



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

Gustavo Wendel de Andrade Rodrigues

**Pintando Sujeitos: Educação em Visualidades por meio do desenho
e da pintura**

Brasília – DF

2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE ARTES

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

Gustavo Wendel de Andrade Rodrigues

**Pintando Sujeitos: Educação em Visualidades por meio do
desenho e da pintura**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Universidade de Brasília
como parte das exigências para a
obtenção do título de Habilitação de
Licenciatura em Artes Visuais do
Instituto de Artes da UnB. Orientador:
Prof. Dr. Luís Müller Posca.

Brasília-DF
2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

Gustavo Wendel de Andrade Rodrigues

**Pintando Sujeitos: Educação em Visualidades por meio do desenho e da
pintura**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Universidade de Brasília
como parte das exigências para a
obtenção do título de Habilitação de
Licenciatura em Artes Visuais do
Instituto de Artes da UnB. Orientador:
Prof. Dr. Luís Müller Posca.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Me.: Cláudia Bohrer
Marcondes

Universidade de Brasília. IdA.

Prof^a. Me.: Tatiane Duarte Menezes

Universidade de Brasília. IdA.

Brasília, 6 de julho de 2024

“Todo artista tem o que ensinar”

Ana Mae Barbosa

Agradecimentos

Aos meus pais pelo incentivo contínuo pelo estudo e crescimento pessoal e profissional.

A minha companheira, *Brenda*, pelo amor e apoio.

Aos meus filhos, *Rosa e Francisco*, que ora me desafiam para ser uma pessoa melhor, ora me fortalecem, com seus sorrisos e gestos amorosos.

Ao meu orientador, *Prof. Dr. Luís Müller Posca*, e a tutora *Cláudia Bohrer Marcondes*, pela caminhada, pela paciência e aperfeiçoamento.

A *Universidade de Brasília* e a *Universidade Aberta do Brasil*, em especial aos professores e tutores do curso Licenciatura em Artes Visuais - EaD do Instituto de Artes da UnB, que nos acompanharam nessa jornada.

Aos amigos de curso que prestaram apoio mútuo diante de todas as dificuldades.

RESUMO

A partir do entendimento da necessidade da educação em cultura visual para a construção de consciência crítica sobre as maneiras de olhar e produzir olhares, esta pesquisa versa sobre a educação em cultura visual tendo como ponto de partida a experiência pessoal em um curso de pintura no Centro Livre de Artes em Goiânia/GO e o diálogo com as vivências artísticas e educacionais em arte. Para compreender tais aspectos, é apresentada uma análise bibliográfica sobre a temática, dialogando com observações empíricas. A pesquisa propõe-se a discutir temáticas, conceitos e discursos obtidos por meio de vivências, observações e aprofundamento teórico, tendo como objetivo a compreensão acerca dos atravessamentos da cultura visual na formação dos sujeitos e as possibilidades de atuação educadora por meio do desenho e pintura. A trajetória percorrida se apoia na busca pelo entendimento sobre como os(as) alunos(as)/artistas podem expressar suas relações com a arte e com o espaço de ensino, a percepção sobre como os alunos(as) sinalizam as construções imagéticas do cotidiano como elementos da prática artística individual e coletiva, a observação sobre como elementos das visualidades cotidianas se relacionam no processo criativo da prática da pintura dos(as) alunos(as) e o entendimento da relação das artes e a cultural visual nessa ação pedagógica. Como análise dos dados, os conhecimentos escritos e imagéticos são discutidos a partir de conceitos elencados que dialogam com a educação em cultura visual, tais quais a cotidianidade, a justiça social, aspectos da construção de cidadania e as relações de poder.

Palavras-chaves: Educação em cultura visual; curso de pintura, desenho e pintura.

Lista de imagens

Figura 1: proposta pedagógica de desenho de retrato e autorretrato ministrada durante o estágio obrigatório.....	14
Figura 2: proposta pedagógica de desenho de retrato e autorretrato ministrada durante o estágio obrigatório.....	14
Figura 3: proposta pedagógica de desenho de retrato e autorretrato ministrada durante o estágio obrigatório.....	15
Figura 4: fotografia da prática de desenho em sala de aula.....	16
Figura 5: fotografia das imagens de retratos e autorretratos utilizados na aula.....	16
Figura 6: imagens dos desenhos realizados em sala de aula.....	17
Figura 7: Fotografia da aula de Ateliê de Pintura no CLA.....	19
Figura 8: Fotografias de oficina realizada no CLA.....	21
Figura 9: Fotografias de oficina realizada no CLA.....	21
Figura 10: Fotografias de oficina realizada no CLA.....	21
Figura 11: Fotografias de oficina realizada no CLA.....	21
Figura 12: fotografia externa do CLA.....	23
Figura 13: pintura realizada durante o curso, sem título.....	24
Figura 14: pintura realizada durante o curso, sem título.....	24

Lista de abreviaturas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CLA - Centro Livre de Artes

EDH - Educação em Direitos Humanos

UnB - Universidade Aberta do Brasil

UAB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 Ponto de Partida: Experiência pessoal e observações críticas....	14
CAPÍTULO 2 .A Busca: Relacionando com conceitos e discussões norteadoras.....	23
CAPÍTULO 3. Educação da Cultura Visual como base para experiências didáticas com desenho e pintura.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga e discute sobre espaços e práticas de educação em arte, principalmente na prática de desenho e pintura, nas percepções sobre educação, acesso à arte e sua relação com o cotidiano dos indivíduos. Perceber o ensino de arte também para além dos muros da escola, quando se apresenta em novos formatos, deslocamentos, limites e liberdades em propostas ofertadas para diferentes públicos. Neste sentido, a experiência pessoal em curso de pintura no Centro Livre de Artes (CLA) em Goiânia serve como ponto de partida para análise e debate do tema proposto.

No que concerne à pergunta norteadora da pesquisa, aponta-se a seguinte questão: Quais limites e potencialidades podem ser identificados nas práticas pedagógicas que relacionam as visualidades no contexto da prática artística em espaço de ensino formal e não formal de arte? Nestes espaços de educação escolar e não escolar de práticas estético-pedagógicas busquei identificar suas relações de didática e currículo e perceber as visualidades cotidianas como os processos de identificação, ancestralidade, vivências e regionalismos.

