UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES-PROFARTES

MONALIZA APARECIDA BUDEL

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DOS IMPACTOS DA PANDEMIA E DO CONFINAMENTO NO ENSINO DA ARTE

FLORIANÓPOLIS

2024

MONALIZA APARECIDA BUDEL

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DOS IMPACTOS DA PANDEMIA E DO CONFINAMENTO NO ENSINO DA ARTE

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientador: Prof. Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira

FLORIANÓPOLIS

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

MONALIZA APARECIDA BUDEL

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DOS IMPACTOS DA PANDEMIA E DO CONFINAMENTO NO ENSINO DA ARTE

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientador: Prof. Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Profª Drª Giovana Bianca Darolt Hillesheim

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Profª Drª Carla Fernanda Da Silva Satler

Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina - SED

Florianopólis, 02 de agosto de 2024.

Aos meus alunos e a todos os professores de arte desse país. Nossa luta é diária!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador por aceitar conduzir este trabalho de pesquisa. A todos os meus professores do Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, pela excelência da qualidade técnica de cada um.

Às pessoas que sempre estiveram ao meu lado me apoiando, ao longo de toda a minha trajetória. A família, aos amigos, bem como a professora Anamaria Teles que trouxe o Verter para caminhar com a gente.

Agradeço aos meus alunos, minha escola e colegas professores que são parte dessa Dissertação, em especial àqueles que contribuíram com relatos, leituras ou horas de seu tempo para me ouvir.

Deixo um agradecimento especial ao meu orientador pelo incentivo e pela dedicação do seu tempo ao meu projeto de pesquisa e, aos membros das bancas de qualificação e de avaliação, pela leitura atenta.

“Queremos saber/ Queremos viver/ Confiantes no futuro.” (Gilberto Gil, 1976)

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir de uma experiência docente na Escola de Educação Básica Luiz Delfino em Blumenau, SC, (2012), e buscou entender os impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas artísticas do ensino de arte na educação básica e refletir sobre as possibilidades de ensino conectado. O texto questiona os impactos do confinamento nas práticas artísticas, e como isso exige novas abordagens de ensino. A pandemia afetou profundamente as escolas, o ensino de artes e a conexão com a comunidade escolar. A pesquisa baseia-se na vivência escolar da autora, e na aplicação de um questionário por meio virtual, que atingiu mais de 400 respostas e relatos de experiências de professores de arte. Esses instrumentos permitiram investigar as práticas artísticas durante e após o confinamento, produzindo uma análise dos dados coletados, com a verificação da diversidade de formas pedagógicas impostas pela emergência da pandemia de COVID-19, mostrando como os professores de arte adaptaram suas práticas e continuaram propondo alternativas práticas para o ensino da arte.

Palavras-chave: relatos de experiência; ateliê de arte; confinamento; ensino remoto; ensino conectado.

RESUMEN

Esta investigación surgió a partir de una experiencia docente en la Escuela de Educación Básica Luiz Delfino en Blumenau, SC, (2012), y buscó entender los impactos de la pandemia de COVID-19 en las prácticas artísticas de la enseñanza del arte en la educación básica y reflexionar sobre las posibilidades de la enseñanza conectada. El texto cuestiona los impactos del confinamiento en las prácticas artísticas y cómo esto exige nuevas aproximaciones de enseñanza. La pandemia afectó profundamente a las escuelas, la enseñanza de las artes y la conexión con la comunidad escolar. La investigación se basa en la vivencia escolar de la autora y en la aplicación de un cuestionario por medio virtual, que alcanzó cerca de 400 respuestas y relatos de experiencias de profesores de arte. Estos instrumentos permitieron investigar las prácticas artísticas durante y después del confinamiento, produciendo un análisis de los datos recolectados, con la verificación de la diversidad de formas pedagógicas impuesta por la emergencia de la pandemia de COVID-19, mostrando cómo los profesores de arte adaptaron sus prácticas y continuaron proponiendo alternativas prácticas para la enseñanza del arte.

