[...] Anunciava-se a aprendizagem centrada na relação. Já aprendíamos na intersubjetividade, mediatizados pelo objeto de estudo e pelo mundo, a partir de necessidades pessoais e sociais, desenvolvendo vínculos. (PACHECO, 2019. p.43)

No Brasil, nas últimas décadas houve projetos como este, também orientados pelo professor José Pacheco, em realidades complexas, como o Projeto Âncora, no interior de São Paulo. Eu mesma participei da formação sobre Aprender em Comunidade e vi que muitas tutoras e tutores, bem como demais participantes, já implementaram estas bases em seus contextos educacionais. Digo isto, porque de fato, parece uma grande utopia, especialmente na realidade brasileira, e talvez realmente seja, mas como o próprio autor diz, para que a mudança aconteça é preciso pessoas dispostas e como professora, acredito que para nos mantermos na educação, precisamos continuar sonhando.

A imagem que segue (Figura 7) é de um artefato que inesperadamente foi entregue a mim justamente na semana em que eu comecei a escrever este capítulo. Havia (e sempre haverá) muitas incertezas a respeito de ser ou não possível provocar alguma mudança diante das dificuldades vivenciadas e impostas pelo sistema educacional, no contexto em que estou trabalhando e em outros. Então, achei por bem considerá-lo uma pista do meu processo cartográfico.

Figura 7 - Origami produzido por uma aluna



Fonte: A autora, 2023.

Este é um kusudama, um tipo de origami modular. Foi produzido por uma aluna de sétimo ano, de uma escola pública municipal e como professora de Desenho, considero importante dizer que ela não teve contato com a disciplina Desenho Geométrico. Curiosamente, esta aluna no primeiro dia de aula havia olhado com ar de desinteresse para o que eu propunha e ao notar, pedi que me desse um tempo para que antes ela me conhecesse. Passadas quatro semanas, assim que cheguei na sala de aula, fui chamada a ver a sua criação. Mostrei estar impressionada, porque eu realmente desconhecia este origami especificamente e também pelo fato de ela mesma tê-lo feito sozinha, dada a complexidade do objeto. Logo me

lembrei de um dos dispositivos do *Aprender em Comunidade*¹⁰ e então, lhe perguntei se tinha interesse em ensinar aos colegas e a mim em uma das aulas seguintes. Empolgada com o meu convite, muito naturalmente ela contou que aprendeu por vídeos na *internet* e que demorou dois dias para finalizá-lo. Após esta conversa, me entregou o origami e disse que eu poderia ficar com ele para mim.

Este breve relato exemplifica um pouco o que se trata a aprendizagem em comunidade proposta pelo autor José Pacheco (2019) para inserir a escola no Paradigma da Comunicação. Em linhas gerais, a educação no contexto deste paradigma se fundamenta na aprendizagem centrada na relação. Uma educação para que o indivíduo saiba atuar no presente, contribuindo para uma melhor sociedade, partindo da subjetividade e acima de tudo, da construção da autonomia, dos valores e dos princípios definidos pela comunidade. O edifício-escola deve se comunicar com os espaços e pessoas do entorno e todas as ações são embasadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. O objetivo é a educação integral, isto é, que integra o domínio intelectual, afetivo, emocional, ético e estético de todas as pessoas que compõem a comunidade.

Da experiência com a aluna narrada, destaco o vínculo que foi sendo conquistado, a minha oportunidade de aprender com uma aluna tão jovem, além de sua empolgação ao ser convidada a compartilhar o que aprendeu. Pacheco (2019) evidencia a importância de valorizar o interesse individual e a autonomia para aprender tal qual a aluna fez, buscando por meios próprios aquilo que lhe instiga e lhe faz despendar até dois dias de dedicação. Com tempos de atenção cada vez menores em sala de aula, imagino que para qualquer professora ou professor, que integre o modelo tradicional, no atual momento da velocidade de informações, esta seja uma situação bastante interessante.

Nesta sociedade de transformações velozes, repleta de novas tecnologias capazes até de substituir o ser humano em muitas áreas, inclusive na transmissão de conhecimento que ocorre no ensino tradicional, o autor aponta o Paradigma da Comunicação como o que está em emergência e portanto, com o qual a escola precisa se relacionar. Para José Pacheco, é importante e urgente que a escola se atualize de modo a se conectar com a sociedade de seu tempo, o que segundo ele se dá em três campos de análise: o político, o organizacional e o paradigmático, como explica o trecho abaixo:

No campo político, são produzidas e aplicadas normas, leis e regras; em princípio, coerentes com orientações produzidas no campo paradigmático. No campo

¹⁰ Formação que realizei em 2021 e que tem por base o Paradigma da Comunicação e as comunidades de aprendizagem.

organizacional, são operadas transformações, para concretizar normatizações. E no campo paradigmático, são produzidas orientações de práticas sociais, que refletem concepções de conhecimento, do tipo de relação estabelecida entre pessoas na sociedade e com a natureza, orientações subordinadas a uma determinada matriz axiológica. (PACHECO, 2019. p15)

Segundo José Pacheco (2019, p.17) já houve três rupturas paradigmáticas na educação. A primeira, conhecida como paradigma da instrução, relacionava-se às demandas da sociedade moderna, da primeira Revolução Industrial do século XIX e ainda perdura. Seu modelo educacional é centrado no professor e a principal prática são as aulas. “A ‘escola tradicional’, como é chamada, tem por referência a filosofia proposta por Comenius (século XVII), que nos diz ser possível ensinar todos como se fossem um só”.

A segunda ruptura, vinculada à descoberta do computador no século XX considerada por alguns como a segunda revolução industrial, é a do paradigma da aprendizagem, resultante do movimento da “escola nova”, cuja proposta é centrar a aprendizagem não mais no professor, mas na/no aluna/aluno. Após, com o desenvolvimento da *internet* e das tecnologias de informação e comunicação (TICs) vivemos o que o autor considera a terceira e a quarta revolução industrial. Com elas, foram inseridas a educação a distância e novas tecnologias, como lousas digitais. A humanidade tornou-se capaz de coisas sem precedentes a nível tecnológico, entretanto, ainda hoje segundo Pacheco:

A quase totalidade das escolas radica as suas práticas no paradigma da instrução, no que poderemos designar de proto-história da educação. E são escassas as escolas cujas práticas oscilam entre o paradigma da instrução e o paradigma da aprendizagem, estacionadas em propostas do início do século XX, na pré-história da educação. (PACHECO, 2019. p18)

Assim, a escola permanece estagnada no paradigma da instrução, incorporando alguns aspectos do paradigma da aprendizagem, mas sem inovações efetivas e generalizadas, limitando-se a uma ou outra prática pedagógica ou a uma ou outra instituição. Nessas circunstâncias, José Pacheco é categórico ao afirmar a necessidade de rupturas e de completa mudança no processo de ensino-aprendizagem, eliminando-se o que conhecemos como sala de aula e suas famosas carteiras enfileiradas, as provas como meios de avaliação, que segundo o autor, avaliam apenas a capacidade de memória e geram competição, as séries e tantas outras práticas que se perpetuam desde o século XIX no sistema educacional.

Desse modo, para que a escola passe a ser uma comunidade de aprendizagem, o autor propõe alguns passos e dispositivos, que vão sendo dados ou implementados a partir das necessidades de cada comunidade. A seguir, para que se compreenda um pouco a formação e

o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem, resumidamente serão apresentados os 21 passos ou tarefas descritos no livro:

- **1ª tarefa: Formação de núcleos de projeto que deverão se transformar com autonomia.** - O núcleo de uma escola deverá integrar professoras e professores, familiares das alunas e alunos, funcionárias/os, voluntárias/os, pesquisadoras/es, gestoras/es, etc.
- **2ª tarefa: identificação da matriz axiológica do Projeto Político Pedagógico** - o núcleo de projetos deve identificar seus valores comuns. Segundo Pacheco (2019, p.64) “os seres humanos são, implícita ou explicitamente, conduzidos por valores que o conjunto de comportamentos reflete”. O PPP deve ser pautado nestes valores.
- **3ª tarefa: carta de princípios e acordos de convivência-** a carta deve ser escrita pelo núcleo com base nos valores, nos documentos do Ministério da Educação e em outros, como a Carta da Terra. Em seguida, é redigido e aprovado o “perfil do educador” acompanhado de termo de compromisso que deve ser assinado por quem desejar de fato, integrar o projeto.
- **4ª tarefa: identificação do potencial educativo da comunidade** - é feito um mapeamento de pessoas com potencial educativo (que possam ensinar sobre um tema, sobre um ofício, etc.) na comunidade escolar, incluindo o entorno.
- **5ª tarefa: instalação de um protótipo de mudança** - professoras e professores do núcleo aprendem a utilizar dispositivos pedagógicos, metodologia de trabalho de projeto, roteiros de estudo, outras formas de avaliar, etc.
- **6ª tarefa: adequação de espaços de aprendizagem no contexto escolar** - com foco no que é necessário ao trabalho comunitário de aprendizagem.
- **7ª tarefa: encontros com a direção da escola e a comunidade** - as famílias são esclarecidas sobre as novas configurações da escola e decidem se querem que suas filhas e filhos participem.
- **8ª tarefa: reorganização dos tempos de aprendizagem** - a proposta original sugere que o tempo seja sempre de acordo com a comunidade e seu ritmo e compreende que o aprendizado ocorre durante as 24 horas, nos 365 dias do ano.
- **9ª tarefa: dispositivos de reconfiguração das práticas** - são adotados os dispositivos propícios aos espaços e às necessidades da comunidade. Alguns exemplos: “Assembleia”, “Acho bom e acho ruim”, “Proponho”, “Já sei e posso ajudar”,

“Grupos de responsabilidades”, “Quando sinto que já sei”, “Portfólios”, dentre tantos outros.

- **10ª tarefa: criação de uma rede de núcleos de projeto** - criação de núcleos de aprendizagem na comunidade e realização de parcerias com outros núcleos.
- **11ª tarefa: tutoria** - A tutoria me parece um dos pontos centrais da comunidade de aprendizagem. Ela desconfigura o que conhecemos como professora e professor no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Segundo Botti et al. (2008, p.367), “nas literaturas americana e europeia, tutor designa o professor que se preocupa em ensinar o aluno a ‘aprender a aprender’, principalmente na chamada Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL ou ABP)”. De acordo com Pacheco (2019, p.70) “cada núcleo e cada tutor apreende o processo a seu modo e assume-o no seu ritmo. E, porque a afetividade não é neutra, acontece numa escolha mútua de tutores e tutorandos...”. Cada educadora e educador assume o estatuto da tutoria e se compromete com cerca de 8 a 12 jovens. Sua relação lembra a de orientação de pesquisas de pós-graduação. Sem planejar aulas, elabora roteiros de estudos, auxiliando no planejamento pessoal e na construção de projetos a partir das necessidades, problemas ou desejos. De acordo com o autor:

O tutor não “dá aula”. Ele questiona, ajuda, esclarece, assegura a mediação pedagógica, avalia, mantém atualizado o registro de avaliação formativa de cada tutorando, faz observações ocasionais e sistemáticas, verifica se os dispositivos pedagógicos estão sendo devidamente utilizados, se as regras de convivência estão sendo cumpridas. (PACHECO, 2019. p71)

A tutoria também pode ocorrer de maneira suplementar, voluntariamente, entre os próprios jovens por um curto período diário.

- **12ª tarefa: projeto de desenvolvimento pessoal e profissional** das tutoras e tutores, tais quais os projetos orientados às educandas e educandos.
- **13ª tarefa: currículo da subjetividade.** Trata-se de um currículo paralelo ao obrigatório. Nas falas do próprio autor:

No desenvolvimento de projetos acontecerá não o consumo acéfalo de currículo, mas a produção de conhecimento, produção de currículo. A partir de sonhos, necessidades e desejos de cada ser humano, e integrando conteúdos, competências e capacidades de uma base curricular, visa-se estimular talentos e cultivar os dons de cada sujeito aprendente. (PACHECO, 2019. p72)

- **14ª tarefa: currículo da comunidade.** Semelhante ao anterior, mas parte das necessidades, sonhos e problemas da comunidade.
- **15ª tarefa: currículo da consciência planetária.** Pode nascer da preocupação individual ou da comunidade com a sociedade ou o planeta. Leva em consideração os objetivos do desenvolvimento sustentável e as quatro dimensões da sustentabilidade.
- **16ª tarefa: círculo de estudos.** São criados por área de conhecimento. O livro cita apenas duas áreas: a de alfabetização linguística e a lógico-matemática.
- **17ª tarefa: realização de encontros de formação presenciais** organizados por formadores e núcleos de projeto com o objetivo de vivenciar a teoria na prática.
- **18ª tarefa: linha de base da qualidade da educação.** Avaliar o trabalho que está sendo realizado de maneira contínua, formativa e sistemática, a partir de documentos de política educativa, coleta de dados e outros meios, tendo como parâmetros os domínios cognitivo e atitudinal.
- **19ª tarefa: prática de uma avaliação formativa, contínua e sistemática.** Inicialmente realizada pela tutora ou tutor a partir de registros das “evidências de aprendizagem”. Posteriormente realizada pela própria aluna/aluno, que ao sentir que aprendeu o que buscava/precisava aprender, solicita avaliação formal.
- **20ª tarefa: equipe de acompanhamento e avaliação** para elaborar um “protocolo de avaliação (interna e externa) do projeto.”
- **21ª tarefa: utilização de suporte visual.** Encontros virtuais com as pessoas que integram a equipe de projeto, de modo a acompanhar o processo de transição, o cumprimento do PPP e demais objetivos, comunicando as respostas encontradas à direção e à Secretaria de Educação.

Vale ressaltar que por diversos motivos, infelizmente este trabalho não se propõe a transformar toda uma escola em uma comunidade de aprendizagem, mas parte do princípio de relacionar alguns aspectos importantes desta, com a Abordagem Triangular, com Aprender Projetando e com a Aprendizagem Inventiva para intervir no processo de ensino-aprendizagem de Artes, em um contexto muito específico.

5.7 Algumas conclusões do capítulo

5.7.1 Arte e Design na escola

Uma maior aproximação entre design e arte se dá ao compreendermos que são processos voltados à criação que requerem as habilidades de imaginar e de perceber. Pois, como afirma o trecho abaixo:

Sem a capacidade de conceber, sonhar, desenhar imaginariamente, como criar uma forma? Ao mesmo tempo, sem o exercício da percepção, que imagens significativas alguém poderia evocar e inventar? A percepção crítica de distinguir qualidades, compreendendo tanto realidades e formas “do mundo” quanto formas interiores (o que sei e o que não sei, a curiosidade, os estados de humor, o saber parar ou prosseguir, perguntar ou arriscar, é o substrato da capacidade de imaginar. Ambas são responsáveis por uma experiência de vida verdadeiramente pessoal.(BARBOSA e CUNHA, 2010, p.70)

Na escola, no fim do século XX, a Arte afastou-se, de certa maneira, do caráter técnico e utilitário, buscando estar mais próxima do contexto das alunas e alunos. Um grande marco desta mudança no Brasil, foi a introdução da Abordagem Triangular (Barbosa et al. 2010), um sistema epistemológico, que em síntese consiste em praticar as ações de apreciar, contextualizar e fazer artístico. Atualmente, um novo olhar para a Arte na escola inclui também a importância do fazer artístico não convencional, que valoriza a produção imagética do cotidiano e traduz-se na Educação para a Cultura Visual.

Segundo Meira et al. (2018) e com base na BNCC, a Arte como componente curricular tem como objetivos nos dias de hoje, formar consciência crítica, capacidade de perceber, atuar e intervir no seu entorno, compreender as diferentes linguagens artísticas, valorizar a sua cultura, dentre uma gama de pontos com potencial para se relacionar às práticas de Aprender Projetando (Martins, 2022), à Aprendizagem Inventiva (Kastrup, 2005) e ao Aprender em Comunidade (Pacheco, 2019).

O Design na educação, relacionado às áreas da graficacia, prototipagem e desenhística pode contribuir para a construção de algumas competências, sendo elas: comunicação de ideias mentais graficamente, a representação de uma ideia não necessariamente por gráficos, a representação de ideias por meio do pensamento projetual, a detecção de problemas, a redefinição de problemas e a criatividade planejada. Além disso, o Design na escola a partir

de algumas autoras e autores segundo Martins (2022) pode ser concebido como uma ciência ou como uma área voltada à compreensão do mundo artificial, como uma inteligência e como uma maneira característica de pensar e de abordar problemas complexos. Pode estar presente na escola, tanto como conteúdo, quanto como meio de favorecer a aprendizagem, como uma estratégia ativa, promovendo a autonomia e a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem individual, desenvolvendo diferentes habilidades.

5.7.2 Relações entre Abordagem Triangular, Aprender Projetando, Aprendizagem Inventiva e Aprender em Comunidade

É possível perceber que as epistemologias da Abordagem Triangular, no campo das Artes, e Aprender Projetando, no campo do Design, bem como a proposta de Aprender em Comunidade, compartilham a preocupação com a experiência pessoal proporcionada pelos processos de criação e com a aprendizagem/construção do conhecimento de maneira subjetiva, que provoca no indivíduo a reflexão crítica e sua atuação no mundo que integra.