O curso de pintura na referida instituição possibilitou pontes para dialogar com a Educação em Cultura Visual. Sendo assim, (1) o entendimento sobre como os(as) alunos(as)/artistas podem expressar suas relações com a arte e com o espaço de ensino, (2) a percepção sobre como os alunos(as) sinalizam as construções imagéticas do cotidiano como elementos da prática artística individual e coletiva, (3) a observação sobre como elementos das visualidades cotidianas se relacionam no processo criativo da prática da pintura e desenho dos(as) alunos(as) e (4) o entendimento da relação das artes e a cultural visual nessa ação pedagógica são objetivos que direcionam para a compreensão dos atravessamentos da cultura visual na formação dos sujeitos em contexto educacional, seja na educação não formal em arte nos cursos livres de pintura do Centro Livre de Artes do município de Goiânia ou no sistema regular de educação básica. Para isso, os dados observados e apresentados são discutidos e relacionados a temas comuns na educação em

cultura visual, tais como a cotidianidade, a justiça social, abrangendo aspectos da construção da cidadania.

A pintura apresenta-se como uma das mais conhecidas práticas artísticas no que se refere às artes visuais, possui passado ainda recente conectada com a referências de belas artes quando trabalhada em sala de aula, além de ser uma técnica que se mantém como uma forte presença no cenário artístico contemporâneo. O desenho é abordado aqui de forma intrínseca à pintura, seja como processo de criação da pintura ou como prática própria. Esta investigação busca fomentar o conhecimento científico sobre os variados espaços de educação em arte e contribuir com o arcabouço de pesquisas acadêmicas envolvendo o diálogo entre a cultura visual, visualidades e o aprendizado de saberes em comunidade.

Como objetivo geral da pesquisa, tem-se: Compreender os atravessamentos da cultura visual na formação dos sujeitos em contexto da educação em arte na experiência de prática artística de desenho e pintura. Como objetivos específicos lista-se os desdobramentos como: a) Entender como os(as) alunos(as) podem expressar suas relações com a arte e com o espaço de ensino, por meio de discursos e através de suas produções artísticas; b) Compreender se os alunos(as) podem sinalizar as construções imagéticas do cotidiano como elementos da prática artística individual e coletiva, como forma de construção de cidadania; c) Discutir como elementos das visualidades cotidianas podem se relacionar no processo criativo da prática da pintura dos(as) alunos(as); d) Entender a relação da arte e a cultura visual na ação pedagógica de pintura e desenho.

Partindo do entendimento de que os processos científicos metodológicos se diferenciam em cada área de acordo com suas particularidades, a arte é entendida como um espaço de conhecimento (Zamboni, 1998). Conforme aponta Zamboni, no campo de conhecimento da arte, fatores como intuição, criatividade e subjetividade fazem parte da pesquisa, visto que na arte não se trata de um material mensurável, com parâmetros lógicos de precisão e utiliza recursos de linguagens para além de verbalização. Cattani (2002) aponta ainda questões próprias da pesquisa em arte, na medida em que o objeto “está em vir-a-ser e se construirá simultaneamente à elaboração metodológica.” (p. 40). Para a autora:

A pesquisa em arte e a pesquisa sobre arte são as duas instâncias fundamentais da práxis artística nas sociedades contemporâneas. Aqueles que trabalham com as mesmas devem ter o cuidado de não igualar a arte ao discurso, como uma forma específica do mesmo, mas reconhecê-la como ato, que resulta em objetos estéticos, elaborados a partir de uma modalidade específica do pensamento que é o pensamento visual. (Cattani, 2002, p. 48)

Como metodologia, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada no diálogo entre experiência pessoal e a revisão bibliográfica. Hernández (2007, p. 86) pontua que:

Na intenção de sugerir uma série de passos que possam ajudar a converter a cultura visual em fonte de indagação, a primeira tarefa do estudante do educador ou do investigador é a de “propor o tema ou o problema” em torno do qual se desenvolve a investigação, ainda que , em algumas ocasiões, o objeto da pesquisa possa surgir de uma divagação curiosa, de um olhar atendo ou de um olhar crítico.

Esta pesquisa tem como recorte as observações do autor em curso de ensino não formal de pintura e ateliê em Goiânia em uma instituição pública, o Centro Livre de Artes em Goiânia. Destacou-se por ser um local capaz de reunir um público heterogêneo, de diferentes faixas etárias, classes sociais e conhecimentos e técnicas diferentes sobre arte.

Para buscar responder às questões propostas, a pesquisa apoiou-se na metodologia de análise qualitativa a partir de reflexões sobre participações e observações, dialogando com estudos teóricos. Yin (2016) destaca que a metodologia da observação tem sido utilizada há décadas, principalmente, por pesquisadores da área da sociologia e antropologia. O autor destaca que o próprio pesquisador torna-se “instrumento de pesquisa”, mantendo-se atento, tomando notas, observando e registrando ações, eventos e conversas com o uso dos cinco sentidos.

É neste olhar crítico apontado por Fernando Hernández que o conjunto de evidências coletadas possibilitam entender como as imagens significam, como se relacionam com as experiências de subjetividade e com os padrões culturais (2007). As observações foram organizadas a partir de participação em curso de pintura e ateliê, realizado ao longo dos anos de 2021 a 2023. Foram tomados os cuidados que uma postura ética exige, como o sigilo do nome de pessoas e a fidedignidade com experiências vivenciadas. A discussão da pesquisa ocorre a partir do método dialético apoiado no entendimento da Educação em Cultura Visual e sua relação

com o cotidiano. É nesse movimento dialético que tentou-se costurar narrativas de caráter autobiográfico, observações e um estudo teórico-reflexivo.

Os capítulos organizam-se iniciando por meio da trajetória pessoal e inquietações, a seguir relacionando com referenciais teóricos norteadores e por fim, discorrendo melhor acerca das temáticas levantadas com a Educação da Cultura Visual, para então apresentar propostas e considerações finais. Pretendeu-se direcionar a discussão sobre o debate de como os alunos/artistas sinalizam discursivamente e através de suas produções artísticas sobre suas relações com a arte e com o espaço de ensino. Também entender como podem se perceber sobre o espaço como um espaço de educação da cultura visual, o modo como se relacionam enquanto turmas, um com o outro, e se no processo de ensino e prática de pintura constroem relações com seu cotidiano, tal como a identificação, vivências, ancestralidade, regionalismos e outros. Sendo assim, temáticas de destaque relacionadas à educação em cultura visual atravessaram a análise dos dados observados nos discursos, nas maneiras de olhar e de produzir olhares, tais como a cotidianidade, a justiça social, aspectos da construção de cidadania e as relações de poder.