Palabras clave: relatos de experiencia; taller de arte; confinamiento; enseñanza remota; enseñanza conectada.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Alunos interagem com obra no MAB..... 21
Figura 2. Aluno analisa obra em visita ao MAB..... 22
Figura 3. Oficinas de danças brasileiras..... 63
Figura 4. Ciranda no pátio da escola..... 64
Figura 5. Alunos com diferentes materiais a disposição..... 67
Figura 6. Alunos no ateliê de arte..... 67
Figura 7.Aluno de nono ano desenha na parede da sala..... 68
Figura 8. Paredes da Unidade Escolar com pinturas e intervenções artísticas..... 68
Figura 9. Espetáculo Cena Catarina – Ensino Médio Noturno..... 69
Figura 11. Oficina em Ateliê do coletivo artístico Balbúrdia Arte..... 70
Figura 12. Oficina em Ateliê do coletivo artístico Balbúrdia Arte..... 70
Figura 13. Alunos contemplam o rio durante caminhada ao museu..... 71
Figura 14. Alunos em conversa com artistas durante exposição..... 72
Figura 15. Maquete criada por aluno..... 74
Figura 16. Maquete criada por aluno..... 75
Figura 17. Alunos com a câmera escura..... 79
Figura 18. Alunos com câmera escura..... 79
Figura 19. Alunas em saída a campo se fotografam..... 88

SUMÁRIO

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES 10
1. INTRODUÇÃO 15
2. TEMPOS DE DISTÂNCIA E APROXIMAÇÕES: IDEIAS E PROPOSIÇÕES 25
3. A NECESSIDADE DO ENSINO DA ARTE CONECTADO 34
4. ESPAÇOS DE ENSINO E RECURSOS NO ENSINO DA ARTE. 40
4.1. RELATOS DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DA ARTE NA PANDEMIA E NO PÓS-PANDEMIA 53
5. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS E O ESPAÇO DE ATELIÊ NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA 66
6. FOTOGRAFIA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA CAMINHANTE A PARTIR DE UM PROJETO E EXTENSÃO. 76
6.1. UMA QUESTÃO DE ATENÇÃO: A CÂMERA ESCURA E O MUNDO DE PONTA CABEÇA 77
6.2. SAÍDA FOTOGRÁFICAS: UMA PRÁTICA DE ESCOLA CAMINHANTE 80
7.CONCLUSÕES 89
REFERÊNCIAS 92
.....BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 94

1 INTRODUÇÃO

"Queremos saber, quando vamos ter raio laser mais barato"

Gilberto Gil, 1976, Queremos saber.

Desenvolvi esta pesquisa a partir da minha experiência, como docente na Escola de Educação Básica Luiz Delfino, localizada na cidade de Blumenau em Santa Catarina, atuo nesta instituição desde 2012, dando aulas para turmas do primeiro ao nono ano no Ensino Fundamental e da primeira à terceira série do Ensino Médio. Também fazem parte da elaboração desse material as aulas que ministrei em outras unidades de ensino público, bem como minha participação na elaboração de materiais durante o confinamento.

Quando busco uma justificativa para minha pesquisa, situo meu argumento considerando minha experiência nas unidades escolares que trabalhei e trabalho, na minha região e na minha percepção do que ocorreu aqui, bem como em informações dos grupos de professores de arte que administro nas redes sociais. Penso sobre de quais maneiras esses processos se deram no estado de Santa Catarina e no Brasil diante dos protocolos da pandemia e do pós-pandemia, e das medidas governamentais nestes momentos de crise. Logo trato de questionar o que vem depois, e suas implicações. Assim, meu trabalho tem a perspectiva de uma reflexão que parte de uma vivência escolar local, porém direcionada para os âmbitos estadual e nacional.

Com o evento da pandemia, e seguindo as medidas sanitárias determinadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, me vi obrigada, como tantas outras docentes pelo mundo, a adotar estratégias e procedimentos de ensino por meios virtuais. Esta foi uma situação inesperada que todas nós enfrentamos sem prévia preparação e treinamento, e sem os meios apropriados.