Atuando no mundo e colhendo os impactos desta atuação, a aprendizagem deve contribuir para a construção da subjetividade. Assim, nesse caminho subjetivo de construção do conhecimento, que assume as interferências do mundo sobre o indivíduo e do indivíduo sobre o mundo, proporcionam uma aprendizagem cíclica, inacabada, constantemente reinventada, a chamada Aprendizagem Inventiva.

Nesta ação concreta e direta sobre o mundo há contudo, uma aparente diferença entre as epistemologias da Abordagem Triangular e de Aprender Projetando, pois:

Na Abordagem Triangular, esta ação corresponde a uma expectativa secundária, consequente da construção do olhar crítico para a sua realidade após ou ao longo da articulação dos três eixos (apreciar, contextualizar e fazer artístico). Em Aprender Projetando, o processo de criação já tem como objetivo primário, em geral, atender as demandas de outros sujeitos. (ROCHA e MARTINS, 2024. p. 8)

Uma característica comum às quatro abordagens é a da aprendizagem ativa, isto é, a pessoa que aprende não deve estar na posição de mera receptora de informações e sim, participar do processo de construção da aprendizagem. Na Abordagem Triangular este traço muitas vezes pode estar mais restrito ao eixo do Fazer Artístico, o que não impede, contudo, que ocorra nos eixos da Apreciação e da Contextualização. Em Aprender Projetando, por sua

vez, a intenção é claramente que todo o processo seja ativo e colaborativo, desde a identificação do problema por parte de quem aprende, passando pela maneira de abordá-lo e pela proposta de solucioná-lo. Em Aprender em Comunidade, essa característica está presente de diferentes maneiras, seja na proposta de aprender em parceria ou na intenção de que quem aprende defina seus interesses e seu percurso de pesquisa e aprendizagem.

Outro ponto comum aos quatro eixos é a valorização da autonomia no processo de aprendizagem, que muito se relaciona à aprendizagem ativa. Isto se dá especialmente nas escolhas dos percursos a seguir, desenvolvendo a responsabilidade sobre as suas decisões e ações, seja ao elaborar o que fazer e como fazer a sua produção artística; seja ao definir o problema a ser abordado, como ele será abordado e o que será produzido; seja ao estipular o que será aprendido e como será aprendido.

Por fim, especialmente entre Aprender Projetando, Aprender em Comunidade e Aprendizagem Inventiva, é bastante evidente a ideia de que aprendemos a partir das relações uns com os outros e daí, a importância de envolver a comunidade. Em Aprender Projetando, a intenção é projetar para/com a comunidade, por exemplo. Bem como em Aprender em Comunidade, em que a comunidade é o meio pelo qual se dá a aprendizagem. Já a Aprendizagem inventiva, é por si só aprendizagem em rede, que se dá a partir das trocas.

6 O DESENHO DO EXPERIMENTO PEDAGÓGICO

Após a revisão de literatura assistemática e as análises a respeito do contexto e da comunidade com a qual a pesquisa foi desenvolvida, propus aqui um desenho de um projeto pedagógico, que posteriormente foi vivenciado na escola. Para isso, considere alguns pontos fundamentais identificados nos capítulos anteriores.

- Quanto à prefeitura, devido ao grande enfoque em aparatos tecnológicos e no empreendedorismo, mas poucos investimentos no desenvolvimento da criatividade, do fazer, do planejar e do construir, é importante que o projeto promova justamente o desenvolvimento desses pontos não muito valorizados.
- Quanto às alunas e alunos, é de extrema relevância que sejam levados em conta seus anseios por autonomia, liberdade, aprender algo que lhes interessa

ou desperta curiosidade, oferecer a possibilidade de criar e de realizar atividades práticas.

- Sobre as professoras e professores, buscar atender a necessidade que identificam de aproximar os conteúdos e suas aulas aos interesses e contextos de suas/seus estudantes, procurando meios de alcançar este objetivo.

Em relação às quatro abordagens que dão base a esta pesquisa e logo, ao desenho do projeto, de um modo geral, destaco a seguir o que percebo ser essencial em cada um deles, seguidos de alguns aspectos comuns a todos:

- Abordagem Triangular (Barbosa et al., 2010): ter por base os eixos Apreciar, Contextualizar e Produzir, de modo a desenvolver a leitura crítica do seu mundo para transformá-lo.
- Aprender Projetando (Martins, 2022): a experiência deve fomentar a abordagem de problemas complexos, que demandem conhecimentos distintos, resultando em abordagens inovadoras voltadas a outros sujeitos.
- Aprendizagem Inventiva (Kastrup, 2005): provocar a construção da subjetividade a partir da atuação do sujeito no mundo.
- Aprender em Comunidade (Pacheco, 2019): promover a educação integral, isto é, que integra o domínio intelectual, afetivo, emocional, ético e estético das pessoas que compõem a comunidade, a partir das relações.

Unindo o que há de essencial nos quatro eixos, entendi que seria importante promover uma aprendizagem ativa, que valorizasse o fazer e em rede, isto é, por meio das relações, considerando toda a comunidade, por vezes incluindo a comunidade do entorno no processo. Deveria auxiliar na construção da autonomia, procurando estimular que o percurso de aprendizagem fosse também orientado por seus interesses e curiosidades.

6.1 O desenho da proposta

Abaixo (Quadro 12), utilizando um modelo de plano de aula ampliado, que considera a divisão em etapas, apresento então a proposta inicial cujo tema foi escolhido a partir do que

é previsto para o terceiro trimestre, período em que seria vivenciado o experimento. O objetivo geral também é o que consta no documento do município, todavia, os objetivos específicos, a justificativa e os conteúdos foram escritos por mim, levando em conta as possibilidades a partir do tema e as conclusões das etapas anteriores.

Quadro 12 - Proposta pedagógica (continua)

I. Plano de aula ampliado – Descrição das atividades
<p>II. Dados de Identificação: Professora: Paula do Sacramento Rocha Disciplina: Artes Ano de escolaridade: 6º ano EF Turmas: 612 e 615</p>
<p>III. Tema: - Cultura afro-brasileira</p>
<p>IV. Objetivos</p> <p>Objetivo geral: Segundo o referencial curricular da prefeitura de Maricá utilizado no ano de 2023, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este tema tem por objetivo:</p> <p>(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conscientizar para a multiculturalidade brasileira em geral e nas Artes; ● Suscitar reflexões sobre o racismo em nossa sociedade e práticas anti-racistas; ● Desenvolver competências e habilidades próprias do Design; ● Desenvolver a aprendizagem a partir das relações entre colegas de turma e com a comunidade escolar em geral; ● Desenvolver a autonomia e a habilidade de pesquisar.
<p>V. Justificativa:</p> <p>Este tema está previsto no Referencial Curricular da Prefeitura de Maricá, bem como na Base Nacional Comum Curricular e visa atender a Lei 11645 de 2008, que tornou obrigatória a “História e Cultura Afro Brasileira” na Língua Portuguesa, Artes e História. De acordo com o planejamento da rede, a sugestão é abordá-lo no terceiro trimestre. Além disso, anualmente ocorre na instituição, um projeto voltado ao Dia da Consciência Negra, com o qual este projeto poderá se integrar.</p> <p>Para além da obrigatoriedade, abordar a cultura afro-brasileira é urgente e necessário para a formação de indivíduos mais conscientes de nossa história passada e da história que estamos construindo e para uma educação antirracista.</p> <p>Por fim, alinhando-se ao projeto de pesquisa de mestrado, com base na Abordagem Triangular, da proposta de Aprender Projetando, da Aprendizagem Inventiva e da Aprendizagem em Comunidade, alunos e alunas estarão em contato com outros meios de aprendizagem e poderão desenvolver outras competências, habilidades e conhecimentos não usualmente aprendidos na escola de maneira tradicional.</p>

Quadro 12 - Proposta pedagógica (conclusão)

I. Plano de aula ampliado – Descrição das atividades
<p>VI. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fazeres populares; ● Cultura afro-brasileira.
<p>VII. Desenvolvimento do projeto e do tema:</p> <p>Etapa 1- Criação de vínculos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação de anseios, necessidades e opiniões individuais e coletivas. ● Dinâmica com disposição de palavras que significam valores humanos e seus significados, de modo que o grupo consiga definir seus três valores mais importantes. Todas as demais ações serão pautadas nos três valores definidos. ● Desenvolvimento de um pequeno e simples texto coletivo sobre os princípios que devem reger o grupo, com base nos valores. <p>Etapa 2 - Introdução e definição dos conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação do tema cultura afro-brasileira, com vídeos, imagens e breve exposição. ● Atividade em grupos com cerca de 4 integrantes para que listem com palavras e/ou desenhos, seus interesses e curiosidades em relação ao tema proposto. ● Provocação para que pensem sobre o que gostariam de saber mais, a partir do que lhes chamou a atenção, seguida de pesquisa inicial orientada. <p>Etapa 3 - Pesquisa e envolvimento da comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mapeamento entre os grupos, de pessoas de seu convívio, familiar ou da comunidade escolar, que tenham algo a ensinar para a turma em relação ao tema de seu grupo. ● Organização para que algumas destas pessoas sejam convidadas para momentos de partilha. ● Aprofundamento das pesquisas dos grupos sobre seus temas. <p>Etapa 4 - Planejamento e prática</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cada grupo deve pensar e planejar algo a ser criado, que preferencialmente se destine à comunidade escolar (objeto, música, pintura, dança, etc.) para apresentar e explicar seu tema. <p>Etapa 5 - Apresentação e avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação do processo e do resultado alcançado por cada grupo e atividade de autoavaliação.
<p>VIII. Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Datashow ● Papel, material de escrita, de desenho e de pintura. ● Material a depender das demandas dos grupos ao longo do percurso.
<p>IX. Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Do processo, por meio de observação; ● Das apresentações finais; ● Autoavaliação.

Fonte: A autora, 2023.

6.2 Contextualizando as etapas desenhadas e a pesquisa

De modo a ressaltar as conexões entre o que foi previsto na proposta e os resultados obtidos anteriormente, apresento o Quadro 13 a seguir, relacionando as etapas de desenvolvimento e os respectivos aspectos das abordagens mais evidentes em cada uma.

Quadro 13 - Relações entre as etapas da proposta pedagógica e os resultados da pesquisa (continua).

Etapas do projeto		Abordagens identificadas
<p>Etapa 1 Criação de vínculos para que se compreendam como uma rede/comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de anseios, necessidades e opiniões individuais e coletivas. • Dinâmica com disposição de palavras que significam valores humanos e seus significados, de modo que cada grupo consiga definir seus três valores mais importantes. Todas as demais ações serão pautadas nos três valores definidos. • Desenvolvimento de um pequeno e simples texto coletivo sobre os princípios que devem reger o grupo, com base nos valores. 	<p>Aprender em comunidade</p>
<p>Etapa 2 Introdução e definição dos conteúdos a partir de seus interesses, para uma aprendizagem ativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema cultura afro-brasileira, com vídeos, imagens e breve exposição. • Atividade em grupos com cerca de 4 integrantes para que listem com palavras e/ou desenhos, seus interesses e curiosidades em relação ao tema proposto. • Provocação para que pensem sobre o que gostariam de saber mais, a partir do que lhes chamou a atenção, seguida de pesquisa inicial orientada. 	<p>Abordagem Triangular - eixo da Contextualização e da Apreciação;</p> <p>Aprender em comunidade Escolha dos percursos, aprender a pesquisar e aprender uns com os outros.</p> <p>Aprendizagem inventiva - Aprendizagem em rede.</p> <p>Aprender Projetando - contextualização/ imersão como parte do processo inicial.</p>

Quadro 13 - Relações entre as etapas da proposta pedagógica e os resultados da pesquisa (conclusão).

Etapas do projeto		Abordagens identificadas
<p>Etapa 3 Pesquisa e envolvimento da comunidade para ampliar a comunidade de aprendizagem, aprender uns com os outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento entre os grupos, de pessoas de seu convívio, familiar ou da comunidade escolar, que tenham algo a ensinar para a turma em relação ao tema de seu grupo. • Organização para que algumas destas pessoas sejam convidadas para momentos de partilha. • Aprofundamento das pesquisas dos grupos sobre seus temas. 	<p>Aprender em comunidade - ampliação do núcleo de aprendizagem e aprender a pesquisar.</p> <p>Abordagem Triangular - eixo da Contextualização e da Apreciação;</p> <p>Aprender Projetando - contextualização/ imersão como parte do processo inicial.</p>
<p>Etapa 4 Planejamento e prática para aprender fazendo, aprender a planejar, desenvolver o pensamento projetual e executar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo deve pensar e planejar algo a ser criado, que preferencialmente se destine à comunidade escolar (objeto, música, pintura, dança, etc.) para apresentar e explicar seu tema. 	<p>Aprender Projetando - pensar em abordagens para o problema: a comunidade escolar desconhece os seus achados e precisa conhecer também.</p> <p>Planejar e produzir, a partir do que foi pesquisado, de modo a reverberar o seu aprendizado.</p> <p>Abordagem Triangular - Produção</p>
<p>Etapa 5 Apresentação e avaliação para praticar a exposição de suas ideias, projetos e resultados e avaliação do processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do processo e do resultado alcançado por cada grupo e atividade de autoavaliação. 	<p>Aprender em comunidade Aprender a partir das apresentações dos outros grupos.</p> <p>Praticar o dispositivo “Quando sinto que já sei e posso compartilhar”.</p> <p>Aprendizagem inventiva - transformações adquiridas no processo;</p> <p>Aprender Projetando - Apresentar o processo registrado.</p>

Fonte: A autora, 2023.

6.3 Idealização

A proposta de projeto foi inicialmente idealizada de modo a render frutos para ou com

o evento anual da escola, intitulado Afro Saberes, que acontece próximo ao feriado da Consciência Negra. Pensando em um grande projeto, que conseguisse reunir outras professoras e professores e pudesse ser inclusive interdisciplinar, a intenção era que os grupos de trabalho das turmas apresentassem suas produções (vídeos, danças, pinturas, etc.), que talvez a merenda servida no dia fosse um prato da cultura afro-brasileira, como a feijoada, produzido com auxílio de alunas e alunos que estivessem estudando sobre o tema e que houvesse oficinas com pessoas da comunidade escolar mapeadas no processo.

Imaginei que um grupo que estivesse trabalhando sobre o samba, por exemplo, poderia ter identificado alguém da comunidade escolar que atuasse na área, de modo a realizar uma apresentação e/ou uma oficina com instrumentos musicais. Um grupo que estivesse trabalhando sobre a capoeira poderia resultar em uma roda de capoeira. Um outro grupo que trabalhasse sobre moda poderia ter identificado trancistas que pudessem oferecer uma oficina, dentre tantas outras inúmeras possibilidades. Desse modo, a Abordagem Triangular, Aprender Projetando, Aprendizagem Inventiva e Aprender em Comunidade seriam vivenciados em todo o processo precedente ao evento, pesquisando, mapeando, compartilhando saberes, projetando, preparando, fazendo, aprendendo e essencialmente no dia do evento.

7 EXPERIÊNCIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DISCUSSÕES

7.1 Dificuldades iniciais

Apesar de todas as potenciais ideias, muitos foram os entraves. E não atendo-me às dificuldades, mas buscando relatá-las com o intuito de mostrar a realidade diante do que se imagina e do que é possível fazer na escola, aqui estão algumas delas.

Do meu ponto de vista, a principal dificuldade provavelmente está no fato de eu estar sozinha. Talvez por ser tudo parte de um processo individual de pesquisa e não de um coletivo. José Pacheco (2019) sempre ressalta a importância de propor mudanças na educação em conjunto com outras pessoas. Acredito que seja para encontrar apoio diante de eventuais resistências. Procurei me integrar à outra colega professora de Artes que também trabalhava com os sextos anos da manhã, mas nossa comunicação era apenas virtual, já que nossos horários eram incompatíveis presencialmente.

Uma outra questão foi a duração do terceiro “trimestre” na rede, com cerca de um mês e meio, com feriados prolongados (ressaltando que meus encontros com as turmas eram às sextas-feiras) e atividades pedagógicas planejadas pela escola, avisadas com pouca antecedência. Além disso, uma semana antes de dar início ao projeto com as minhas turmas, no conselho de classe do segundo trimestre, foi informado que diferente do ano anterior, apenas as equipes dos componentes curriculares História e Geografia ficariam responsáveis pelas propostas para o evento Afro Saberes (da semana da Consciência Negra). Tendo questionado sobre a presença da equipe de Artes, me responderam que teríamos estado à frente de outro trabalho anteriormente, mas que haveria uma reunião com a Orientadora Pedagógica (OP) responsável, em que eu poderia participar.