CAPÍTULO 1. PONTO DE PARTIDA: EXPERIÊNCIA PESSOAL E OBSERVAÇÕES CRÍTICAS

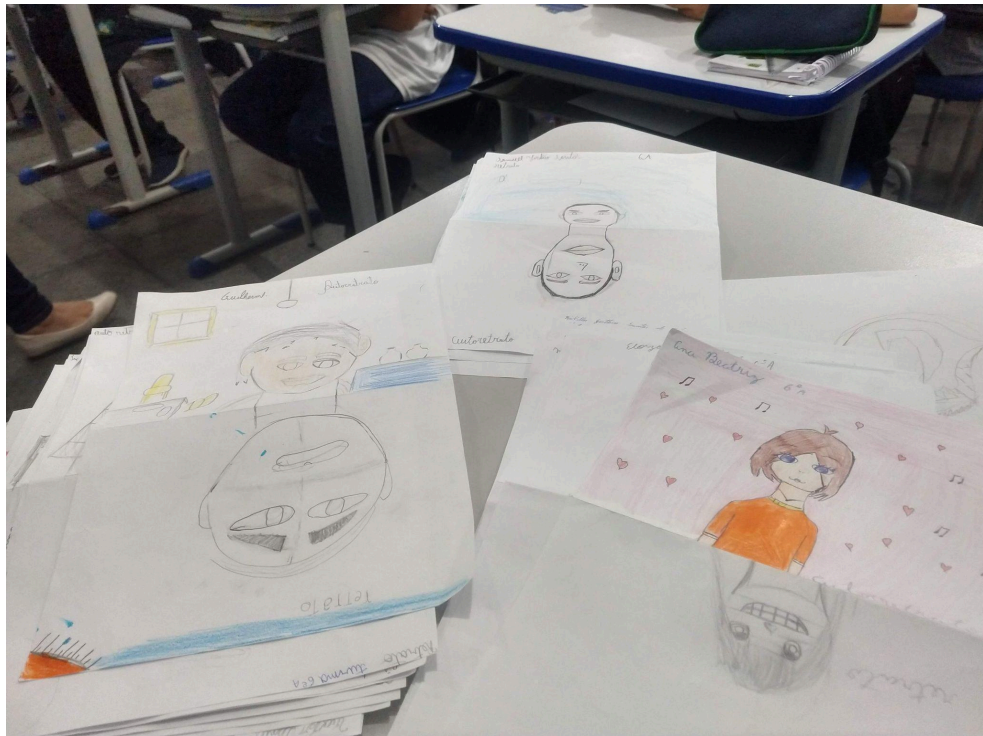
Nasci e cresci em uma região administrativa de Brasília, sendo um jovem com muito gosto pela ação de desenhar. Passando a viver na cidade de Goiânia, passei também a observar a atuação de diferentes espaços nas redes sociais, no cenário urbano, em atividades, na divulgação de cursos e em eventos presenciais, tais como a Oficina Cultural Geppetto, a Escola do Futuro de Goiás em Artes Basileu França, o Centro Livre de Artes, entre outros oferecimentos de cursos no âmbito da educação não formal para a comunidade.

Como trajetória pessoal, sempre tive como principal prática artística mais ativa o desenho e a pintura, principalmente o desenho, sendo que intrinsecamente ao longo da formação de Licenciatura em Artes Visuais voltei o olhar para possibilidades que pudessem criar conexões entre essas práticas e a educação em arte.

A experiência de estágio possibilitou o relacionamento entre teoria e prática e, conseqüentemente, acentuou dificuldades e desafios no que se refere a trabalhar de forma prática certas propostas artísticas em sala de aula. É no estágio de campo que também me deparei com a realidade de muitas escolas, como a falta de professores com formação em arte, seja em licenciatura em artes visuais, artes cênicas ou música. Além disso, os recursos estruturais e materiais são determinantes. Percebeu-se a necessidade de salas próprias para aulas de arte, que possibilitem experimentações artísticas e disposição de materiais que não seriam viáveis em salas comuns compartilhadas com outras disciplinas.

Tendo a experiência pessoal com desenhos e pinturas, busquei relacionar com ações pedagógicas nas aulas da educação formal com turmas do ensino fundamental e médio. Apesar das práticas iniciantes, foi um campo interessante de experimentações e reflexões.

Figuras 1, 2 e 3: proposta pedagógica de desenho de retrato e autorretrato ministrada durante o estágio obrigatório



Fonte: acervo pessoal

As imagens acima, apresentam uma atividade pedagógica realizada com turmas do ensino fundamental. Após uma aula expositiva sobre o tema retrato e autorretrato, os(as) estudantes realizaram experiências de desenho de retratos de outro estudante em um lado de uma folha dobrada, e em seguida, realizaram um autorretrato no outro lado da folha. Ao desdobrar as folhas, tinha-se duas imagens refletidas, sendo um retrato e um autorretrato.

Antes da parte prática, foi instigado um debate com os estudantes sobre a experiência e relação pessoal com a temática de fotos de self para redes sociais com intenção de refletir sobre nossa representação artística e visual através do retrato e autorretrato. Em seguida foram realizadas análises coletivas sobre pinturas famosas de retratos e autorretratos dialogando sobre diversos significados e questões entre os artistas e os detalhes e características de suas obras de arte, abordando temáticas como questões identitárias.

Foi percebido que a proposta do desenho teve aceitação e participação positiva da maior parte da turma, mas nem todos estudantes apresentaram interesse em atividades artísticas. Nesse caso, foram respeitadas a individualidade e particularidades, visto que o objetivo não era de formar artistas visuais, mas sim utilizar estes recursos na proposta pedagógica.

Figura 4: fotografia da prática de desenho em sala de aula



Fonte: acervo pessoal

Figura 5: fotografia das imagens de retratos e autorretratos utilizados na aula



Fonte: acervo pessoal

Figura 6: imagens dos desenhos realizados em sala de aula



Fonte: acervo pessoal

O tempo limitado de aula tenciona com etapas cronometradas e promove dificuldades na coordenação de turmas com grande quantitativo de estudantes. Nesta abordagem foi necessária complementar a atividade em uma aula posterior e foram discutidos temas como formação identitária e representações estéticas de si para si mesmo e para os outros indivíduos. Na etapa final, eles complementariam os cenários dos retratos e autorretratos com desenhos que representassem suas origens, ancestralidade, gostos pessoais, preferências e experiências de mundo. Em uma das turmas foi possível expor em um mural na sala de aula. Nas outras, a exposição aconteceu durante a própria aula. Foi um momento de diálogo sobre a realização da proposta.