Considerando o exposto acima, a questão problema na qual se apoiou inicialmente esta pesquisa, se relacionou com o impacto da pandemia nas práticas artísticas do ensino das artes visuais nas turmas de educação básica, no contexto do confinamento de professoras e alunos durante a pandemia.

A partir dessa situação formulei tal questão nos seguintes termos: quais os possíveis impactos que o confinamento gerou nas práticas artísticas do ensino das

artes visuais nas escolas de educação básica, e como isso nos exige refletir sobre possibilidades de práticas de ensino conectado?

A pandemia de COVID-19 impactou nossas escolas, o ensino da arte nas unidades escolares, o vínculo com a comunidade escolar e a ideia do aprender na contemporaneidade. O fazer arte na escola, ficou confinado às telas e folhas impressas fotocopiadas em preto e branco. O confinamento nos distanciou da conexão com as práticas artísticas da forma como estávamos habituadas a trabalhar no contexto escolar, mas, não nos impediu de tentar alternativas inusitadas e emergenciais, no entanto mesmo com os esforços de cada docente, deixaram marcas em nosso cotidiano pós-pandêmico.

Ainda vemos, embora desbotados entre o ir e vir dos alunos, os riscos em forma de xis que marcavam os pontos para o distanciamento físico, os dispensadores de álcool que dividem espaço nas paredes com os trabalhos escolares. As linhas brancas pintadas no chão ainda lembram o que passamos como alunos e educadores durante o confinamento.

Esclareço aqui como utilizo o termo confinamento em minha pesquisa. Optei por ele pois entendo que a escola não parou, não fechou, ela ficou confinada em nós, nas nossas telas, nos sofás, quartos dos alunos, e nos nossos computadores defasados e que pouco serviam para a infinidade de recursos que devíamos utilizar para seguir atuando, muitas vezes de forma improvisada, em um ensino remoto.

A escola não parou, mas até quando iniciamos, receosos e mascarados, “a volta”, ficamos confinados no pânico, fosse ele ao toque, ao vírus, à gripe, ou à anti-ciência. No dia a dia da “volta”, se evidenciou uma crescente inabilidade social e, enquanto os riscos e as linhas delimitavam os espaços, crescia a sensação, que faltavam na escola materialidades nas práticas artísticas, recursos para a educação e atendimento psicossocial para que toda a comunidade pudesse se adaptar à nova realidade.

As linhas e cruzes no chão da escola e no nosso luto ainda estão aqui, mas já começaram a descascar, tais quais as marcas do confinamento e do pós-pandemia começam a desbotar em nossa memória. Porém, entendo que a escola não viveu devidamente o seu luto, nem o de sua comunidade, não elaborou adequadamente os impactos da pandemia e de forma constrangedora tenta ignorar os resquícios do confinamento marcados no chão e na vivência de professores e alunos.

Estas marcas no chão são cicatrizes na história das escolas e no ensino da arte, e permito-me refletir a partir da minha própria experiência docente sobre como estamos lidando com esses sinais e esse apagamento da memória da pandemia, sobre de que maneira esse pós-tempo nos afeta e ainda de que forma o isolamento impactou os fazeres e de como se darão os porvires.

No dia 14 de setembro de 2021, a OMS (Organização Social Mundial) divulgou um denso documento que alertava sobre o fechamento prolongado das escolas, nele a organização defendia que a única forma de retomar as aulas presenciais na escola era confinar os adultos, diminuir a transmissão entre eles e manter casas noturnas, bares e clubes fechados. (Bauer; Noleto; Gross 2021).

Uma pesquisa de 2021, realizada pelo instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mostrou que apenas dois em cada dez estudantes brasileiros estavam frequentando atividades escolares presenciais. (*Op. Cit*.)