Entrei em contato com a OP virtualmente, porque nossos horários na escola também não eram compatíveis, apresentei toda a ideia e mostrei interesse em me integrar de alguma maneira ao que já estava sendo planejado. Ela disse ter achado tudo muito interessante, me permitiu participar da reunião com as equipes de História e Geografia, mas senti que o projeto do evento já estava previamente formatado. No dia e horário da reunião, que seria híbrida, eu teria sido a única a estar no modo *online*, a infraestrutura da escola não contribuiu e resumidamente, a reunião aconteceu sem que eu pudesse explicar as ideias às equipes de História e Geografia.

Na mesma época eu estava assumindo uma vaga como professora de Desenho, no Rio de Janeiro, com carga horária de quarenta horas semanais, preenchendo meus dias com mais oito turmas de Ensino Fundamental, totalizando quatorze, vivendo realidade parecida com a das colegas entrevistadas no início da pesquisa. Isto eliminou a oportunidade que antes eu tinha, de estar na escola em Maricá envolvida no projeto, ainda que não fosse meu dia e ultrapassasse minha carga horária na unidade. Pelo mesmo motivo, em dado momento, percebi que não poderia estar presente no dia do evento, pois a data foi alterada para atender a agenda de pessoas convidadas, passando de uma sexta-feira (meu dia na escola em Maricá) para uma quinta-feira (meu dia na escola no Rio de Janeiro).

7.2 Relato de experiência com as turmas

O plano de aula ampliado, apresentado no capítulo 6 foi totalmente planejado a partir desta pesquisa e levando em conta o contexto específico. Apesar disso, um fator importante

como o tempo de duração provoca muitas alterações. Dividido em etapas e não em aulas, considera que cada uma delas pode ser desenvolvida em um prazo maior ou menor, dependendo de mais encontros ou podem acontecer na mesma aula.

Assim, após o fim do segundo trimestre, em meados do mês de outubro, havia cerca de apenas três a quatro aulas para desenvolver o projeto. Isto porque, embora estivessem previstos dois feriados prolongados, uma intercorrência surgiu: as provas foram agendadas pela direção e orientadoras pedagógicas para a última semana de novembro. Considerando que a aprendizagem do conteúdo seria avaliada pela prova, e que depois das avaliações poderia acontecer uma drástica redução na frequência das turmas, precisei organizar as aulas de modo a otimizar o tempo, sem que as etapas ficassem muito comprometidas.

7.2.1 A aula 1

A aula 1 seria para desenvolver as etapas 1, de criação de vínculos a partir da definição de valores, a etapa 2, de introdução ao tema e se possível, visto que havia pouco tempo para tantas atividades na mesma aula, iniciar a etapa 3.

Para a etapa 1, eu imaginei orientar que se dividissem em grupos com cerca de quatro integrantes, explicando que o grupo continuaria junto nas próximas aulas. Em seguida, colocar alguns valores no quadro, conversar sobre eles com a turma, entregar papeis e canetinha e explicar que como iriam trabalhar juntos, seria importante que o grupo escolhesse três valores que considerassem fundamentais, de modo que o trabalho coletivo progredisse bem. Isso poderia ser feito escrevendo as três palavras de maneira artística, com *Lettering*, que já havia sido trabalhado no primeiro trimestre, desenhos, etc. A intenção era que esta folha se tornasse a capa de um portfólio do grupo, que reuniria as produções ao longo do processo.

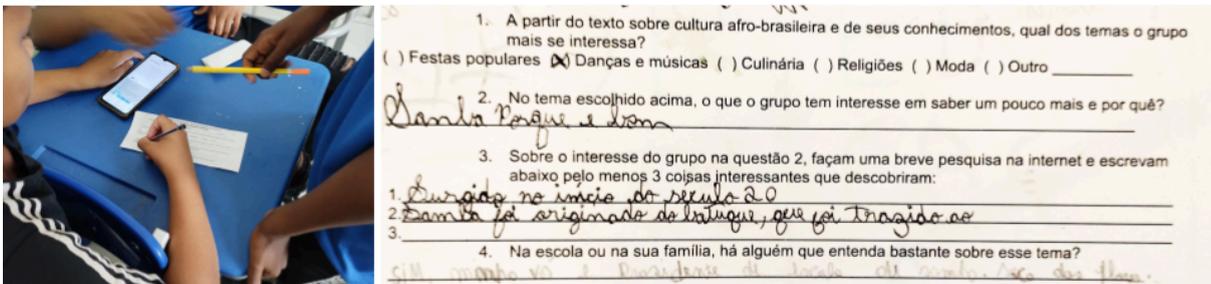
Para a segunda etapa, preparei uma folha com introdução ao conteúdo da cultura afro-brasileira, exemplos, imagens e algumas perguntas sobre o texto. De maneira geral, vinha trabalhando assim com outros temas, a fim de que tivessem material de estudo para a prova, pudessem exercitar a leitura, a reflexão sobre o que estavam lendo e a elaboração de respostas. Isto porque são atividades que fazem com muita dificuldade, com o hábito de apenas copiar frases prontas, sendo necessário potencializá-las em todos os componentes curriculares.

Apesar deste planejamento, ao chegar na sala da 615, me deparei com a turma bem mais agitada do que costumava ser. Meus tempos de aula eram sempre após os de Educação Física, o que naturalmente os deixa animados. Porém, provavelmente por não ter havido aula no dia anterior (esta foi a suposição que fizemos na sala de professores para a euforia geral na escola, nesta data), a situação parecia mais difícil de lidar.

Nos dias comuns eu deixava a turma conversar bastante enquanto me organizava, escrevia o que ia acontecer no quadro para que se sentissem seguros sobre o que faríamos na aula e então, depois de uns vinte minutos, pedia a atenção e quase sempre funcionava muito bem. Nesse dia, notei logo que não daria certo e tomei a decisão de alterar o planejamento antes mesmo de começar. Iniciei pela etapa 2, entregando os textos e pedindo que respondessem as perguntas antes do recreio, pois desse modo eu já sabia que iriam se concentrar. No retorno, tendo visto que nem mesmo uma breve explicação seria viável, decidi ir comentando o tema rapidamente à medida que fizesse a correção das questões.

Não foi mesmo possível desenvolver a etapa 1. Imaginei que caso insistisse, talvez não acontecesse um aprendizado com qualidade, então, dei início à etapa 3 (Figuras 8 e 9). De modo a orientá-los para iniciar o processo de pesquisa, preparei uma pequena ficha, para ser preenchida pelos grupos.

Figuras 8 e 9 -Grupo preenchendo a ficha e uma ficha preenchida



Fonte: A autora, 2023.

Em geral, as atividades propostas foram muito bem realizadas por todos os grupos, dentro de seu padrão de concentração. Houve a dificuldade pela falta de *internet* para realizar a pesquisa inicial, mas para estes grupos, compartilhei a *internet* do celular, como costumava fazer. A maior questão foi com relação a formação dos grupos, algo que se perpetuou até o fim do projeto, inclusive. Procurei não deixar que ninguém fizesse individualmente, buscando integrar estas pessoas aos grupos já formados.

A turma 612 tinha as aulas de Artes nos dois últimos tempos e como de costume, até por ser uma turma mais cheia, também estava bem agitada. Uma vez que eu já havia alterado

o planejamento na turma 615, sem conseguir desenvolver a etapa 1, já iniciei a aula propondo a atividade de introdução ao tema, correspondente a etapa 2. Embora tenham demorado para se concentrar, estavam conseguindo responder as perguntas dentro do padrão da turma que eu já conhecia.

Neste momento, um grupo de estudantes do grêmio pediu para dar um aviso e para a minha surpresa, a informação era sobre um interclasse que duraria duas semanas, tomando sempre os dois últimos tempos de aula. Imediatamente pensei que ao menos na 612 não conseguiria mais desenvolver o projeto, pois não teríamos nenhum encontro antes da semana de provas. Para além desta questão, a notícia desconcentrou as/os estudantes por completo, não havendo mais espaço para a cultura afro-brasileira quando sentiam a necessidade e a animação em anotar os nomes para a formação dos times.

Após um bom tempo, consegui conectá-los novamente à atividade e realizar a correção com a explicação. Em seguida, fizemos a divisão dos grupos de trabalho e o preenchimento das fichas para a pesquisa inicial. Nesta turma, uma aluna não quis se juntar a nenhum grupo de maneira alguma. O problema da falta de *internet* foi um pouco mais grave, pois se tratando de uma turma mais cheia, é difícil compartilhar o sinal e controlar quem de fato está pesquisando e quem está utilizando-o para jogos *online*.

A seguir, apresento o Quadro 14 com indicativos de que as quatro abordagens estiveram presentes de alguma maneira nesta aula:

Quadro 14 - As abordagens e suas evidências na Aula 1 (continua)

Aula 1				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
2	Contextualização e Apreciação, com a introdução ao tema. Aprender a ler o mundo criticamente, refletindo sobre o texto e sobre as imagens por meio da elaboração de respostas às perguntas.	Imersão a partir da contextualização.	Aprender a ler o mundo criticamente a partir das reflexões feitas.	Aprender pela relação com a professora e da professora com a turma.

Quadro 14 - As abordagens e suas evidências na Aula 1 (conclusão)

Aula 1				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
3	Contextualização a partir da pesquisa inicial.	Imersão a partir da pesquisa. Pensar em grupo.	Construção da subjetividade a partir do que aprendeu.	Aprender a pesquisar. Pensar em grupo. Aprender pelas relações em seus grupos.

Fonte: A autora, 2024.

7.2.2 A aula 2

Devido aos jogos do interclasse, apenas a turma 615 teve aula neste dia. O planejamento era avaliar a possibilidade de desenvolver a etapa 1, de reflexão sobre os valores, a depender das condições da turma e posteriormente prosseguir com a etapa 3, aprofundando as pesquisas nos temas de interesse de cada grupo. Para isso, previamente estudei as respostas das fichas e fiz sugestões sobre os caminhos pelos quais poderiam prosseguir com a pesquisa.

Nesta aula, por repentinamente ter assumido as turmas na escola do Rio, aumentando o desgaste da voz e o estresse, estava quase completamente sem conseguir falar. Porém, para a minha surpresa, ao chegar na sala, os grupos de trabalho já estavam me aguardando e ao perceberem o quanto eu estava me esforçando para me comunicar, foram muito sensíveis e solidários, proporcionando o encontro mais calmo e agradável que tivemos. No gerenciamento de conflitos, houve apenas inicialmente a necessidade de administrar alguns pedidos de trocas de grupos.

Assim, prossegui com a ideia de iniciar trabalhando os valores (Figuras 10.1 e 10.2), colocando-os no quadro, explicando-os rapidamente e orientando que cada grupo elegesse os seus. A experiência, ainda que sabidamente superficial para a dimensão do que objetivava, foi muito interessante. Os grupos se empenharam e pude acompanhar as tomadas de decisões. Eventualmente me deparei com alguns que estavam parcelando a escolha, como se cada integrante tivesse direito a uma palavra. Nestes casos, expliquei que a decisão deveria ser coletiva e então, percebi uma modificação na maneira de escolher. Um dos grupos decidiu que para cada valor escreveria um texto a seu respeito, copiado integralmente da *internet*, mas demonstrando que se interessaram pelo assunto e pela atividade.

Figuras 10.1 e 10.2 -Definição dos valores

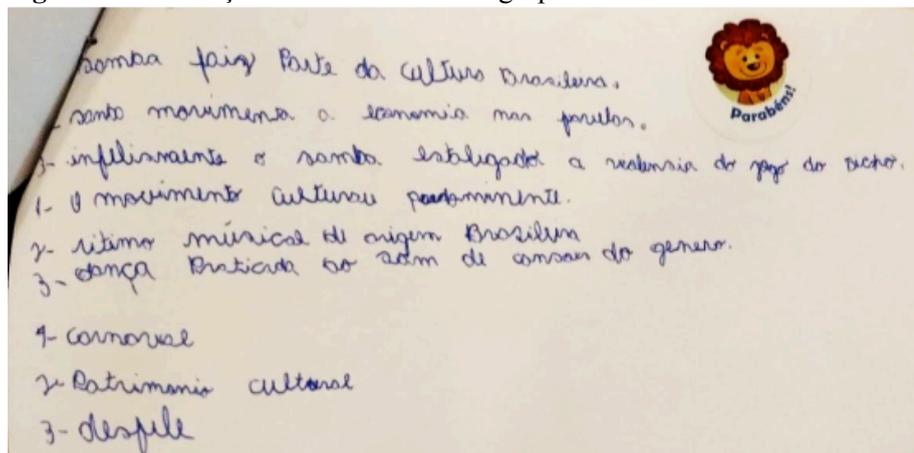


Fonte: A autora, 2023.

Para a segunda parte da aula, fiz a distribuição das fichas que tinham sido respondidas na aula anterior, com as sugestões que achei interessantes. Em seguida, fui conversando rapidamente, de modo a orientar a pesquisa de cada grupo. Como exemplo, para os que gostariam de saber mais sobre a feijoada ou sobre o acarajé, sugeri que fizessem entrevistas com as merendeiras da escola. Para os grupos sobre a capoeira e sobre o samba, de acordo com os três tópicos que escreveram, sugeri uma pesquisa mais histórica, na *internet*.

Os grupos de entrevistas ficaram muito entusiasmados. O grupo do Samba, por sua vez, insistiu para também realizar entrevistas. Dada a insistência, indaguei o que iriam perguntar para as pessoas, pedindo uma justificativa. Muito perspicaz, um aluno logo elaborou que seria perguntado “três coisas que eles sabem sobre o samba?”. Achei incrível o posicionamento e a maneira de justificar o que queriam e concordei que seguissem por este caminho (Figura 11)¹¹.

Figura 11 - Anotações das entrevistas do grupo do Samba

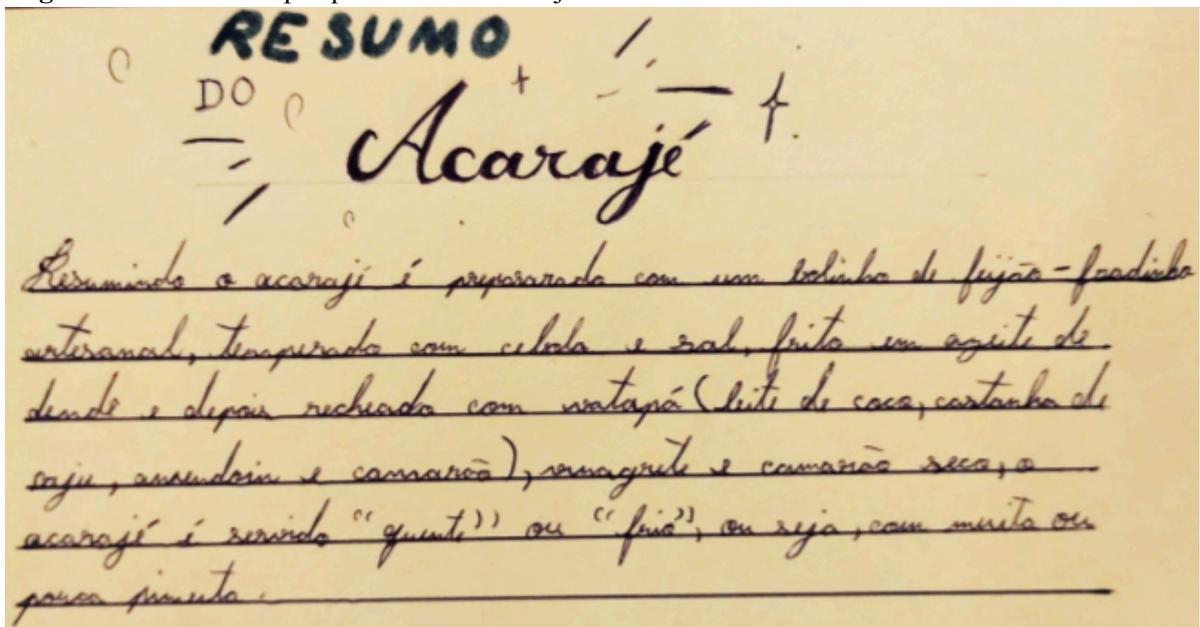


Fonte: A autora, 2023.

¹¹ O adesivo colado foi recebido pelo grupo por alguém dentre as pessoas entrevistadas.

O grupo da Feijoada retornou com muita empolgação, tendo a receita e o modo de fazer anotados. O grupo do Acarajé disse que perguntou para as merendeiras e para várias pessoas, mas ninguém sabia sobre como fazer. Porém, conseguiram um contato de alguém que poderia ajudá-las. Infelizmente, ainda que tenham prometido procurar falar com a pessoa, na aula seguinte tinham esquecido e preferiram pesquisar na *internet* (Figura 12). O grupo do Samba conseguiu boas respostas, tendo conversado com o professor de Educação Física e outras pessoas da escola. Os grupos da Capoeira e do Funk permaneceram com as pesquisas na *internet*.

Figura 12 - Trecho da pesquisa sobre o Acarajé



Fonte: A autora, 2023.

Tendo sido finalizada a atividade, decidi iniciar ainda a etapa 4, de planejamento e prática. Introduzi uma espécie de problema a ser resolvido: a necessidade de pensar em uma maneira de apresentar suas descobertas às pessoas da comunidade escolar, levando em conta que de um modo geral, elas não possuíam o conhecimento sobre o que eles identificaram em suas pesquisas. Talvez tenha sido precipitado iniciar esta etapa, considerando que era a terceira atividade da aula e já demonstravam cansaço. Assim, as propostas foram muito abaixo do que eu esperava, limitando-se aos desenhos (Figura 13).