Em contraponto, enquanto realizava as disciplinas da Licenciatura em Artes Visuais na UAB/UnB (Universidade Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília) e vivia a experiência de estágio, também participei por quatro semestres de um curso de pintura que iniciou-se de forma online devido ao período da pandemia mundial de COVID-19, em seguida mudando com o retorno das atividades presenciais.

A participação do curso proporcionou aprendizados e práticas relacionados à técnicas de pintura, utilização de materiais, conhecimento acerca do uso de cores, propriedades de cada tipo de tinta, entre outros, assim como o compartilhamento de vivências de atelier compartilhada entre os alunos. Neste caminho percorrido, vivências, diálogos e práticas fomentaram inquietações sobre a relação entre os espaços de educação formal e não formal os quais eu estava inserido.

Pensando pedagogias a partir de concepções amplificadas, estes espaços artísticos, ao serem ocupados e apropriados pela população, fazem parte do conjunto de serviços, instituições e coletivos que contribuem para uma formação mais integral. O CLA faz parte do equipamento cultural de Goiânia, atuando de forma democrática no acesso à cultura na capital para a população geral.

Mas há que se destacar que se localiza em bairro de alto padrão em região com recorte evidente de residentes no que se refere à classe social financeiramente privilegiada. Atualmente está localizado dentro do Bosque dos Buritis, no Setor Oeste junto ao Museu de Arte de Goiânia. Inaugurado em 1975, sob o nome de Escola de Música do Município, o objetivo inicial era proporcionar um polo de

atendimento artístico direcionado à população pobre da cidade. Após diversas mudanças de espaço e oferta de modalidades, em 1986, passou a ser chamada de Centro Livre de Artes.

As instalações do CLA possuem salas para diversas atividades artísticas oferecidas, além de espaços administrativos, apoio psicopedagógico e biblioteca. Sua atuação contempla o ensino das artes em diferentes linguagens, como música, artes visuais, artes cênicas e oficinas. Embora seus cursos sejam para o ensino separado de determinadas linguagens e expressões artísticas, não deixam de estarem inseridos na educação em visualidades e serem um ambiente de reflexão, prática artísticas visuais, sensibilidade e educação cultural relacionada com a cidade, com o cotidiano e vivência dos indivíduos.

Nestes espaços são desenvolvidas atividades que geralmente não são desenvolvidas dentro dos muros da escola tradicional, por limites como tempo de aula, estrutura física precária, recursos insuficientes, possibilidade de uso de materiais, disposição de mobiliário, organização das salas de aulas e modelos de avaliação.

Figura 7: Fotografia da aula de Ateliê de Pintura no CLA



O ensino não formal de arte no CLA direciona o ponto de partida para o debate da construção de identidades e formação cidadã por meio da arte, visto que a criatividade e a sensibilidade, como formativos do ensino de arte, abrange nossa compreensão de mundo, de leitura das relações sociais (Canda & Batista, 2009). Debate esse que encontra caminhos por meio da educação da cultura visual, das visualidades e seus atravessamentos.

Ao longo de minha participação a turma possuía uma composição heterogênea, formada por dois homens na faixa etária dos trinta anos (incluindo eu), um homem na faixa etária dos cinquenta anos, e uma quantidade maior de mulheres, na faixa etária de trinta e cinco a sessenta e cinco anos. Todas e todos alunos com quem dialoguei ao longo do curso tinham ou tiveram outras profissões ao longo da vida que não incluía a atividade de pintura, sendo percebido que buscavam no curso uma realização pessoal.

O professor demonstrava notório conhecimento e experiência na aula de pintura, estando já próximo de sua aposentadoria na instituição. Os encontros ocorriam semanalmente. Nos primeiros módulos, foram utilizados recursos e materiais didáticos como uso de apostila, quadro em branco e projetor. Durante o período de isolamento social da pandemia de Covid-19 as aulas eram transmitidas de forma online e a parte prática era realizada em ambiente doméstico. Neste período foram abordados principalmente conteúdos práticos sobre técnicas de pintura e domínio sobre o uso das cores. As aulas online ocorriam uma vez por semana no período da manhã, sendo um encontro síncrono no início da manhã para orientações gerais e ao longo do restante da manhã cada aluno realizava a proposta em casa enquanto o professor ficava a disposição para dúvidas e orientações.

Com o retorno das aulas presenciais, a prática passou a ser realizada em ambiente coletivo, com a transição das modalidades de turmas de aulas de pintura para turmas de ateliê. A sala onde as aulas de pinturas aconteceram era equipada com mesas, cadeiras, cavaletes e pia para lavagem dos materiais. Cada estudante arcava com o custo de suas telas, pincéis e tintas. Alguns alunos preferiam o uso de tinta acrílica, outros o uso de tinta a óleo.

Dentre as observações, é importante ressaltar que no ambiente de ateliê coletivo, os alunos não compartilham apenas sugestões de técnicas e uso de materiais, mas compartilham também diálogos reflexivos, aconselhamentos de

experiências de vida, trocas de indicações e indagações artísticas. Os trabalhos não eram iniciados e finalizados em uma única tarde de encontro, mas continuados ao longo de outros encontros, considerando o manuseio dos materiais, a secagem da tinta, o descanso físico do corpo e o processo realizado sem pressa descuidada.

Entre os assuntos levantados, pode-se citar, por exemplo: questionamentos sobre quais temáticas seriam mais interessantes ao julgamento e apreciação do público ou viriam a valorar o trabalho do artista; a hierarquização dos estilos e temáticas em pinturas; como lidar com a limitação técnica e dificuldade na habilidade e precisão de traço no desenho; como lidar com o bloqueio criativo ou mudanças no processo criativo; e a busca de suas próprias originalidades.

Ocorria também convites e divulgação de galerias e exposições. O conhecimento e o ato de frequentar lugares de exposição e comercialização de arte incentivava a expansão de repertórios. Outra temática levantada em debate se refere ao temor da substituição do trabalho de artistas por imagens de pinturas digitais produzidas por programas de inteligência artificial.

Cada aluno/artista não compartilhava apenas suas telas produzidas ou sugestões técnicas, mas suas vivências enquanto artistas e enquanto cidadãos com diversas questões cotidianas. Conseqüentemente, as vivências e posicionamentos dos indivíduos se refletia nas pinturas realizadas, seja na escolha de paisagens da cidade Goiânia, seja em pinturas que fazem referência a lembranças da infância e a ancestralidade, ou mesmo na opção por temas futuristas ou pintura de quadros abstratos.

Figuras 8, 9, 10 e 11: Fotografias de oficina realizada no CLA.