Figura 13 - Desenho como primeira resposta à etapa 4, grupo da Feijoada.



Fonte: A autora, 2023.

A seguir, o Quadro 15 com indicativos das quatro abordagens que estiveram presentes de maneira mais evidente nesta aula:

Quadro 15 - As abordagens e suas evidências na Aula 2 (continua)

Aula 2				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
1	Contextualização, ao buscarem entender sobre os valores. Produção, ao escreverem os valores escolhidos de maneira artística.	Imersão Aprender a pensar em grupo sobre um problema proposto: definir os valores.	Aprender a ler o mundo criticamente a partir das reflexões feitas.	A empatia demonstrada com a professora. Definição dos valores do grupo. Aprender pelas relações em seus grupos.
3	Contextualização com a continuação da pesquisa.	Imersão a partir da pesquisa. Aprender a pesquisar. Abordar problemas em grupo. Aprendizagem ativa e colaborativa.	Construção da subjetividade a partir do que vinham aprendendo, tanto pelos conteúdos pesquisados quanto pela experiência.	Aprender a pesquisar. Dispositivo da tutoria/orientação dos grupos. Definição dos próprios percursos de aprendizagem. Aprender pelas relações em seus grupos.

Quadro 15 - As abordagens e suas evidências na Aula 2 (conclusão)

Aula 2				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
4	Produção	Refletir e registrar como iriam abordar o problema, voltando-se à comunidade escolar. Transitar entre o conhecimento teórico aprendido e a prática.	Construção da subjetividade a partir das relações de aprendizagem em seus grupos.	Aprender pelas relações em seus grupos. Definição dos próprios percursos de aprendizagem.

Fonte: A autora, 2024.

7.2.3 A aula 3

Por conta dos jogos de interclasse, as turmas estavam em momentos diferentes do projeto. Desse modo, a aula 3 aconteceu como planejada para a turma 615, mas para a turma 612, fiz algumas novas adaptações.

Nesse dia tive um problema e para não perder o encontro com as turmas, acabei chegando um pouco atrasada. Por isso, tinha pedido para a mediadora de um aluno gentilmente já deixar os grupos organizados. Ao chegar na sala, os grupos estavam tranquilos me aguardando, mas com algumas reconfigurações. Dois grupos haviam se formado anteriormente com alunos que não tinham tanta afinidade e desta vez se misturaram a outros. Novas configurações também aconteciam quando alguém do grupo faltava. Senti que algumas alunas e alunos não tinham entendido a continuidade do trabalho. Pensando que nas novas arrumações pudessem funcionar melhor, deixei que se organizassem assim. Então, distribuí os trabalhos, as pesquisas e tudo mais que já tinham produzido.

Como na aula anterior, tiveram dificuldade de reproduzir uma ideia mental inicial no papel ou até mesmo de expressá-la verbalmente, refiz a proposta, pedindo que pensassem uma maneira criativa de apresentar o que já tinham pesquisado e aprendido para pessoas que porventura não tivessem esse conhecimento. Após um tempo, observei que novamente nada estava sendo produzido e fui passando nos grupos dando sugestões, de modo que ampliassem o repertório. Sugeri quadrinhos, livro de receita, vídeo ou dança, por exemplo.

Entreguei um papel tamanho A4 comum para que pudessem fazer o rascunho/esboço (Figuras 14.1, 14.2, 14.3, 14.4 e 14.5). O grupo do Funk parecia ter se desfeito, alguns integrantes faltaram e os dois que estavam, decidiram participar de outros grupos. O grupo da Feijoada não fez o esboço, apenas relatou a ideia de fazer o livro de receitas e eu acabei intervindo, dando sugestões como sobre fazer um ingrediente por página e me mostrarem como estavam imaginando a organização. Ainda assim, o esboço não foi feito. Uma das alunas fez a divisão, indicando o que cada integrante deveria desenhar e a produção final começou a ser feita. O grupo do Acarajé estava atrasado em relação aos outros, ainda na fase da pesquisa. Os grupos que fizeram o esboço (Capoeira e Samba), estavam fazendo algo bem elaborado para os padrões de trabalho que eu conhecia, parecendo o resultado final (Figuras 15.1, 15.2, 16.1 e 16.2).

Figuras 14.1, 14.2, 14.3, 14.4 e 14.5 - Grupos da turma 615 trabalhando



Fonte: A autora, 2023.

Figuras 15.1 e 15.2 - Esboço do grupo da Capoeira e **Figuras 16.1 e 16.2** - Projeto final do grupo da Capoeira



Fonte: A autora, 2023.

No grupo do Samba, os dois meninos que estavam presentes decidiram que fariam um vídeo, além dos desenhos. Pedi que definissem o que teria no vídeo, a ordem de fala de cada um, a ordem em que iam mostrar os desenhos que fizeram, mas eles não conseguiram muito bem e na verdade, começaram a escrever a fala exata de cada um no papel. Dada a falta de tempo, para gravar o vídeo, insistiram em levar todo material de pesquisa para casa e realizar a gravação na casa de um deles, já que moravam perto. Embora preocupada que a produção não fosse feita na escola, concordei e dei a eles o meu número de celular para que me enviassem o vídeo, de modo que eu conseguisse levar na próxima aula para apresentarem à turma. Em uma noite antes da aula, eles realmente me enviaram, aparentemente tendo gasto bastante tempo na produção.

Na turma 612 eu não estava segura sobre até que ponto conseguiríamos chegar no projeto, pois esta era a última aula antes das provas. Demorei bastante tempo para que formassem os grupos, se organizassem e eu pudesse explicar o que deveria ser feito, o que agravou as incertezas. Iniciei com a etapa 1, de eleição dos valores dos grupos. Já na etapa da pesquisa, dada a agitação da turma e a movimentação de outras turmas transitando na escola por terem sido dispensadas nos últimos tempos, não senti segurança em sugerir que fizessem entrevistas fora de sala. Assim, pedi que pesquisassem na *internet*. Precisei compartilhar a minha, com cuidado maior para que não jogassem pelo celular. Em geral, depois de um tempo os grupos se concentraram bem (Figuras 17.1 a 17.7). Embora estivesse tudo muito corrido,

iniciamos a etapa 4 com a mesma dificuldade de produzir os esboços que a turma 615 apresentou. Percebi que já estavam iniciando o trabalho final. Alguns grupos conseguiram explicar oralmente o que fariam.

Figuras 17.1 a 17.7 - Grupos da turma 612 trabalhando.



Fonte: A autora, 2023.

Desta vez, procurei integrar a aluna que não queria realizar a atividade em grupo mais uma vez e ela me disse que não queria, pois não sabia nada e não se sentia capaz de contribuir com os meninos que estavam prontos a recebê-la em seu grupo. Eu sabia que ela tinha problemas de autoestima, já tínhamos conversado no conselho de classe sobre o seu caso, mas não estava preparada para essa fala. Em resumo, expliquei que toda pessoa tem algo a contribuir e ela aceitou. Foi muito marcante vê-la trabalhar animada com os colegas a quem, ao final, já chamava de amigos.

A seguir, o Quadro 16 com indicativos das abordagens que estiveram presentes de maneira mais evidente nesta aula:

Quadro 16 - As abordagens e suas evidências na Aula 3 (continua)

Aula 3				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
4	Produção/ Fazer Artístico	Aprender em rede. Aprendizagem ativa e colaborativa, definindo os próprios percursos.	Aprender em rede. Construção da subjetividade a partir do que aprendeu.	Aprender em rede. Criação de vínculos. Desenvolvimento de valores como a responsabilidade, no

Quadro 16 - As abordagens e suas evidências na Aula 3 (conclusão)

Aula 3				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
4		<p>Refletir e registrar como iriam abordar o problema, voltando-se à comunidade escolar.</p> <p>Transitar entre o conhecimento teórico aprendido e a prática.</p> <p>Aprender a planejar e a organizar o projeto.</p> <p>Executar suas ideias.</p>		<p>caso do grupo do Samba.</p> <p>Dispositivo da tutoria/orientação dos grupos.</p> <p>Aprendizagem ativa e colaborativa, definindo os próprios percursos.</p>

Fonte: A autora, 2024.

7.2.4 A aula 4

Esta aula já aconteceu após as provas e a ideia, na turma 615 era que finalizassem o que faltava para depois, fazerem suas apresentações, isto é, a etapa 5.

Ao chegar na turma 615, havia muita empolgação para terminar o trabalho, porém, precisei administrar um desentendimento no grupo do Samba por um bom tempo. Os meninos que gravaram o vídeo não queriam reintegrar um aluno que faltou por problemas de saúde e um outro que tinha trocado de grupo tempos atrás, mas participou com empenho da pesquisa. Depois de conversar por cerca de vinte minutos, entenderam que o trabalho não consistia apenas no vídeo, que havia sido um processo.

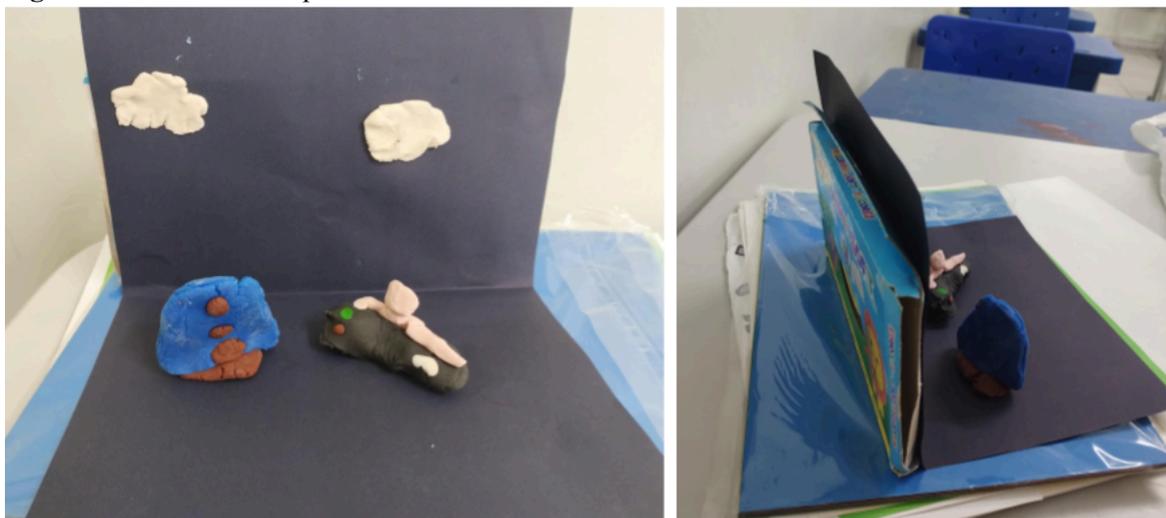
O grupo do Funk passava por uma questão semelhante, a diferença era que não tinham produzido muitas coisas, já que houve aulas em que não estavam presentes. De qualquer maneira a confusão era porque os integrantes alegavam que um dos alunos não tinha participado de nenhuma das etapas. Nesse caso procedia, pois com TDAH¹² sem o tratamento adequado, na maioria das vezes ele se negava a fazer ou não conseguia se concentrar. Então, aproveitando que o grupo pouco tinha conseguido progredir, sugeri que fizessem uma

¹² Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

maquete com massa de modelar e que ele seria o principal responsável, já que os demais tinham feito atividades anteriores.

Com a ajuda de uma outra aluna ele fez a maquete com empenho. Dada a dificuldade em trabalhar com formas tridimensionais, dei sugestões de que fizessem um fundo, com papel colorido. Incomodados pela instabilidade, os deixei pensando em uma solução para o problema. Ao retornar, não tinham avançado. Então, sugeri que colassem a caixa de massa vazia para dar sustentação. Era esse tipo de solução que eu esperava que dessem, mas talvez pela falta de habilidades, não chegaram a pensar sobre isso (Figuras 18.1 e 18.2). Contudo, o fundo ainda estava instável e foi aí que solucionaram o problema com autonomia, utilizando a própria massa de modelar.¹³

Figuras 18.1 e 18.2- Maquete do baile funk com massa de modelar



Fonte: A autora, 2023.

Ao final da aula, demos início a etapa 5, com duas apresentações de dois grupos segundo a ordem escolhida pela turma. O grupo do Acarajé, que fez a receita em formato de lista, foi o primeiro. Esse grupo se destacou mais na etapa da pesquisa.

O outro grupo a apresentar foi o da Feijoada, que fez um livro de receitas a partir da entrevista realizada com as merendeiras da escola (Figuras 19.1 a 19.6). Embora não tenham conseguido apresentar um esboço, o resultado final ficou autêntico, com problemas solucionados à sua maneira, colando página por página e tentando acertar o formato com a tesoura.

¹³ Quando pude fazer o registro fotográfico, a massa de modelar já havia se perdido.

Figuras 19.1 a 19.6- Livro de receitas- Grupo da Feijoada



Fonte: A autora, 2023.

Na turma 612, mais uma vez precisei despender cerca de trinta minutos para organizar os grupos e retomar o trabalho. Ao chegar na sala, o cenário estava bastante caótico, com conflitos com bolinhas de papel, trocas de lugares, dentre tantas coisas. Após conseguir que começassem a se concentrar, devido ao atraso em relação a 615, os projetos ainda precisavam de tempo para serem finalizados. Assim, todo o restante do tempo foi dedicado à produção.

A seguir, o Quadro 17 com indicativos das abordagens que estiveram presentes de maneira mais evidente nesta aula:

Quadro 17 - As abordagens e suas evidências na Aula 4 (continua)

Aula 4				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
4	Produção/ Fazer Artístico	<p>Aprender em rede.</p> <p>Abordar problemas, como o da maquete.</p> <p>Aprendizagem ativa e colaborativa, definindo os próprios percursos.</p> <p>Executar suas ideias.</p>	<p>Aprender em rede.</p> <p>Construção da subjetividade a partir do que aprendeu e das relações e soluções de conflitos..</p>	<p>Aprender em rede.</p> <p>Criação de vínculos.</p> <p>Aprender a lidar com conflitos.</p> <p>Aprendizagem ativa e colaborativa, definindo os próprios percursos.</p>

Quadro 17 - As abordagens e suas evidências na Aula 4 (conclusão)

Aula 4				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
5	Produção de pensamentos sobre o processo. Contextualização e Apreciação, a partir das apresentações dos outros grupos.	Aprendizagem ativa por meio de suas apresentações. Aprendizagem em rede a partir das apresentações dos outros grupos.	Construção da subjetividade no processo individual e por meio dos trabalhos dos outros grupos.	Aprendizagem ativa por meio de suas apresentações. Aprendizagem em rede a partir das apresentações dos outros grupos.

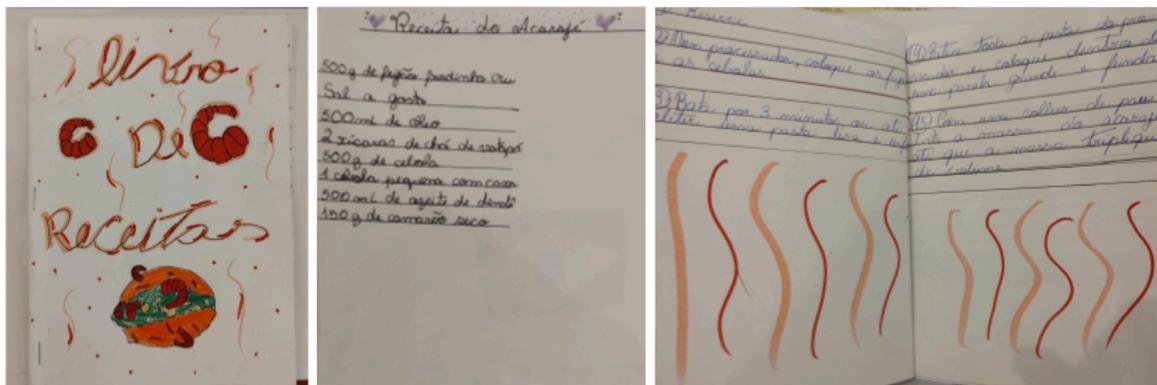
Fonte: A autora, 2024.

7.2.5 A aula 5

A aula 5 era um encontro incerto com as turmas, pois após as avaliações formais, dentro do sistema vigente em 2023, praticamente não havia dúvidas sobre aprovação. Contudo, felizmente as turmas estavam presentes, tornando possível finalizar a proposta como esperado. Assim, concluímos a etapa 5 na turma 615, com as apresentações e atividade de autoavaliação.