Fonte: Acervo próprio

As imagens acima apresentam uma das experimentações mais relevantes e diferentes para mim. Foi conduzida uma oficina para pintura de desenhos utilizando folhas e flores de diferentes cores e tons sendo coladas com cola branca como mosaico. Posteriormente, tal experiência foi fonte de inspiração para a formulação de uma proposta pedagógica na disciplina de Práticas de Artes Visuais - Propostas. Embora não tenha ainda sido colocado em prática por mim em forma de aula ministrada, mostra-se como uma proposta alternativa para utilização de recursos naturais, gratuitos em relação com a experiência da pintura e estudo de cores e tons.

Grande parte das experimentações e práticas realizadas no curso dificilmente seriam possíveis de serem aplicadas da mesma forma em uma sala de aula comum. Tais adaptações físicas e de tempo na educação formal dependem de financiamento e investimento, negociações e relações de poder tensionadas nos espaços social e político.

Embora nos primeiros módulos, papel do professor tenha se dedicado à exposição de conhecimentos básicos de cor, uso da tinta e aperfeiçoamento de técnica, nas vivências de ateliê observou-se uma postura que sugere mais liberdade e autonomia aos alunos, acompanhada de supervisão, sugestões e motivações. Além disso, ao longo do curso, houve experimentações na forma de construir e

colorir imagens, além de organização de exposições coletivas em galerias e na própria instituição.

Nos capítulos seguintes, busca-se fundamentar como estas práticas de desenho e pintura podem se expandir, e abranger temas como a construção identitária.

CAPÍTULO 2. A BUSCA: RELACIONANDO COM CONCEITOS E DISCUSSÕES NORTEADORAS

Ao abordar o contexto de instituições de ensino formal ou não formal, nesta pesquisa, refere-se às práticas de ensino-aprendizagem para além, necessariamente, da estrutura “sala de aula” pensada fisicamente como um espaço físico cercado por quatro paredes, mas sim em um contexto educativo que vá de encontro ao mundo ao seu redor e as questões que o compõe. Pensar a cultura contemporânea e abraçar a arte e suas linguagens visuais em seus aspectos múltiplos, diversos e heterogêneos é um desafio atual para a arte educação.

Figura 12: fotografia do CLA



Fonte: acervo pessoal

O espaço de ensino em que a pesquisa se inicia através das percepções pessoais do autor, o Centro Livre de Arte, trata-se de uma instituição da Secretaria Municipal de Cultura de Goiânia, fundada na década de setenta, com intuito de atender demandas artísticas musicais, atualmente abrange diversas linguagens artísticas (Protásio, 2009). De acordo com Arantes (2018) o Bosque dos Buritis pode ser descrito sob a relação entre arte pública e espaço público, localizado na região central de Goiânia, no Setor Oeste, uma ruptura na paisagem cercada por prédios e

construções urbanas, próximo de circulações viárias que conecta bairros ao centro da cidade. Neste contexto, o Centro Livre de Arte, juntamente com a paisagem da natureza, o Museu de Arte de Goiânia - MAG, monumentos escultóricos, entre outros, compõem equipamentos de uso coletivo inseridos no Bosque dos Buritis. Dentre tantos parques em Goiânia, o autor destaca o Bosque dos Buritis como parte do processo de consolidação do espaço urbano da cidade, previsto no plano urbanístico original.

Figuras 13 e 14: pinturas realizadas durante o curso, sem títulos.



Fonte: acervo próprio

Uma consideração que caracteriza estes cursos da educação não formal se refere aos alunos(as) não possuírem obrigação de frequentarem as aulas por dependerem de notas ou aprovações. O que não significa que necessariamente a pesquisa afirma que todos os estudantes ocupam estes espaços com consciência crítica, notando que muitos buscam um conhecimento técnico ou mesmo de processos artísticos terapêuticos. No entanto, optou-se por uma postura investigativa que considerasse a cultura visual na construção social da experiência visual. Neste ponto, considera-se que o campo da cultura visual abrange uma

análise mais privilegiada pelas múltiplas possibilidades interdisciplinares.

Facco e Wosniak (2022) relacionam a prática estético-pedagógica com a prática reflexiva em uma noção de práxis. Estes autores apresentam processos educativos e da experiência estética acontecidos em ateliê de pintura relacionando com o pensamento de Dewey (2010) no que se refere ao conceito da arte como experiência. Os autores apontam que:

Arte como Experiência (2010) traz, para o centro dos debates, como a teoria da experiência estética deweyana explica o modo pelo qual as obras de arte se compõem e como elas são apreciadas na experiência, o que não demonstrou apenas suas articulações com procedimentos formais das artes, mas considerou sua estreita ligação com as atividades comuns da vida e, acima de tudo, como essas atividades possuíam e possuem potência de satisfação e autorrealização diante da cultura (Facco & Wosniak, 2022, p. 148).

A partir da experiência no ateliê de pintura e nas propostas do Grupo Apotheke, estes autores descrevem que o ambiente propicia experimentação de materiais, da prática do olhar e pensamentos reflexivos durante o processo criativo. É na concepção deweyana de obra de arte como “construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais” que os autores se apoiam para refletir sobre a forma como o artista é afetado pelo ambiente, por suas interações, no envolvimento com sua expressão e condições objetivas que conduzirão a realização da experiência de uma produção estética (Dewey, 2010, p. 153 *apud* Facco & Wosniak, 2022, p. 148).

Ainda conforme o pensamento de Dewey (2010), os autores posicionam a experiência estética junto aos processos do viver das pessoas, retirando a exclusividade da prática artística historicamente estabelecida. Dewey disserta que “para compreender o significado dos produtos artísticos, temos de esquecer-los por algum tempo, virar-lhes as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas” (2010, p. 60).

Para *compreender* o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir (Dewey, 2010, p. 61-62).

Neste ponto, pode-se dialogar com o cotidiano e a forma como significa esta experiência, visto que o autor refere a importância de entender“ [...] uma concepção

que revele de que maneira essas obras idealizam qualidades encontradas na experiência comum” (Dewey, 2010, p. 71-72). Sobre a atuação do educando ou do espectador da arte, podemos citar Read, referindo que:

“por ‘empatia’, referimo-nos a um modo da percepção estética em que o espectador descobre elementos do sentimento na obra de arte e identifica seus próprios elementos com esses elementos” (2001, p. 27).

A partir destas contribuições, pondera-se que quando se trata da prática de desenho e pintura, é importante considerar o nível de relação com o processo criativo, em conexão com a cultura visual. Absorver e desabsorver aspectos visuais a nossa volta, de diferentes formas, desenvolvendo léxicos visuais próprio, como uma forma de catálogo ou categorização daquilo que eventualmente será nosso próprio gosto, com preferências formadas a partir de elementos que absorvemos em nossos percursos cotidianos e que conseguimos distinguir e assimilar.

Por essa razão, enfatiza-se aqui pela expansão de repertórios e práticas. Quanto mais elementos assimila, mais diverso seria o leque de opções. Esta formação de repertório, perpassa quais espaços os indivíduos transitam fisicamente e virtualmente, quais espaços os indivíduos acessam e quais não acessam. Esta experiência visual perpassa relações de poder entre aquilo que assimilamos como repertório. Neste ponto, busca-se apoio da discussão sobre a perspectiva decolonial.

Sendo a arte entendida como um espaço de conhecimento científico, entende-se que a abordagem da perspectiva decolonial na educação perpassa as condições de trabalho para os profissionais da educação, reeducação e ressignificação e a superação do etnocentrismo eurocêntrico. O trabalho dessa temática de aprendizado no campo das artes pode ser guiado tanto segundo uma perspectiva de intuição e intelecto, previsto por um envolvimento sensível relacionado com o envolvimento com o objeto estético.

Oliveira e Candau (2010) referem sobre os debates e pesquisas em torno da problemática quanto a relação entre educação e diferenças culturais, tanto no espaço acadêmico como em movimentos sociais. Neste âmbito, apontam que alguns autores latino americanos buscam um novo projeto epistemológico emancipado e alternativo a modernidade eurocêntrica, ou seja interesses por conhecimentos produzidos sob uma perspectiva distinta da modernidade ocidental.

Afirmam que “a perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as suas subjetividades subalternizadas e excluídas” (p. 23, 2010). Neste sentido, “decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir de pessoas, de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Wash *apud* Oliveira e Candau, 2010, p. 24).

Quanto a relação com o processo de aprendizagem, Oliveira e Candau, referenciam a autora Catherine Wash sobre um dos significados de interculturalidade sendo: “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (Wash *apud* Oliveira e Candau, 2010, p. 27).

Dialogando com a educação formal, é percebido que em diversas disciplinas nas escolas, ainda prevalecem muitas vezes modelos educacionais que privilegiam a educação bancária (Freire, 1987), a preparação para provas ao invés de incluir propostas emancipadoras e de experiências críticas e reflexivas. Sendo este um desafio presente no ensino da disciplina de arte. Duncum (2011) disserta sobre as alterações contemporâneas na educação e sobre a necessidade do ensino/aprendizagem em arte. O autor destaca as alterações sociais relacionadas à tecnologia, comunicação global e instantânea, a proliferação de imagens, a transformação das escolas em *fast food* (tempo acelerado de rotatividade e produção), produtos efêmeros demandados pela economia, o impacto da cultura de consumo para alcançar a felicidade, entre outros.

No que se refere a BNCC, por exemplo, pode-se identificar diferentes competências e habilidades relacionadas ao ensino de desenho e pintura na área do conhecimento da arte que fornecem pistas para aproximações. Como competências é possível citar: 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer e dialogar com as diversidades; e 4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. Dentre as habilidades destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, há habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento na unidade temática de Artes Visuais em Materialidades e Processos de criação, como: (EF69AR05) Experimentar e analisar

diferentes formas de expressão artística (**desenho, pintura**, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.); (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais; e (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

Já no Ensino Médio, também é possível identificar dentre as competências específicas na área de Linguagem e suas tecnologias, tais como a competência específica 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. Como habilidade, destaco: (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos; e (EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Dentre os apontamentos do que podem ser feitos, Duncum (2011) aponta propostas relacionadas ao conteúdo, currículo e pedagogia. Destaca a necessidade de uma pedagogia crítica e dialógica, um conteúdo, a inclusão das belas-artes, da “extensa gama de imagens vernáculas e midiática, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas” (Duncum, 2011, p. 21). Quanto ao currículo, aponta as contribuições que um embasamento na cultura visual pode proporcionar ao incluir as experiências dos alunos e uma proposta curricular com estrutura rizomática e não linear.

CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL COMO BASE PARA EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS COM DESENHO E PINTURA

Freire (1987) destaca sobre o confronto direto com as contradições sociais para o engajamento efetivo da transformação de uma pessoa. Essa concepção é fundamental para o enfoque na promoção de uma cultura em direitos humanos, pensando especialmente no direito de expressar seus direitos. Dentre as abordagens da Educação em Direitos Humanos (EDH), sobre a abordagem interdisciplinar, ressalta-se um atravessamento e acolhimento da EDH em diferentes áreas de conhecimento, na qualidade de educação para a mudança, de conflito com o *status quo*.

Como contribuição para uma abordagem libertadora da educação, segundo Lourenço e Mori (2009), a teoria libertadora de Freire (1987), considerada crítico-social, contribui para o pensamento de uma educação a favor de uma sociedade mais igualitária e justa. Essa abordagem compreende as pessoas como capazes de construir sua própria história envolvendo o processo de ensino-aprendizagem com relevância ao contexto social.

A partir dessas contribuições sobre o pensamento freireano, abre-se caminho para a compreensão dos atravessamentos da cultura visual na formação dos sujeitos em contexto da educação em arte na experiência de prática artística de desenho e de pintura, conforme também foi abordado nos capítulos anteriores.

Com isso os espaços educacionais se relacionam com o mundo fora da sala de aula, levando em consideração a consciência de classe, os movimentos sociais e as desigualdades. Essa teoria atribui visibilidade ao oprimido e proporciona o confronto do conteúdo com as realidades sociais, para além disso, busca relacionar o conteúdo e o cotidiano do aluno, reconhecendo-o como sujeito de seu aprendizado. Dessa forma, contribui para que os educandos se tornem sujeitos críticos e construtores de sua própria história.

Busca-se aqui um alicerce na educação da cultura visual e das visualidades entendendo que o conceito de cultura visual possibilita a “análise da imagem visual como elemento dos processos de produção de sentido em contextos culturais”

(Knauss, 2006, p. 106). Ou seja, não mais separa os objetos visuais de seu contexto. A Educação da Cultura Visual amplia o ensino sobre as artes visuais, que deixa de lado a ênfase do pictórico apenas, e acentua o visual e a visualização, além de abarcar o caráter interdisciplinar, como apresentado acima. Esta abrangência ampla favorece o entendimento de como os(as) alunos(as) podem expressar suas relações com a arte e com o espaço de ensino, por meio de discursos e através de suas produções artísticas.