Na turma 612, os grupos ainda precisavam terminar seus trabalhos (etapa 4), mas como cerca de metade da turma faltou, ainda conseguimos realizar a etapa 5 com quem estava presente: o grupo completo do Acarajé e parte dos grupos da Feijoada, do Carnaval e da Rabada. O grupo do Acarajé (Figuras 20.1, 20.2 e 20.3) foi muito organizado e empenhado ao longo de todas as etapas. O grupo da Feijoada (Figuras 21.1, 21.2, 21.3 e 21.4) passou por muitas reconfigurações, além disso, uma das integrantes, muito preocupada porque o trabalho estava atrasado, pediu para levá-lo, juntamente com as pesquisas, de modo a terminar em casa. Novamente confiei e de fato, ela finalizou e retornou com todo o material. Os grupos do Carnaval e da Rabada se destacaram mais na fase de pesquisa.

Figuras 20.1, 20.2 e 20.3 - Partes do livro de receitas - Grupo do Acarajé - Turma 612



Fonte: A autora, 2023.

Figuras 21.1, 21.2, 21.3 e 21.4 - Partes do livro de receitas Grupo da Feijoada - Turma 612



Fonte: A autora, 2023.

De modo que fizessem a apresentação com responsabilidade, conversei antes de iniciarem, chamando a atenção para que houvesse silêncio e que respeitassem as pessoas que estivessem apresentando. Infelizmente, acostumados ao sistema tradicional, apenas a conversa não funcionou de imediato. Sem certeza se agi corretamente, mas dadas as circunstâncias, afirmo que estavam em avaliação e que atitudes desrespeitosas seriam punidas com perda de pontos, embora particularmente não estivesse preocupada com pontos. Desta forma, nas duas

turmas as apresentações aconteceram muito bem, segundo a ordem que escolheram (Figura 22). Também concordei que não fosse obrigatório ir a frente junto ao grupo, levando em conta as diferentes etapas do projeto e as características individuais das/dos integrantes.

Cada grupo iniciou sua fala livremente, mas muitas vezes eu senti necessidade de intervir para estimular que contassem sobre como foi o processo, o que planejaram e como fizeram. Após as apresentações, fizemos a atividade de autoavaliação, melhor explorada no tópico 7.4.

Figura 22 - Grupo da turma 612 apresentando o seu trabalho



Fonte: A autora, 2023.

Abaixo, o Quadro 18 com indicativos das abordagens que estiveram presentes de maneira mais evidente nesta aula:

Quadro 18 - As abordagens e suas evidências na Aula 5

Aula 5				
Etapa	Abordagem Triangular	Aprender Projetando	Aprendizagem Inventiva	Aprender em Comunidade
5	<p>Produção de pensamentos sobre o processo, tanto nas apresentações quanto na autoavaliação.</p> <p>Contextualização e Apreciação, a partir das apresentações dos outros grupos.</p>	<p>Aprendizagem ativa por meio de suas apresentações.</p> <p>Aprendizagem em rede a partir das apresentações dos outros grupos.</p>	<p>Construção da subjetividade no processo individual e por meio dos trabalhos dos outros grupos.</p>	<p>Aprendizagem ativa por meio de suas apresentações.</p> <p>Aprendizagem em rede a partir das apresentações dos outros grupos.</p>

Fonte: A autora, 2024.

7.3 Resultados a partir da autoavaliação com as/os estudantes

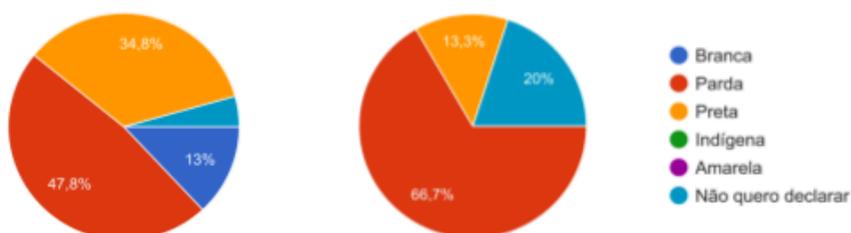
De modo a registrar e conseguir mensurar de alguma maneira os resultados de todo esse processo, elaborei um questionário de autoavaliação para as/os estudantes, impresso, no mesmo estilo do questionário da pesquisa de campo inicial, considerando que as dificuldades de leitura e escrita se mantinham. Assim, para a maior parte das perguntas dei algumas opções de resposta. Aquelas mais subjetivas foram discursivas, embora já imaginando que receberia retornos sucintos.

A atividade aconteceu após as provas e novamente orientei o preenchimento, lendo cada pergunta, explicando quando poderiam marcar apenas uma ou mais de uma opção. Em um primeiro momento as respostas foram analisadas uma a uma, de modo a contribuir para a avaliação processual estabelecida pela rede. Já para a pesquisa, transcrevi todas para o formulário *online* a fim de que os gráficos pudessem ser gerados automaticamente, respeitando as incongruências em relação às normas gramaticais.

Após as provas a frequência estava começando a reduzir. Na turma 615, mais assídua neste dia, obtive 23 respostas, enquanto na turma 612 foram 15 respostas, apenas. Os nomes foram coletados, mas aqui serão preservados. Desse recorte, das 19 respostas obtidas sobre a idade na turma 615, a maioria tinha 12 anos, enquanto no recorte da turma 612, quase a totalidade afirmou ter 11 anos.

Desta vez, após recomendação da banca na qualificação, incluí a pergunta sobre autodeclaração racial, entendendo que esse é um fator que pode contribuir para a compreensão das respostas. Assim como no último censo brasileiro de 2022, nas duas turmas a maioria se declarou parda. Na turma 615 (Gráfico 8.1), mais de 80% das/dos estudantes afirmaram ser pardas ou pretas, 13%, brancas e uma pessoa preferiu não declarar. Na turma 612 (Gráfico 8.2), ninguém se declarou branca, mas cerca de 80% também se declararam pretas ou pardas e 3 pessoas optaram por não declarar.

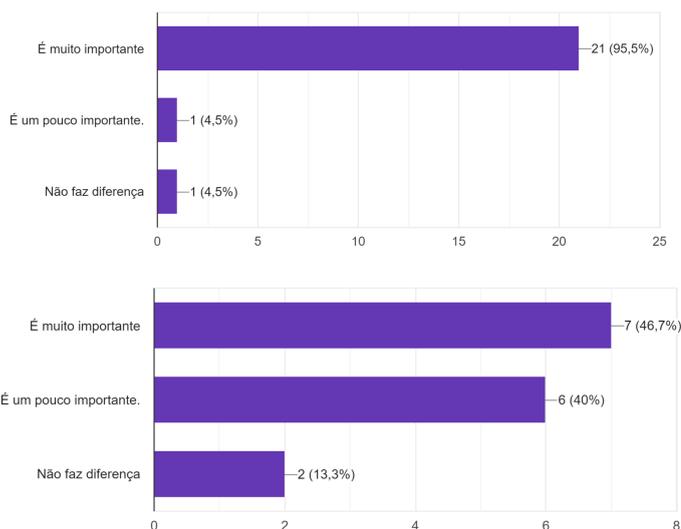
Gráficos 8.1 e 8.2 - Autodeclaração racial das turmas 615 e 612



Fonte: Google Forms, 2024.

Sobre a relevância do tema do projeto: cultura afro-brasileira, na turma 615 (Gráfico 9.1), quase a totalidade considerou um tema muito importante. Enquanto na turma 612 (Gráfico 9.2), as opiniões ficaram bem divididas entre ser muito importante ou um pouco importante, ainda que nela, a maioria tenha se declarado preta ou parda.

Gráficos 9.1 e 9.2 - Importância do tema - turmas 615 e 612



Fonte: Google Forms, 2024.

A sexta pergunta foi a respeito dos tópicos escolhidos por cada grupo após a introdução ao tema. Na turma 615 tivemos cinco grupos com os temas: Feijoada, Acarajé, Capoeira, Samba e Funk. Na turma 612, as opções foram semelhantes: Feijoada, Acarajé, Rabada, Carnaval e houve um grupo que escolheu pesquisar sobre Religiões, mas não estava presente no dia da autoavaliação.

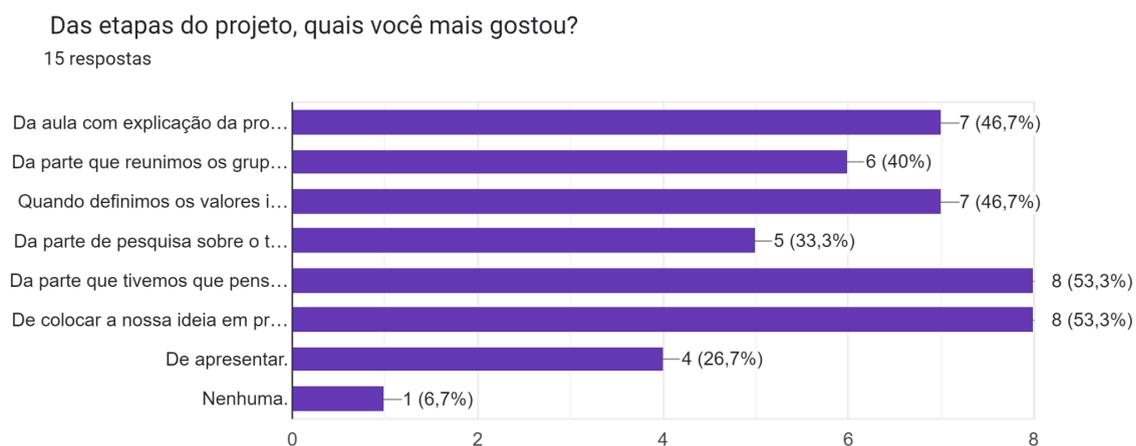
Sobre as etapas do projeto, na pergunta 7, ordenei as opções de maneira cronológica em relação ao que ocorreu no desenvolvimento. À medida que fui lendo, lembrei o que tínhamos feito em cada uma e expliquei que poderiam marcar quantas opções quisessem ou a última, para o caso de não terem gostado de “nenhuma” das etapas. Nas duas turmas, “apresentar” o trabalho foi o que menos apreciaram.

A turma 615 (Gráfico 10) demonstrou maior preferência pela parte que reuniram os grupos pela primeira vez e definiram o tema (quando preencheram as fichas), por definir os valores e por colocar a ideia em prática. Nestas fases estão bem presentes a abordagem de Aprender em Comunidade, na construção de vínculos e relações; a Abordagem Triangular, com foco nos eixos da Contextualização e da Produção e Aprender Projetando, nos aspectos correlatos à Abordagem Triangular, nesse caso.

Gráfico 10 - Preferências de etapas - turma 615

Fonte: Google Forms, 2024.

Já as preferências da turma 612 (Gráfico 11) se relacionam essencialmente ao conceito de Aprender Projetando. Isto quando disseram terem preferido a etapa de pensar em uma forma criativa para apresentar o tema, embora eu tenha notado que em ambas as turmas isso foi motivo de dificuldade. E ao escolherem, assim como a turma 615, a etapa de colocar a ideia em prática, também relacionada a Aprender Projetando e à Abordagem Triangular.

Gráfico 11 - Preferências de etapas - turma 612

Fonte: Google Forms, 2024.

Como no questionário anterior (Capítulo 4), para a minha surpresa, a aula com característica mais expositiva, que nesse caso foi para introdução ao tema, também teve posição relevante dentre as preferências das duas turmas.

A pergunta 8 (Quadro 19) teve a intenção de colher informações a respeito do que cada uma/um considerava importante ter aprendido sobre o tema. Eu já havia feito esta pergunta oralmente durante as apresentações e as respostas foram bem inusitadas nas duas turmas, em geral. Com elas aprendi que embora não tivesse conseguido aprofundar muito bem um conteúdo tão rico, coisas simples da nossa cultura eram até então desconhecidas, como o fato de “acarajé ser um bolinho, não uma sopa” e que contém camarão, que o “funk é considerado cultura”, “que o carnaval é a festa mais popular” e que a “feijoada é parte da cultura afro-brasileira”.

A resposta mais aprofundada, que se destaca diante da simplicidade das demais, foi de uma aluna da turma 615, do grupo da Capoeira, que respondeu ter aprendido “O fato de que os escravizados usavam a capoeira como uma auto-defesa e que eram proibidos de fazê-la”¹⁴. Mas houve também, quem tenha respondido que não aprendeu “nada” e quem transcreveu uma das outras perguntas, provavelmente por não saber escrever.

Quadro 19 - Aprendizados referentes ao tema - turmas 615 e 612 (continua)

Sobre o tema do seu grupo, o que você descobriu/aprendeu de mais interessante?	
Turma 615	Turma 612
<ul style="list-style-type: none"> ● - ● Descobri que o Funk é importante. ● Eu aprendi a fazer o acarajé e também sei como ele é servido. ● Capoeira ● Nada ● eu gostei por que isso é um imenso gosto muito de culinaria (Eu gostei porque isso é um ensino. Gosto muito de culinária.) ● sobre o desenvolvimento da cultura ● sobre como eram as coisas antigamente ● como fazer a feijoada ● Sobre a cultura Afro Brasileira ● que o acarajé é um bolinho. Eu pensei que era uma sopa ● A receita do Acarajé ● lutar e dança ● Aprendemos a fazer a feijoada os ingredientes ● - ● Sobre a capoeira ● - ● - 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saber a receita do acarajé, e fiquei bem interessada (interessada), pois amo culinária. ● que rabada usa 2,5 quilos de rabo de boi ● Que feijoada é uma comida da cultura afro-brasileira ● aprendi a fazer feijoada ● Que pra fazer a feijoada é muito simples eu pensava que era difícil mas os ingredientes são simples ● que o trabalho em grupo com a minha turma e orível (horível) (não da pra fazer) impossível ● nada ● Como fazer a feijoada ● que a dança é importante ● Que a rabada usa rabo de boi. ● Descobri que tem coisas mais interessantes sobre o carnaval ● que a feijoada quem inventou foi os negros

¹⁴ Considerando a norma ortográfica, a frase da aluna seria: O fato de que os escravizados usavam a capoeira como uma autodefesa e que eram proibidos de fazê-la.

Quadro 19 - Aprendizados referentes ao tema - turmas 615 e 612 (conclusão)

Sobre o tema do seu grupo, o que você descobriu/aprendeu de mais interessante?	
Turma 615	Turma 612
<ul style="list-style-type: none"> os desenhos e o samba e varias coisa O fato de que os escravizados usavam a capoeira como uma auto-defesa e que eram proibidos de fase-la. sobre a cultura afro brasileira, o samba é o carnaval é a festa mais popular que tinha que colocar laranja na feijoada (com um desenho de emoji assustado) nada 	<ul style="list-style-type: none"> eu descobri que o acarajé precisa (precisa) de camarão que o acaraje leva muitas coisas Que acarajé pode ter vários tipos de como fazer

Fonte: A autora, 2024.

A pergunta 9 também tinha a intenção de compreender tanto o que aprenderam como qual das etapas havia lhes interessado mais, porém, permitindo que se expressassem com mais liberdade. A partir das respostas das duas turmas (Quadro 20) é possível notar o quanto os caracteres do fazer artístico e de colocar as ideias em prática, presentes tanto na Abordagem Triangular quanto em Aprender Projetando, deixam marcas positivas para as alunas e alunos. Além disso, algumas pessoas se interessaram pela pesquisa e quem a fez, especificamente pelas entrevistas, ambas bastante vinculadas ao conceito de Aprender em Comunidade, que salienta a importância de aprender a pesquisar, e ao conceito de Aprender Projetando, em que a pesquisa é parte do processo de projetar. Quanto às entrevistas, também mencionadas, pude perceber diretamente a empolgação no dia em que foram realizadas.

Quadro 20 - Marcas da proposta - turmas 615 e 612 (continua)

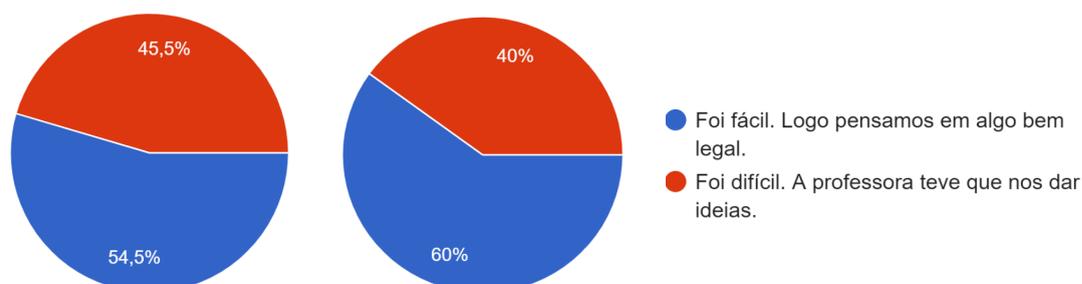
Sobre o seu trabalho, o que foi mais legal de fazer?	
Turma 615	Turma 612
<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar A decoração. desenha escreve (escrever) o grupo perguntando para a tia da cantina fazer a maquete colorir e desenhar De apresentar os desenhos (Os desenhos.) o desenvolvimento Escrever os ingredientes 	<ul style="list-style-type: none"> os desenhos e etc foi fazer o título a pesquisa colocar glitter fazer os desenhos e botar as receitas e monta os desenhos os desenhos foi pintar foi montar o trabalho A pesquisa na <i>internet</i>, porque foi a mais fácil Os desenhos

Quadro 20 - Marcas da proposta - turmas 615 e 612 (conclusão)

Sobre o seu trabalho, o que foi mais legal de fazer?	
Turma 615	Turma 612
<ul style="list-style-type: none"> • As pesquisas. • não sei • de fazer a feijoada com macinha (massinha) • Os desenhos, é a explicação • os desenhos • A tirinha e os desenhos • a entrevista, o desenho e muito mais • os desenhos • desenho 	<ul style="list-style-type: none"> • (ilegível) • Foi fazer o livro • desenhar e pintar • Montar o projeto na hora de fazer os modo de preparo

Fonte: A autora, 2024.

A pergunta 10, “Para o grupo, como foi decidir o que iam produzir depois das pesquisas?”, foi pensada especialmente por eu ter percebido grande dificuldade nesta etapa em todos os grupos. Embora nas duas turmas (Gráficos 12.1 e 12.2), mais da metade tenha considerado que o movimento de passar das pesquisas para a geração de uma ideia a ser posta em prática tenha sido fácil, na verdade, o objetivo só foi alcançado porque após um tempo observando que nenhum grupo estava indo além do que lhe era comum nas aulas de Artes: desenhar, comecei a comentar possibilidades como: livro de receita, história em quadrinhos, vídeo, dentre outras. Desse modo, talvez tenham considerado que “foi fácil”, porque apenas decidiram dentre as opções que sugeri. Imagino que caso a proposta se repetisse para desenvolver outros conteúdos, ter ideias para além dos desenhos já não seria um grande obstáculo.

Gráficos 12.1 e 12.2 - Processo de criação - turmas 615 e 612

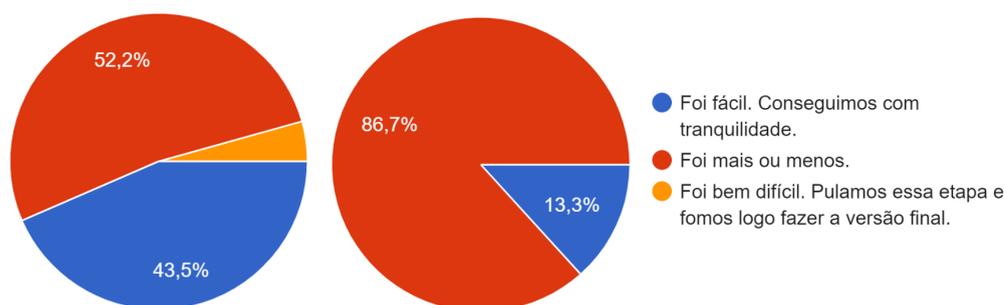
Fonte: Google Forms, 2024.

É relevante que tenham apresentado este bloqueio, justamente em uma etapa muito relacionada ao conceito de Aprender Projetando e logo, do desenvolvimento do pensamento projetual. Isto pode corroborar com a importância do Design na escola, de modo a desenvolver esta habilidade de passar do campo da teoria para a prática com autonomia, isto é sem que alguém precise lhe dizer o que fazer, por meio de uma proposta previamente pensada.

A pergunta 11 também foi elaborada por ter verificado dificuldades no processo. Por meio da pergunta “Quando a professora pediu que fizessem um esboço da ideia, como foi?”, a intenção era identificar se a percepção dos grupos foi a mesma que a minha. Desta vez, dentre as opções, na turma 615 mais de 50% e na turma 612 quase 90% (Gráficos 13.1 e 13.2), responderam que fazer uma primeira representação gráfica de suas ideias no papel “foi mais ou menos”, isto é, não foi fácil e nem difícil. Contudo, novamente por observação, a maior parte dos grupos na verdade não conseguiu fazer o registro de um esboço, ainda que eu tenha explicado o que era e tenha dado sugestões sobre como fazer, para cada grupo. O que aconteceu, em geral, foi o início da produção do projeto final ou a explicação oral sobre como colocariam sua ideia em prática.

Vinculada a Aprender Projetando, esta dificuldade também pode reforçar a importância de aprender a projetar ainda na escola, de modo que desenvolvam as competências e habilidades de planejar e de representar suas ideias graficamente.

Gráficos 13.1 e 13.2 - Processo de desenvolvimento do esboço - turmas 615 e 612

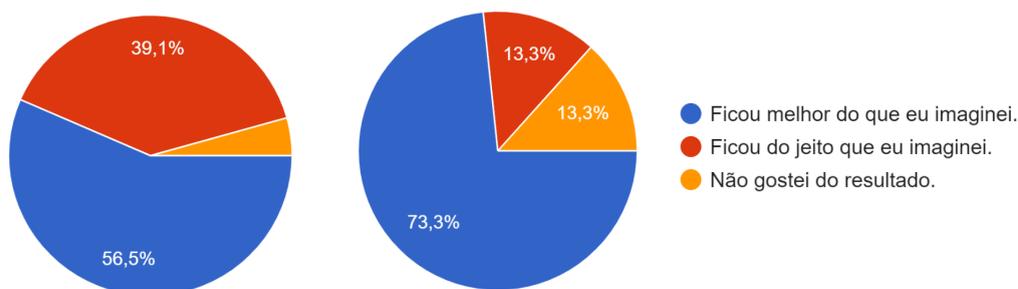


Fonte: Google Forms, 2024.

A pergunta 12 visava perceber a relação entre o que imaginaram e o resultado que obtiveram (Gráficos 14.1 e 14.2). Na turma 615, mais de 56% responderam que o resultado ficou melhor do que o imaginado e na turma 612, mais de 73%. Quase todo o restante da turma 615 afirmou que o resultado correspondeu às suas expectativas. Já na turma 612, o

gráfico aponta a divisão destas alunas e alunos com quem “não gostou do resultado”. Em geral, por observação, nas duas turmas os grupos demonstraram estar muito orgulhosos de suas produções ao recebê-las de volta, ao fim do processo.

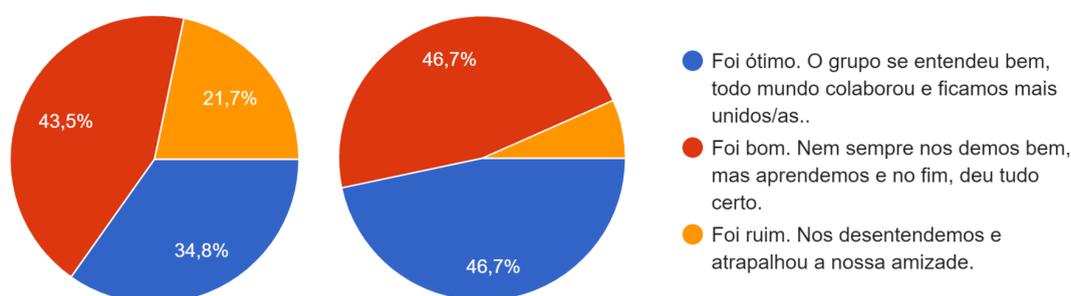
Gráficos 14.1 e 14.2 - Relação entre o que imaginaram e o resultado obtido - turmas 615 e 612



Fonte: Google Forms, 2024.

As perguntas 13 e 14 (Gráficos 15.1 e 15.2) tinham como objetivo, entender a percepção das turmas a respeito do funcionamento dos grupos, das relações que construíram, da divisão das tarefas e do empenho individual em prol do coletivo. Na turma 615, alguns grupos tiveram conflitos mais sérios a serem gerenciados que foram solucionados, mas de alguma maneira, deixaram seus impactos. Isso se refletiu nas respostas abaixo. Contudo, sob o aspecto das relações em geral, nas duas turmas, apesar de uma ou outra dificuldade, os grupos parecem ter funcionado.

Gráficos 15.1 e 15.2 - Relação entre integrantes dos grupos - turmas 615 e 612

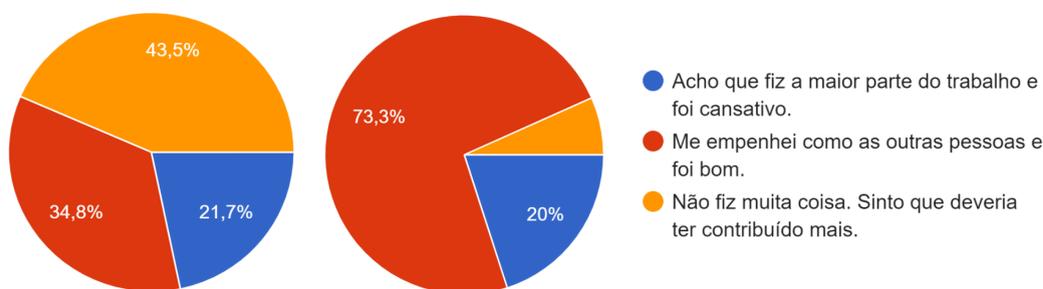


Fonte: Google Forms, 2024.

Já quanto ao desempenho individual, especialmente na turma 615, os gráficos demonstram o que eu havia observado como uma falha ao longo dos encontros (Gráficos 16.1 e 16.2). Principalmente nas etapas de pensar, planejar e desenvolver o projeto, mais vinculadas ao conceito de Aprender Projetando, percebi que na maioria dos grupos havia uma

única liderança, que concentrava as ideias e distribuía as funções. Para que o grupo avançasse no processo como coletivo, esse movimento foi positivo, mas quanto ao desenvolvimento individual das habilidades e competências relacionadas à atividade de projetar, suponho que as lideranças dos grupos tenham se beneficiado mais do aprendizado em relação aos demais integrantes. Uma hipótese novamente, é que caso esse processo fosse repetido em outros trimestres e com outros temas, as alunas e alunos que ainda não tinham conseguido desenvolvê-las desta vez, talvez fossem aprendendo, inclusive a partir da vivência com as/os colegas já a frente neste processo.

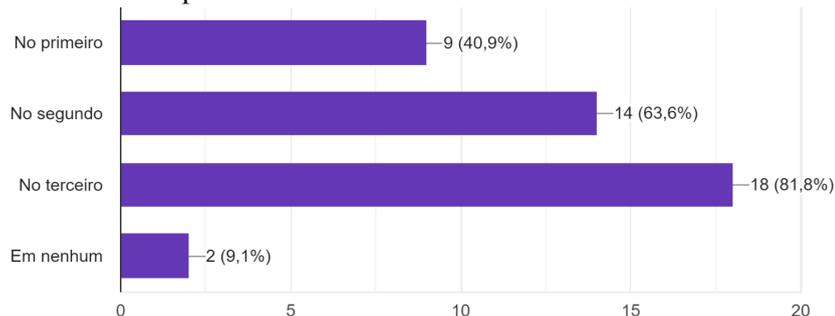
Gráficos 16.1 e 16.2 - Contribuição individual no grupo - turmas 615 e 612



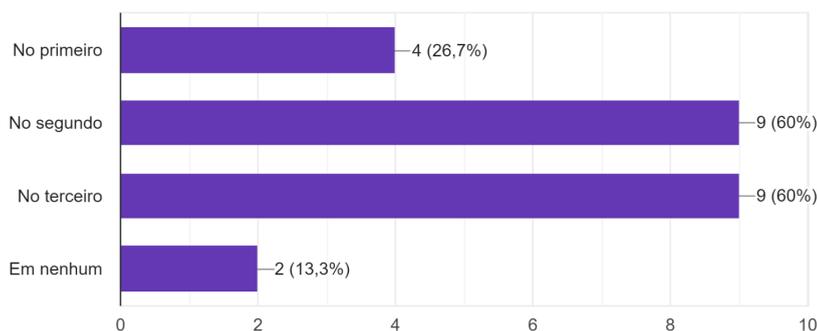
Fonte: Google Forms, 2024.

A pergunta número 15 foi “Pensando no primeiro, segundo e terceiro trimestres, em qual/quais deles você achou as aulas de Artes mais legais/interessantes?”. Sua intenção era identificar evidências a respeito de terem aprendido melhor e se interessado mais por meio desta abordagem adotada apenas no último trimestre, ou se preferiam a maneira como vínhamos trabalhando antes. Os gráficos 17 e 18, em especial o referente a turma 615, na qual o projeto aconteceu mais próximo do planejado, mostram que o terceiro trimestre foi bem aprovado em relação aos demais. Entretanto, ressalto que estas respostas podem ter sido apenas um reflexo da experiência que estava mais recente em sua memória.

Gráfico 17 - Opinião sobre o trimestre mais interessante - turmas 615



Fonte: Google Forms, 2024.

Gráfico 18 - Opinião sobre o trimestre mais interessante - turmas 612

Fonte Google Forms, 2024.

Finalmente, a pergunta 16 na verdade foi um espaço aberto para que escrevessem o que quisessem. As respostas da turma 615 foram muito carinhosas, em geral (Quadro 21). Já as respostas da turma 612 trouxeram boas observações para a pesquisa (Quadro 21). Uma delas é a fala da aluna que destacou preferir trabalhar sozinha. Esta aluna foi muito acolhedora e recebeu em seu grupo, alunos que estavam, de certo modo excluídos, seja pela dificuldade de aprendizagem, seja pela dificuldade de concentração. No fim, se sentiu sobrecarregada, como aconteceu com outras lideranças. Houve quem tenha reclamado da turma, mas principalmente, houve quem se sentiu mais integrada a partir do projeto. De fato, até seu comportamento mudou, passando a demonstrar comprometimento. Embora apenas esta aluna tenha feito esse relato, na mesma turma, por observação, acredito que tenha acontecido o mesmo com outra aluna e na turma 615, com um aluno.

Quadro 21 - Respostas livres - turmas 615 e 612 (continua)

Espaço para falar o que quiser	
Turma 615	Turma 612
<ul style="list-style-type: none"> ● - ● Nada ● foi difícil né ● go go go go go go go go ● eu a doro a aula da tia e muito legal EU gosto muito dela TE AMO TIA ELA É muito legal ● ... ● eu sempre quero ter essa professora <3 => ● Eu achei muito legal porem muitas pessoas entravam e saiam. ● TE AMO TIA <3 ● Eu te amo tia => 	<ul style="list-style-type: none"> ● amei aulas de artes, fiquei mais próxima das meninas do trabalho e estou mega feliz! ● porque usam rabo de boi na rabada (final ilegível) ● eu prefiro trabalhar sozinha, e gosto de apresentar, quero aula com biscoit (<i>biscuit</i>) massinha. ● Eu gostei de fazer o trabalho com meus amiguinhos. ● essa turma e um lixo não fica quieta por nada

Quadro 21 - Respostas livres - turmas 615 e 612 (conclusão)

Espaço para falar o que quiser	
Turma 615	Turma 612
<ul style="list-style-type: none"> • quero que acabe as aulas • Adoro as aulas da prof Paula, aprendi bastante coisa coloquei minha criatividade em ação e fui me desempenhando. A professora foi gentil e educada o que me motivava. • prof você é a melhor! <3 =) continue assim (estrela e coração) um beijo 	<ul style="list-style-type: none"> • bem legal suas aulas. • foi bom. acho que deve fazer mais trabalhos como esse • gosto muito das aulas de artes • oi

Fonte: A autora, 2024.

7.3.1 Síntese da autoavaliação com estudantes

- As duas turmas totalizaram 38 respostas, com estudantes em geral, entre 11 e 12 anos, que se autodeclararam em maioria, como pretas ou pardas;
- Sobre o tema cultura afro-brasileira, as opiniões ficaram bem divididas entre ser muito importante ou um pouco importante;
- Dentre os temas escolhidos por cada grupo considerando as duas turmas, estão: Feijoada, Acarajé, Capoeira, Samba, Funk, Rabada, Carnaval e Religiões;
- A turma 615 demonstrou maior preferência pelas etapas de: definição do tema do grupo, definir os valores e por colocar a ideia em prática, relacionadas a Aprender em Comunidade, à Abordagem Triangular e Aprender Projetando;
- A turma 612 preferiu: a etapa de pensar em uma forma criativa para apresentar o tema e a etapa de colocar a ideia em prática, relacionadas a Aprender Projetando e à Abordagem Triangular.
- Em geral, consideraram como maiores aprendizados aspectos simples de nossa cultura que desconheciam;
- Os caracteres do fazer artístico e de colocar as ideias em prática foram muito marcantes;
- Embora eu tenha notado dificuldade, as/os estudantes consideraram “fácil” o movimento de passar das pesquisas para a geração de uma ideia a ser posta em prática;

- Assim também, ainda que em geral, não tenham conseguido fazer uma primeira representação gráfica de suas ideias no papel (um esboço), a maioria considerou que esta atividade “foi mais ou menos” difícil;
- Nas duas turmas os resultados de suas produções foram considerados pela maioria, acima de suas expectativas;
- Embora tenha havido percalços, quase sempre os grupos de trabalho funcionaram bem. Apesar disso, algumas poucas pessoas se sentiram mais sobrecarregadas, enquanto muitas sentiram que poderiam ter colaborado mais. Isto pode ter ocorrido, dentre outros motivos, por algumas já terem mais habilidades de planejamento e organização projetual em relação às outras;
- As aulas de Artes do último trimestre tiveram destaque em relação aos demais trimestres;
- Houve alguns indícios de fortalecimento de vínculos, integração e melhora de relacionamento.