O estudo de Knauss (2006, p. 112) ainda trata de “objetos capturados na rede de significados culturais, procurando escapar do presenteísmo que envolve os valores artísticos”, revive a história da arte através do estudo e do reconhecimento da heterogeneidade do mundo das imagens.

Conforme Knauss (2006) destaca, diversos autores passam a se debruçar sobre a temática. Pensando na Educação da Cultura Visual, tal citação do autor parece ser relevante: “O campo de estudos da cultura visual pode ser definido, portanto, como o estudo das construções culturais da experiência visual na vida cotidiana, assim como nas mídias, representações e artes visuais” (2006, p. 108). Nessa esfera, é possível, por exemplo, tomar o universo visual como campo de pesquisa para examinar as desigualdades sociais, ou mesmo o poder cultural na era da globalização.

Há que se considerar as relações políticas e de poder na educação. Nesse sentido, Fernández e Dias (2013) abordam que a Educação em Visualidade se apresenta em um contexto de interseção de mudança pragmática, chamada de virada da visualidade na educação e virada pedagógica da arte. Na Pedagogia Cultural são oferecidos fundamentos para o professor se identificar como trabalhador cultural tendo como produção cultural a educação. Dentre os fundamentos, tem-se princípios da educação reconstrucionista social de Dewey.

Sobre o campo da cultura visual, Dias (2006) disserta como um campo de pesquisa transdisciplinar e trans-metodológico acerca da construção social da experiência visual, de caráter fluido e permeado por conflitos. Dentre esses conflitos, o autor disserta que há pesquisadores que consideram que não há lugar para a educação da cultura visual na arte/educação por não ter uma compreensão

exata do que é arte. O autor argumenta que “o objeto estético não perde o seu poder na cultura visual. [...] é investido de outros poderes que o relacionam ao seu contexto social” (2006, p. 111).

Para Dias (2006), por exemplo, ainda práticas cotidianas da arte/educação contemporâneas em diferentes níveis, do básico ao superior, “são marcadas pela negligência com a experiência cultural do cinema, o descaso com questões de gênero, assim como a ocultação e dissimulação do assunto sexualidade” (2006, p. 102). O autor aponta que, lentamente, o programa de arte/educação tem incorporado aspectos dos estudos culturais, da cultura visual e da crítica à apreciação da arte em suas práticas (2006, p. 106). Neste processo, de forma progressiva, a arte educação tem preferido usar o termo “cultura visual” no lugar de “arte”.

Dias (2006) disserta sobre a contribuição da cultura visual na educação, aberta a diversas formas de conhecimento, apontando que ela não suprime as artes de elite do currículo, mas sim abrange perspectivas inclusivas, estabelecendo relações, contexto e menos hierarquia no estudo de diferentes formas de produção da cultura visual. Para o autor:

[...] a educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral [...] ela conduz sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão (Dias, 2006, p. 104).

Pode-se afirmar que esta contribuição da cultura visual auxilia na observação de como elementos das visualidades cotidianas podem se relacionar no processo criativo da prática de desenho e da pintura dos(as) alunos(as).

Ele se refere a essa compreensão, consciência crítica que leva a ações de resistência a processos hegemônicos, de superioridades e dominação de “agência”. Neste movimento, consumidores passivos podem se tornar produtores ativos da cultura. Dentre as temáticas sugeridas, Dias relaciona a educação da cultura visual como importante estratégia para explorar a questão da moralidade, conceitos de normalidade e teoria queer, e abordar temáticas como gênero e sexualidade nas construções sociais. Temáticas historicamente censuradas e/ou marginalizadas. Havendo assim a possibilidade de “relacionar as transformações morais da

sociedade com os artefatos culturais produzidos por seus sujeitos” (Dias, 2006, p. 116).

Sobre Educação da Cultura Visual, Rodrigues (2010) contribui apontando que: “a perspectiva da educação em cultura visual, além de propor o estudo de objetos artísticos mais próximos do cotidiano dos estudantes, propõe também uma análise mais contextual que inclui o social e o individual” e reconhece identidades que fogem da visão hegemônica (2010, p. 742).

Esta abrangência social e individual enriquece um dos objetivos desta pesquisa, a compreensão de como os alunos(as) podem sinalizar as construções imagéticas do cotidiano como elementos da prática artística individual e coletiva, como forma de construção de cidadania. Embora se refira a educação escolar em sua análise, Rodrigues (2010) oferece uma análise interessante ao relacionar a pedagogia *queer* e a pedagogia libertária como alternativas para a tendência da educação formal e suas precariedades que tem se distanciado da formação integral do indivíduo e se concentrado em uma formação econômica.

Neste aspecto, a autora aponta sobre a abordagem das manifestações culturais contemporâneas e do cotidiano. Acerca da pedagogia libertária em específico, a autora destaca o princípio da “liberdade como constructo social e a rejeição à autoridade instituída”, bem como a concepção anarquista de educação integral que integra o trabalho intelectual com a prática manual e a experiência emotiva e corporal na proposta de uma educação integral (Rodrigues, 2010, p. 737). Além da liberdade, outros princípios como da autonomia e solidariedade também são postos como fundamentais. A experiência de uma educação integral relacionada ao cotidiano dos(as) alunos(as) contribui para a costura da relação das artes e a cultural visual na ação pedagógica de pintura e desenho, por exemplo. Mais do que uma visão imediata de expressão artística, o desenho e a pintura podem ser trabalhados como um conceito instrumental poético, político e pedagógico.

Retomando o que começou a ser abordado no tópico anterior, destaca-se o que Candau e Moreira (2007) sintetiza como: “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes [...]”,

associado ao “[...] conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (2007, p.18). A autora destaca a existência ainda do que pode ser chamado de currículo oculto,

[...] que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (Moreira; Candau, 2007, p.18.)

A partir dessa concepção ampla de currículo, Ferrari (2016) descreve acerca de currículo ou currículo-imagem em sala de aula alinhado à cultura visual. O autor disserta sobre a construção de currículos e processos de subjetivação que rompe com a lógica da rigidez, que surgem da realidade dos alunos. Para complementar tal conceito, dentre as concepções que a palavra currículo pode ter,

Mais do que isso, estou convidando a pensar o currículo como o preenchimento desse espaço, como algo que surge da luta, imprevisível quando situado no contexto da sala de aula. Os alunos propõem uma nova discussão e essa proposta abre a possibilidade do professor realizar na sala de aula algo que surge dos alunos, como um currículo da vida (Ferrari, 2016, p. 914).