7.4 Reflexões e discussões

Após a vivência da experiência e da análise dos resultados encontrados, é possível afirmar que diversos aspectos das quatro abordagens que dão base à pesquisa estiveram presentes ao longo dos encontros e das etapas de desenvolvimento do projeto.

A aprendizagem ativa e colaborativa, por exemplo, aconteceu em todos os momentos, desde a leitura e interpretação individual do texto introdutório, ainda que tenha havido uma parte expositiva na aula, passando pelas definições de percursos, pelas pesquisas e pela produção de seus materiais em grupos. Naturalmente, por meio deste tipo de aprendizagem, acredito que tenham desenvolvido a autonomia, aprendendo a pesquisar a partir de algumas orientações, a lidar uns com os outros e com suas dificuldades, tomando decisões, defendendo seus pontos de vista, abordando problemas interpessoais e de seus projetos. Além disso, com os projetos e grupos de trabalho que se mantiveram em várias aulas, puderam vivenciar a aprendizagem em rede. Tudo isso me faz acreditar que a construção de conhecimento também aconteceu como se espera nas quatro abordagens, de maneira subjetiva, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, atuantes no mundo que integram.

Quanto a mim, como professora e como pesquisadora, posso afirmar que por meio desta profunda experiência, consegui chegar muito próximo da professora designer de experiências que almejava ser, a professora que constroi vínculos, que consegue escutar e acolher mesmo em um sistema que nos dificulta isso e que procura meios de ensinar a aprender.

Para tudo isso, como é comum no contexto educacional, muitas vezes foi necessário realinhar os percursos, algumas delas com certa antecedência e outras, no momento em que iriam acontecer ou já estavam acontecendo, colocando a prova o que Pacheco (2019) diz ser o papel da professora e do professor: gerir imprevisibilidades. Este inclusive, foi um grande aprendizado pessoal e profissional.

Levando em conta esse contexto escolar de imprevisibilidades, uma importante observação é com relação ao tempo para desenvolver o projeto. Embora muitas vezes eu tenha mencionado que quatro aulas seriam corridas para tal, tendo inclusive conseguido finalizar com um total de cinco aulas em uma das turmas, o fato é que diante da quantidade de conteúdos estipulados no currículo por ano de escolaridade, muitas vezes o tempo que temos para desenvolver um único tema é de no máximo duas aulas. Assim, provavelmente para tornar possível essa abordagem ao longo de todo o ano letivo, seria necessária uma redução ou revisão de conteúdos.

Também destaco o quão importante teria sido justamente poder vivenciar esta proposta ao mínimo três vezes, uma por trimestre, desde o início do ano letivo, de modo a acompanhar possíveis evidências de desenvolvimento de habilidades e competências mais robustas.

Nesse sentido, foi possível perceber que diversas vezes houve maior dificuldade das/dos estudantes exatamente quanto às habilidades e competências relacionadas à ação de projetar, como ao tentar transitar do conteúdo teórico aprendido para a elaboração de uma proposta prática ou para registrar as primeiras ideias mentais graficamente. Não havendo outra oportunidade de repetir a experiência com o mesmo grupo de alunas e alunos, torna-se inviável obter respostas a respeito de ser possível desenvolver estas habilidades por meio desta abordagem, de fato. Apesar disso, considerando a aprendizagem por meio das relações, acredito que sim.

Daí, ressalto uma possível lacuna na epistemologia da Abordagem Triangular (Barbosa et al. 2010), que poderia ser completada pela epistemologia de Aprender Projetando (Martins, 2022). Com base na Contextualização, Apreciação e Produção/Fazer Artístico, muitas vezes, nós professoras e professores de Artes lançamos as propostas práticas prontas, sem dar a oportunidade de que as alunas e alunos desempenhem o trabalho de passar do

teórico ao prático de maneira ativa, com autonomia. Desse modo, Aprender Projetando pode ser um caminho para ensinar esta e outras habilidades ligadas ao processo de “planejar o fazer”.

Por fim, com relação a carga de trabalho para a professora ou professor que decida por uma proposta como esta, devo dizer que particularmente não percebi muita diferença ao comparar a atividade de preparar um material específico para cada aula, por exemplo, com atuar orientando os grupos diretamente, a partir da leitura de suas pesquisas e pensando em possíveis sugestões.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reunindo a minha trajetória profissional e acadêmica, diante de um contexto específico, uma escola pública da cidade de Maricá, da região metropolitana do Rio de Janeiro, em que atuei como professora de Artes no período que compreendeu a pesquisa, busquei caminhos para intervir no processo de ensino-aprendizagem deste componente curricular relacionando-o ao Design.

Sendo uma pesquisa exploratória, em que era professora e pesquisadora em um contexto vivo, como o educacional, a metodologia que me pareceu mais adequada para esta trajetória foi a pesquisa-intervenção, orientada pelo método cartográfico. Assim, ao longo dos dois anos, realizei um percurso, gerando pistas e acompanhando processos.

O trabalho teve como objetivo principal, acompanhar e vivenciar os processos de integração entre Design e o ensino-aprendizagem de Artes, em uma escola pública da cidade de Maricá, tomando esta comunidade escolar como um público parceiro de projeto de design, estabelecendo relações entre design, artes e o Paradigma da Comunicação, buscando possibilidades de ressignificar esta disciplina nesse contexto escolar. De modo a alcançá-lo, a partir de algumas pistas, elaborei os objetivos específicos, que aos poucos foram sendo atingidos.

O primeiro deles era analisar a comunidade escolar como público parceiro de design, a partir da construção de subjetividades. Para isso, a começar pela pesquisa de campo, identifiquei na prefeitura um grande enfoque em aparatos tecnológicos e no empreendedorismo, mas poucos investimentos no desenvolvimento da criatividade, do fazer, do planejar e do construir. Percebi que as professoras e professores anseiam por meios de

aproximar os conteúdos e suas aulas aos interesses e contextos de suas/seus estudantes, mas não havia muita clareza sobre como conquistar este objetivo. Entendi que as alunas e alunos desejam autonomia, liberdade, gostam de aprender o que lhes interessa ou desperta curiosidade, gostam de criar e preferem atividades práticas.

O segundo objetivo era relacionar Artes, o pensamento projetual e a construção de subjetividades no contexto do Paradigma da Comunicação (Pacheco, 2019). Assim, de antemão, com base na revisão assistemática de literatura e das entrevistas com docentes, buscando relações entre design e arte de maneira ampla, passei a assumir a ideia de que a maior aproximação entre os dois poderia se dar pela compreensão de que são processos voltados à criação.

No campo das Artes na Educação Básica, identifiquei que o objetivo de compor o currículo brasileiro atual é contribuir para que o indivíduo desenvolva capacidade de perceber e intervir no seu entorno, que possa compreender as diferentes linguagens artísticas e valorizar a sua cultura. Neste contexto, do fim do século XX aos dias atuais, a epistemologia intitulada Abordagem Triangular, de autoria de Ana Mae Barbosa (2010), vem provocando importantes mudanças. Relacionando os eixos Apreciar, Contextualizar e Fazer artístico, propõe que o indivíduo desenvolva a leitura crítica de seu mundo para então, transformá-lo.

Quanto ao Design na educação, segundo Martins (2022) pode auxiliar na compreensão do mundo artificial; ser compreendido como uma maneira característica de pensar e de abordar problemas complexos; se apresentar tanto como conteúdo, quanto como meio de favorecer a aprendizagem ativa e colaborativa, promovendo a autonomia e a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem individual, desenvolvendo diferentes habilidades. Não sendo uma disciplina obrigatória no Brasil, embora tão importante para a formação do indivíduo, passei a imaginar que seria interessante relacioná-lo às práticas pedagógicas de Artes. Para tornar isto viável, tomei por base o conceito de Aprender Projetando (Martins, 2022), que em linhas gerais, propõe a abordagem de problemas complexos, que demandam conhecimentos distintos, resultando em abordagens inovadoras voltadas a outros sujeitos.

Relacionando as duas epistemologias, entendi que a Abordagem Triangular, no campo das Artes, e Aprender Projetando, no campo do Design compartilham a intenção de que a aprendizagem provoque no indivíduo a reflexão crítica e sua atuação no mundo, em um caminho subjetivo e que favorece a construção de sua subjetividade. Uma aprendizagem cíclica, inacabada, constantemente reinventada, que pode ser denominada Aprendizagem Inventiva (Kastrup, 2005).

Defendendo que a instituição escola, ainda muito atrelada ao modelo tradicional de acúmulo de conhecimentos, precisa se atualizar e conectar-se à sociedade de seu tempo, procurei relacionar as três abordagens anteriores à de Aprender em Comunidade (Pacheco, 2019). Este, em sua essência, propõe meios de inserir a escola no atual Paradigma da Comunicação e de promover a educação integral, isto é, que integra o domínio intelectual, afetivo, emocional, ético e estético das pessoas que compõem a comunidade, a partir das relações.

Então, relacionando essencialmente as quatro abordagens que deram base à pesquisa, observei que seus principais elos são: promover uma aprendizagem ativa, que provoque a atuação do indivíduo no mundo, valorize a construção da autonomia, o fazer e que se dê em rede, isto é, por meio das relações, considerando toda a comunidade, por vezes incluindo a comunidade do entorno no processo.

Com esses resultados, foi possível me aproximar do terceiro objetivo específico, que consistia em elaborar e aplicar o pensamento projetual na aprendizagem de Artes no contexto do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel. Para isso, elaborei uma proposta de prática pedagógica, dividida em etapas, com base no Referencial Curricular do município, procurando abordar os principais aspectos das abordagens já mencionadas, os anseios das/dos docentes e estudantes e a realidade desse contexto educacional.

Após a qualificação, durante o terceiro trimestre de 2023, pude vivenciar a experiência da prática pedagógica proposta, juntamente com duas das minhas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, à época. Com muitos desafios, reelaborações, descobertas e prazeres, pude procurar alcançar os dois últimos objetivos específicos: Identificar, analisar e discutir possíveis implicações e propor ações que gerem viabilidade a esta prática.

A experiência, contou com pesquisa, abordagem de problemas, construção de valores, elaboração e produção, além de outros aspectos, demonstrando a relação frutífera entre a Abordagem Triangular (Barbosa, et al, 2010), Aprender Projetando (Martins, 2022), Aprendizagem Inventiva (Kastrup, 2005) e Aprender em Comunidade (Pacheco, 2019), para ressignificar o ensino-aprendizagem de Artes, em especial parceria com as alunas e alunos.

Dentre as implicações, foram identificadas as situações do cotidiano escolar que comumente precisam ser gerenciadas e uma provável necessidade de revisão de conteúdos, caso haja a intenção de experienciar a proposta algumas vezes ao longo de um mesmo ano letivo, pois a prática evidenciou a necessidade de um número maior de encontros em relação ao modo como costumávamos trabalhar neste contexto.

Além disso, notei uma importante dificuldade das alunas e alunos em alguns aspectos, com destaque para: transitar do conhecimento teórico aprendido para a elaboração de uma proposta prática, registrar as primeiras ideias mentais graficamente e de “planejar o fazer”, todos bastante relacionados às práticas de Aprender Projetando e logo, do Design. Isto, além de corroborar para a defesa do Design na Educação Básica, pode orientar os possíveis desdobramentos da pesquisa, pois partindo da hipótese de que estas habilidades podem ser aprendidas na escola, especialmente a partir das relações, mostra-se muito pertinente a reelaboração do projeto para que seja vivenciado novamente, até mesmo em outros contextos e a longo prazo com um mesmo grupo, com o objetivo de acompanhar o processo de desenvolvimento destas habilidades e competências.

9 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, R. & PASSOS, E. **Cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: Barros, R., Kastrup, V., Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. 1a ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. **Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papeis?** Revista Brasileira de Educação Médica, nº 32, v. 3, p. 363–373; 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CONCEIÇÃO, Ana Júlia. **O perfil dos alunos: uma análise da demografia dos alunos do Centro Educacional Municipal Joana Benedicta Rangel, sob a ótica da História**. In: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Comunicações. Prêmio Novos Pesquisadores. Maricá: Gráfica CS, 2019. p.77 - 82.

DENIS, Rafael Cardoso. **Uma introdução à História do design**. -3. ed. - São Paulo: Edgard Blücher, 2008.

ERREJOTA NOTÍCIAS. **Escolas municipais de Maricá vão receber tecnologias**. Disponível em:<<https://errejotanoticias.com.br/escolas-municipais-de-marica-vaao-receber-tecnologias/>> . Acesso em: 10 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVÊA, Evelen. **Fachada atual do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel**. Disponível em:<<https://www.marica.rj.gov.br/noticia/pre-matricula-para-educacao-de-jovens-adultos-e-idosos-segue-ate-o-dia-21-07/>>. Acesso em: 22 dez. 2023. fotografia.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001

KASTRUP, V. & Passos, E. **Cartografar é traçar um plano comum**. In: Passos, E., Kastrup, V., Tedesco, S. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina. p. 15 – 41, 2014.

KASTRUP, Virgínia. **Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes**. Boletim Arte na Escola- Instituto Arte na Escola. n. 40, dez 2005

LAWSON, Bryan. **Como arquitetos e designers pensam**. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

MARQUES, Janote Pires. **A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação**. *Educação em Foco, [S. l.]*, v. 19, n. 28, p. 263–284, 2016. DOI: 10.24934/eef.v19i28.1221. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARICÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Maricá**. Maricá, 2021.

MARTINS, Bianca. **O Professor-Designer de experiências de aprendizagem**: tecendo uma epistemologia para a inserção do Design na Escola. 2016. 188 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro

MARTINS, Bianca. **Aprender projetando: professores designers de práticas de ensino-aprendizagem** / Bianca Martins; Raquel Leal C.C. Pereira (Ilustradora) - Rio de Janeiro: 2AB, 2022. 246 p.

MEIRA, Beá et al. **Mosaico Arte** : corpo, 6º ano : ensino fundamental, anos finais / Beá Meira. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2018

NECYK, Barbara Jane. **Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no Design**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2013

NECYK, Barbara Jane e MARTINS, Bianca. **Design participativo como uma abordagem pedagógica**. *Actas de Diseño 36*. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. pp. 31-403. ISSN 1850-2032

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019. 160 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90 p.

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos**. UFJF. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/Sou-feita-de-retalhos-CrisPizzimenti.pdf> . Acesso em 10 mar. 2024.

PORTAL DA CIDADE. **História de Maricá**. Disponível em: <<https://marica.portaldacidade.com/historia-de-maric%C3%A1-rj>> . Acesso em: 12 set. 2022.

PREFEITURA DE MARICÁ. **Estudantes de escolas municipais de Maricá ganharão tablets**. Disponível

em:<<https://www.marica.rj.gov.br/noticia/estudantes-de-escolas-municipais-de-marica-ganhar-ao-tablets/>> . Acesso em: 10 set. 2022.

PREFEITURA DE MARICÁ. **Prefeitura lança Maricá Telecom**. Disponível

em:<<https://www.marica.rj.gov.br/noticia/prefeitura-lanca-marica-telecom-empresa-de-internet-ilimitada/>> . Acesso em: 15 set. 2022.

PREFEITURA DE MARICÁ. **Mumbuca futuro**. Disponível

em:<<https://www.marica.rj.gov.br/programa/vermelhinhas-3/>>. Acesso em: 28 nov. 2023

PREFEITURA DE MARICÁ. **Salas de aula da rede municipal recebem equipamentos 3D**. Disponível

em:<<https://www.marica.rj.gov.br/noticia/salas-de-aula-da-rede-municipal-recebem-equipamentos-3d/>> . Acesso em: 10 set. 2022.

ROCHA, Marisa Lopes da e AGUIAR, Katia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2003, vol.23, n.4, pp. 64-73. ISSN 1414-9893.

ROCHA, Paula do Sacramento; MARTINS, Bianca. **Artes e Design: processos para a formação integral do indivíduo na Educação Básica**. In: Anais do 8º Simpósio de Pós

Graduação em Design da Esdi. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: Disponível em: <http://www.even3.com.br/anais/8-simposio-de-pos-graduacao-em-design-da-esdi>. Acesso em: 20 mar. 2024

ROCHA, Paula do Sacramento. **Design de experiências de aprendizagem remota no**

contexto escolar: o ensino de Desenho, p. 3323-3341 . In: Anais do 14º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. São Paulo: Blucher, 2022.

ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/ped2022-8799385

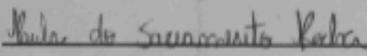
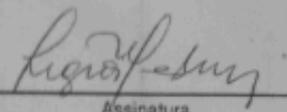
ROCHA, Paula do Sacramento. **Novos Trajetos para o Ensino de Desenho a partir da Construção de Competências**. Monografia de Pós-Graduação “Lato sensu” - Escola de

Belas Artes, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005. 212 p.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

ANEXO A - Folha de rosto submetida à Plataforma Brasil

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 84			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: PAULA DO SACRAMENTO ROCHA			
6. CPF: 141.326.337-21		7. Endereço (Rua, n.º): RUA ALICE TIBIRIÇÁ, 311 VILA DA PENHA BLOCO 03 - APT 104 RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 21210110	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 21992581305	10. Outro Telefone:
11. Email: procha@esdi.uerj.br			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>16</u> / <u>02</u> / <u>2023</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ		13. CNPJ: <u>33.540.019/0001-57</u>	14. Unidade/Orgão: Escola Superior de Desenho Industrial - ESDI
15. Telefone: (21) 2332-6910		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Ligia Maria Saupério de Medeiros</u>		CPF: <u>633435687-91</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora</u>			
Data: <u>16</u> / <u>02</u> / <u>2023</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caras colegas professoras, professores e equipe pedagógica, eu sou Paula do Sacramento Rocha, professora de Artes da prefeitura de Maricá, atuo no CEPT Zilca Lopes da Fontoura e no CEM Joana Benedicta Rangel. Atualmente estou realizando uma pesquisa de mestrado na Escola Superior de Desenho Industrial/UERJ, orientada pela prof.^a dr.^a Bianca Martins. Como você trabalha comigo em uma das duas escolas anteriormente citadas, gostaria de convidá-la a participar de uma entrevista que será de grande valia para a minha pesquisa.

Estas entrevistas/conversas são parte da etapa exploratória da pesquisa que tem como objetivo principal, propor uma abordagem metodológica para a disciplina de Artes na educação básica, tomando a comunidade escolar como um público de design, estabelecendo relações entre design, arte-educação e o paradigma da comunicação. Assim, a partir de suas experiências na docência em geral e no contexto escolar específico, serão analisadas as relevâncias dos objetivos da pesquisa bem como da relação design e arte-educação. Além disso, pretende-se identificar as subjetividades que, como arte-educadores ou orientadores educacionais/pedagógicos, desejam que seus alunos e alunas formem, de que maneira contribuem para isso ou gostariam de contribuir.

O motivo de lhes enviar este documento é por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos. Toda pesquisa com seres humanos no Brasil, por mais simples que seja, como esta, precisa de autorização do conselho de ética e dos próprios participantes e/ou seus responsáveis. Isto porque qualquer pesquisa pode causar danos. Nesse caso, os possíveis danos seriam principalmente: cansaço ou aborrecimento ao responder perguntas; vergonha de participar das atividades propostas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; e medo de não saber responder ou de ser identificado. Ressalto que todos esses danos serão evitados tanto pela maneira gentil e respeitosa de propor os tópicos da entrevista, como a partir da liberdade de responder ou não. Ainda assim, se o/a participante sofrer qualquer dano resultante deste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, terá direito a assistência imediata, integral e gratuita, pelo tempo que for necessário.

A entrevista ocorrerá presencialmente e poderá durar cerca de 40 minutos. A sua participação neste estudo é voluntária, não remunerada e não irá lhe gerar gastos. Além disso, se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, sem que haja qualquer prejuízo na nossa relação, tanto como pesquisadora, quanto como colega e professora.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O áudio da entrevista será gravado e será transcrito para o documento de dissertação. As informações relacionadas ao estudo serão codificadas para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome. As normas indicadas na LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018) serão seguidas com extremo rigor.

Rubrica do
Rubrica do

participante
pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Paula do Sacramento Rocha, professora registrada sob a matrícula 3000989. Para entrar em contato, você pode me encontrar na escola Centro Educacional Municipal (CEM) Joana Benedicta Rangel, no endereço Rua Nossa Sra. do Amparo, 240 - Centro,

Maricá - RJ, às sextas-feiras, das 8:30 às 12:30 ou na escola CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura, no endereço R. Barão de Inoa, 137 - Centro, Maricá - RJ, às segundas-feiras, das 14:00 às 18:20 ou às sextas-feiras, das 13:00 às 16:30. Outra opção é o meu e-mail: psrocha.design@gmail.com ou o meu celular 21 99258-1305.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação nesta pesquisa e concordo com a participação.

Maricá, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: Paula do Sacramento Rocha

Assinatura: _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pais e responsáveis**Responsáveis**

Caras mães, pais e responsáveis, eu sou Paula do Sacramento Rocha, professora de Artes da prefeitura de Maricá, atuo no CEPT Zilca Lopes da Fontoura e no CEM Joana Benedicta Rangel. Atualmente estou realizando uma pesquisa de mestrado na Escola Superior de Desenho Industrial/UERJ, orientada pela prof.^a dr.^a Bianca Martins.

Gostaria de convidar o menor sob sua responsabilidade a participar de atividades que poderão contribuir para a minha pesquisa, cujo título é “O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica”. Caso todos os alunos possam participar, estas atividades deverão ocorrer durante as aulas regulares, sendo de um modo geral, um meio de inovar as aulas de Artes, que incluirão dinâmicas de grupo, conversas com a turma, questionários sobre os conteúdos de Artes, trabalhos em grupo ou individuais realizados na sala de aula, jogos e outras atividades já utilizadas no processo de aprendizagem. Ou seja, tudo o que já costuma ser feito ou que costuma acontecer no cotidiano escolar mas tendo como os maiores diferenciais: o planejamento, o processo e a maneira de conduzi-las.

A pesquisa tem como objetivo principal, propor inovações para o processo de aprendizagem de Artes a partir de relações com o design. Como professora, acredito que uma das melhores maneiras de aprender é fazendo ou construindo coisas. Assim, pretendo tornar o aprendizado de Artes mais interessante, dinâmico e enriquecedor. A participação dos alunos e alunas poderá trazer muitas contribuições, pois me permitirá perceber o que de fato lhes deixa mais interessados em aprender, se estou no caminho certo e o que posso melhorar.

O motivo de lhes enviar este documento é por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, no caso, os alunos e alunas que forem autorizados. Toda pesquisa com seres humanos no Brasil, por mais simples que seja, como esta, precisa de autorização do conselho de ética e dos próprios participantes e/ou seus responsáveis. Isto porque qualquer pesquisa pode causar danos. Nesse caso, os possíveis danos seriam principalmente: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; vergonha de participar das atividades propostas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; e medo de não saber responder ou de ser identificado. Ressalto que todos esses danos serão evitados tanto pela maneira gentil e respeitosa de propor as atividades, como a partir da liberdade de participar ou não de toda e qualquer uma delas, dando-lhes a oportunidade de se expressarem caso sintam necessidade ou de permanecerem em silêncio. Ainda assim, se o/a participante sofrer qualquer dano resultante deste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, terá direito a assistência imediata, integral e gratuita, pelo tempo que for necessário.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

A participação do/da adolescente neste estudo é voluntária, não é remunerada e nem implicará em gastos para os participantes. Se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, solicitando que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Ressalto que embora a participação seja muito importante para a execução da pesquisa, se você decidir não concordar ou retirar esse consentimento, você e seu filho (ou o menor sob sua responsabilidade) não terão nenhum prejuízo em sua relação comigo, como pesquisadora e professora.

As imagens ou informações relacionadas ao estudo manterão a identidade do/da menor de idade preservada e mantida a confidencialidade. Vocês terão a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados nos meios acadêmicos e científicos, não haverá qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Paula do Sacramento Rocha, professora registrada sob a matrícula 3000989. Para entrar em contato, você pode me encontrar na escola Centro Educacional Municipal (CEM) Joana Benedicta Rangel, no endereço Rua Nossa Sra. do Amparo, 240 - Centro, Maricá - RJ, às sextas-feiras, das 8:30 às 12:30 ou na escola CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura, no endereço R. Barão de Inoa, 137 - Centro, Maricá - RJ, às segundas-feiras, das 14:00 às 18:20 ou às sextas-feiras, das 13:00 às 16:30. Outra opção é o meu e-mail: psrocha.design@gmail.com ou o meu celular 21 99258-1305.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Maricá, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: Paula do Sacramento Rocha

Assinatura: _____

APÊNDICE C - Termo de Assentimento para Menor - Discentes

Olá, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica, que eu, Paula do Sacramento Rocha, estou realizando. Este estudo tem o objetivo de encontrar caminhos para que as aulas de Artes sejam mais interessantes e importantes para a vida dos alunos e alunas na escola ou fora dela. Você está recebendo este convite por fazer parte da turma cujas características podem ajudar bastante na pesquisa.

Este documento é importante por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, no caso, os alunos e alunas que forem autorizados e desejarem participar. Toda pesquisa com seres humanos no Brasil, por mais simples que seja, como esta, precisa de autorização do conselho de ética e dos próprios participantes e/ou seus responsáveis. Isto porque qualquer pesquisa pode causar danos. Nesse caso, os possíveis danos seriam principalmente: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; vergonha de participar das atividades propostas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; e medo de não saber responder ou de ser identificado. Porém, devo garantir que todos esses danos serão evitados tanto pela maneira gentil e respeitosa de propor as atividades, como a partir da liberdade de participar ou não de toda e qualquer uma delas, dando-lhes a oportunidade de se expressarem caso sintam necessidade ou de permanecerem em silêncio. Ainda assim, se você sofrer qualquer dano resultante deste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, terá direito a assistência imediata, integral e gratuita, pelo tempo que for necessário.

A sua participação neste estudo é voluntária, não é remunerada (você não receberá nenhum valor) e nem vai gerar gastos para você ou sua família. E caso não queira mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, solicitando que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Ressalto que embora a participação seja muito importante para a execução da pesquisa, se você decidir não concordar ou retirar esse consentimento, você não terá nenhum prejuízo em sua relação comigo, como pesquisadora e professora.

As imagens ou informações relacionadas ao estudo manterão a sua identidade preservada e mantida a confidencialidade. Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados nos meios acadêmicos e científicos, você não será identificado(a).

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assinie ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Paula do Sacramento Rocha, professora registrada sob a matrícula 3000989. Para entrar em contato, você pode me encontrar na escola Centro Educacional Municipal (CEM) Joana Benedicta Rangel, no endereço Rua Nossa Sra. do Amparo, 240 - Centro, Maricá - RJ, às sextas-feiras, das 8:30 às 12:30 ou na escola CEPT Professora Zilca Lopes da Fontoura, no endereço R. Barão de Inoã, 137 - Centro, Maricá - RJ, às segundas-feiras, das 14:00 às 18:20 ou às sextas-feiras, das 13:00 às 16:30. Outras opções são o meu e-mail: psrocha.design@gmail.com ou o meu celular 21 99258-1305.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Nome do(a) participante menor: _____
 Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Paula do Sacramento Rocha Assinatura: _____

APÊNDICE D - Termo de autorização da responsável pelo local de realização da pesquisa

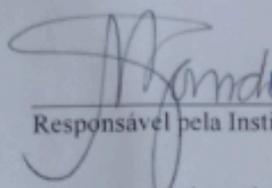
TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: O Design no processo de aprendizagem de Artes na Educação Básica
Responsável: Paula do Sacramento Rocha

Eu, MARIA VANDA TIMÓTEO DA SILVA (nome legível), responsável pela Instituição Centro Educacional de Maricá (CEM) Joana Benedicta Rangel, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Maricá, 17 de março de 2023



Maria Vanda Timóteo da Silva
Diretora Geral - Mat. 03272
tel. 21 99258-1305

Responsável pela Instituição (carimbo legível)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:
Paula do Sacramento Rocha
E-mail: psrocha.design@gmail.com
Telefone: 21 99258-1305

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, Email: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

APÊNDICE E - Instrumento de coleta de dados - Tópicos guia da entrevista com docentes

1. Apresentação, esclarecimento do anonimato, etc.
2. Tempo de carreira na educação
3. Tempo de carreira em Maricá e no CEM Joana Benedicta Rangel
4. Motivações iniciais para lecionar Artes
5. Motivações atuais para se manter na carreira
6. Sobre o valor da Arte na escola: A arte é valorizada ou não?
7. Artes da escola para a vida - Aula de artes para quê?
8. Metodologia das suas aulas de artes.
9. Maiores desafios para ensinar Artes nos dias de hoje
10. Caminhos para solucionar os atuais problemas da educação em geral e do ensino de artes.
11. O que é design? Design para quê?
12. Opinião sobre a importância do design na escola.
13. Relação design e arte-educação
14. Agradecimento pela participação e explicação de como a entrevista será utilizada.

APÊNDICE F - Instrumento de coleta de dados - Questionário com discentes 1

1. Nome e turma
2. Pensando no que você aprende nas disciplinas da escola, qual ou quais você mais gosta?
 - a) Matemática ()
 - b) Língua Portuguesa ()
 - c) História ()
 - d) Geografia ()
 - e) Ciências ()
 - f) Artes ()
 - g) Inglês ()
 - h) Educação Física ()
 - i) Nenhuma ()
3. Das disciplinas que você tem na escola, qual ou quais você acha mais importante (s) para a vida, independente de gostar ou não?
 - a) Matemática ()
 - b) Língua Portuguesa ()
 - c) História ()
 - d) Geografia ()
 - e) Ciências ()
 - f) Artes ()
 - g) Inglês ()
 - h) Educação Física ()
 - i) Nenhuma ()
4. Sobre as aulas de Artes, o que você mais gosta?
 - a) Aprender sobre a História da Arte. ()
 - b) Ver as imagens de obras de arte famosas. ()
 - c) Refletir sobre a Arte na minha vida. ()
 - d) Poder criar a minha obra de arte. ()
 - e) Nada. ()
5. Quando você está fazendo um trabalho de criação artística, você...
 - a) Planeja bem tudo o que quer fazer antes de começar. ()
 - b) Faz na emoção e se surpreende com o resultado. ()
 - c) Faz de qualquer jeito, só porque é obrigatório. ()
6. No seu tempo livre fora da escola, você costuma criar coisas como brinquedos, artesanato ou outras coisas?
 - a) Sim, gosto muito de criar. ()
 - b) Não, prefiro ficar no celular ou fazer outra coisa. ()

c) Não tenho tempo livre. ()

7. Você sabe o que é design?

a) Sim. ()

b) Tenho alguma ideia. ()

c) Não faço a menor ideia do que seja. ()

8. Você gosta de trabalhar em grupo?

a) Sim ()

b) Não ()

9. O que você mais gosta na escola?

10. O que você menos gosta na escola?

11. Qual a sua sugestão para as aulas de Arte serem mais legais?

APÊNDICE G - Instrumento de coleta de dados - Questionário com discentes 2

1. Nome: _____ **Turma:** _____ **Idade:** _____ anos

2. De acordo com IBGE, podemos declarar a nossa raça como branca, parda, preta, indígena ou amarela.. Qual você considera a sua?

Branca () Parda () Preta () Indígena () Amarela () Não quero declarar ()

3. No projeto que desenvolvemos nas últimas aulas trabalhamos o tema cultura afro-brasileira. O quanto esse tema é importante pra você?

É muito importante () É um pouco importante. () Não faz diferença. ()

4. Nesse projeto, qual o tema escolhido pelo seu grupo?

5. Das etapas do projeto, quais você mais gostou?

- a) Da aula com explicação da professora, o texto e as perguntas e respostas. ()
- b) Da parte que reunimos os grupos pela primeira vez e definimos o tema. ()
- c) Quando definimos os valores importantes para o grupo trabalhar junto. ()
- d) Da parte de pesquisa sobre o tema (entrevistas, pesquisa na *internet*). ()
- e) Da parte que tivemos que pensar em uma forma criativa de apresentar o nosso tema. ()
- f) De colocar a nossa ideia em prática. ()
- g) De apresentar. ()
- h) Nenhuma. ()

6. Sobre o tema do seu grupo, o que você descobriu/aprendeu de mais interessante?

7. Sobre o seu trabalho, o que foi mais legal de fazer?

8. Para o grupo, como foi decidir o que iam produzir depois das pesquisas?

- a) Foi fácil. Logo pensamos em algo bem legal. ()
- b) Foi difícil. A professora teve que nos dar ideias. ()

9. Quando a professora pediu que fizessem um esboço da ideia, como foi?

- a) Foi fácil. Conseguimos com tranquilidade.
- b) Foi mais ou menos.
- c) Foi bem difícil. Pulamos essa etapa e fomos logo fazer a versão final.

10. Como foi o resultado final?

- a) Ficou melhor do que eu imaginei. ()
- b) Ficou do jeito que eu imaginei. ()
- c) Não gostei do resultado. ()

11. Como foi o trabalho em grupo para você?

- a) Foi ótimo. O grupo se entendeu bem, todo mundo colaborou e ficamos mais unidos/as.. ()
b) Foi bom. Nem sempre nos demos bem, mas aprendemos e no fim, deu tudo certo. ()
c) Foi ruim. Nos desentendemos e atrapalhou a nossa amizade. ()

12. Como você trabalhou no grupo?

- a) Acho que fiz a maior parte do trabalho e foi cansativo. ()
b) Me empenhei como as outras pessoas e foi bom. ()
c) Não fiz muita coisa. Sinto que deveria ter contribuído mais. ()

13. Pensando no primeiro, segundo e terceiro trimestres, em qual deles você achou as aulas de Artes mais legais/interessantes?

No primeiro ()

No segundo ()

No terceiro ()

Em nenhum ()

15. Espaço para falar o que quiser.