Para Ferrari (2016), apesar da resistência de professores e professoras, a transformação necessária dos currículos possibilita uma educação por meio dos currículos-imagens em programas estruturados pelo conjunto de experiências que vivemos. É neste sentido que se considera currículo também como uma construção humana e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou possibilidades e abrangências da educação em cultura visual a partir da experiência do autor em curso de pintura e reflexões críticas sobre a prática de desenho e pintura em sala de aula com possibilidade de abordagens emancipadoras e desafiadoras. Partiu-se de um relato pessoal para buscar apoio na discussão teórica. As indagações e o debate teórico possibilitam direcionamentos para a experiência profissional e artística. Como limitação, foram percebidas dificuldades em encontrar um amplo arcabouço teórico e produções que abordassem especificamente o ensino prático de desenho e pintura por meio da perspectiva da educação da cultura visual, seja no ensino formal ou não formal. Sendo assim, esta pesquisa buscou contribuir para construção de pontes, sem intenção de esgotar as temáticas.

O curso de pintura do CLA, mesmo com currículo e didática distintos de uma aula de arte na educação básica com as limitações e propostas aqui apresentadas, pode oferecer reflexões para a abordagem de desenho e pintura. É essencial repensar nossas práticas culturais do olhar e perceber como é construída socialmente a experiência visual. São essas práticas que influenciam nosso modo de ver e geram implicações culturais, ideológicas e políticas para o ensino da arte. Sendo assim, é evidente a necessidade de reformular e ressignificar currículos, bem como produzirmos, enquanto sociedade, cidadãos mais críticos por meio da percepção visual.

Em síntese, discutiu-se sobre a indissociabilidade da produção artística e dos espaços educacionais com o mundo em sua volta, considerando as diversas realidades sociais e as desigualdades e dinâmicas nelas presentes. Com a contribuição da cultura visual, os objetos visuais são analisados dentro de seus contextos culturais e significados (Knauss, 2006). A experiência visual pode ser trabalhada em um campo transdisciplinar e trans-metodológico acerca da construção social, possibilitando perspectivas inclusivas e um movimento de produtores ativos da cultura (Dias, 2006).

Com a contribuição de Rodrigues (2010) podemos aprofundar acerca da educação da cultura visual incluindo o social e o individual, reconhecendo identidades e temáticas contra hegemônicas. Sendo assim, é sugerido que o desenho e a pintura possam ser abordados também como instrumentos de construção de pertencimentos, de encontro com o que é apontado por Candau e Moreira (2007) no que se refere às experiências educacionais na construção de identidades.

Como resultado, as discussões apresentadas, fornecem direcionamentos para explorar diversas possibilidades do desenho e da pintura, por meio da educação em cultura visual, transitando em temáticas como a cotidianidade, a justiça social, aspectos da construção de cidadania e as relações de poder, hierárquicas, hegemônicas e contra hegemônicas. Nesse sentido, a intenção de trabalhar a educação em arte com práticas de desenho e pintura é relacionar com nossa experiência humana, pessoal e social, exercitar o pensamento, projeção e reflexão crítica. A discussão teórica abrange os objetivos propostos na pesquisa, no entanto, percebe-se que diversas temáticas carecem de outros aprofundamentos e detalhamentos que não foram possíveis de serem devidamente trabalhados, por se tratarem de temas mais amplos, complexos e dinâmicos.

Para além do debate teórico, trata-se de uma prática que depende de questões objetivas em relação à estrutura do espaço, disponibilidade de tempo, recurso e materiais, o que limita e dificulta em grande parte das vezes a prática coletiva do desenho e pintura em espaços educacionais. Diante disso, ressalta-se a importância do investimento público em espaços gratuitos e acessíveis de educação em visualidades.

Nesse debate, também foi dissertado acerca da relação do ensino e prática de desenho e pintura com o processo criativo, em conexão com a educação da cultura visual. Neste aspecto, compreende a forma como absorvemos, de diferentes maneiras, aspectos visuais do cotidiano e desenvolvemos preferências e expansão de repertórios, práticas e técnicas. Para uma expansão da forma como olhamos e produzimos olhares, buscou-se aqui fundamentação também no pensamento freireano e na perspectiva decolonial, como estratégia para ampliar conhecimentos e

referências visuais subalternizadas e excluídas (Freire, 1987; Candau & Oliveira, 2010).

Por fim, entende-se que ampliar contextos e repertórios, maneiras de reproduções de estéticas e fornecer oportunidades potencializa uma aprendizagem prática, ativa, crítica e autocrítica.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Rafael Caique da Silva Santos. **Bosque dos Buritis: espaço público, arte pública e imaginário urbano em Goiânia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANDA, Cilene Nascimento; BATISTA, Carla Meira Pires. **Qual o lugar da arte no currículo escolar?**. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 4, n. 2, p.107-119, 2009.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia R.; PAGEL, Sandra D. (orgs). **Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CATTANI, Icleia Borsa. Arte contemporânea: O lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca; Elida, TESSLER (org.). **O meio como ponto zero**. (Coleção Visualidade; 4.), Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, Belidson. **Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. Visualidades**. v. 4, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/download/18001/10729>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- DIAS, Belidson; FERNÁNDEZ, Tatiana. **Mapas de interseções na educação em visualidades: evento artístico como pedagogia. Visualidades**, v. 11, n. 2, p. 137-161, jul./dez, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/download/30689/16689/129268>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- DUNCUM, Paul. **Porque a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 13-30.
- FACCO, Marta; WOSNIAK, Fábio. **A aula ateliê como experiência de ensino e aprendizagem no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 146-155, 2022.
- FERRARI, Anderson. **Currículo e Cultura Visual: Negociações em Sala de Aula**. In: Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2013, Goiânia - GO: UFG/Núcleo Editorial FAV, 2013. p. 911-920. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2013-106-eixo3_Anderson_Ferrari.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**. *Artcultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun, 2006.

LOURENCO, J. C.; MORI, V. Y. **A importância da pedagogia progressista na educação**. *Psicopedagogia Online*, v. 1, 2009. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp174.htm>. Acesso em: 3 maio, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Abril, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em outubro de 2023.

PROTÁSIO, Rosângela dos Reis. **Centro Livre de Artes: Referência Cultural Goianiense**. 2009. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009, 124 f.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Gabriela. **Pedagogia queer e libertária para educação em cultura visual**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, Vol. 36, n.3, set-dez. 2010, p. 735-745.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas/ SP: Autores Associados, 1998.