O retorno das aulas presenciais coincidiu com a implantação do Novo Ensino Médio, um projeto truculento, gestado nos governos Temer e Bolsonaro. No artigo, A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil, os pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, Samanta Lopes Maciel e Marcelo Lima, fazem uma análise sobre as bases para a reformulação do Ensino Médio, e refletem:

> (...) se observa “o entusiasmo com propostas curriculares elaboradas sem bases científicas [...] [que são] anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais”, as quais são “estendidas apressadamente para o conjunto da rede escolar, antes de ser[em] suficientemente testadas (Cunha, 2009, Pág. 122; Lima; Maciel, 2018. Pág.20)

A reforma do Ensino Médio foi feita às pressas e sem o arcabouço adequado, não foi devidamente discutida nas escolas, governos estaduais, professores e famílias, ou seja, a proposta inicial do Novo Ensino Médio, como costumamos dizer, não teve “chão de sala”. Os horários estendidos associados à inviabilidade do jovem trabalhador permanecer na escola, refeições adequadas, repasse de verbas para atender a nova estrutura, laboratórios para práticas, transporte escolar ou público vinculado aos novos horários, evasão escolar, esvaziamento dos componentes básicos da grade curricular, entre outros itens, não foram levados em conta e a implantação do Novo Ensino Médio não esperou a escola se recuperar dos impactos

da pandemia da Covid-19 para implementar um novo modelo de ensino que não foi devidamente elaborado.

Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas em nossas universidades elogiando a implantação deste modelo curricular, a sala de aula ainda não sentiu seus benefícios, as verbas, materiais, laboratórios, recursos não chegaram e em 2024 já temos reformas no modelo, antes mesmo da terminalidade das primeiras turmas. Particularmente o governo do Estado de Santa Catarina fez mudanças à revelia do projeto nacional, excluindo trilhas, componentes, eletivas e por várias vezes tentou terceirizar a implantação do mesmo para o Sistema S. (SESI, SENAI, SENAC), sendo felizmente barrado nessa tentativa por meio de intervenções legalistas.

A pandemia aprofundou o fosso das nossas desigualdades, e na educação o impacto é ainda maior. (OMS, 2021). Vimos que mesmo com os esforços dos educadores, em novembro de 2020, o UNICEF apontou que mais de cinco milhões de crianças e adolescentes não tiveram acesso à educação – número equivalente ao cenário que o país tinha no início dos anos 2000. Não é apenas um retrocesso, é um duro golpe em todas as esferas do ensino e da educação no Brasil.

Fomos um dos países com o maior período de escolas fechadas, como aponta o mapa de monitoramento interativo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Em âmbito mundial, as escolas estiveram fechadas – total ou parcialmente – por uma média de 5,5 meses (22 semanas). Na maior parte dos países da América Latina, a média fica acima de 41 semanas. No Brasil, ela chegou a 53 semanas. Bauer, Noleto; Gross (2021, sp) destacam: “embora as escolas devam ser as últimas instituições a fechar e as primeiras a abrir” – como ocorre em qualquer emergência humanitária.

No âmbito da infância durante o confinamento, as crianças foram as mais prejudicadas pelo isolamento, foram as primeiras a serem confinadas, as últimas a receberem vacinas, as últimas a poderem frequentar seus espaços sociais e eventos culturais (que, em países com grande desigualdade social como o Brasil, normalmente ficam restritos às escolas). Mantivemos as crianças confinadas, relegamos à tela de celulares, nosso contato e nossa proximidade com nossos alunos, no entanto, garantimos shoppings, clubes e bares abertos. A exceção foi a regra, diferente do que os protocolos internacionais propunham.

Finalmente, não posso deixar de lembrar que a pandemia de COVID-19, deixou – segundo cifras oficiais – quase 700 mil mortes no nosso país, o que também representa uma marca indelével que afetou todo o processo educacional, e que suponho, afetará por muito tempo toda uma geração, ainda que agora, pareça, que já nos esquecemos disso.

A partir dessa retomada da memória da pandemia, percebo a necessidade de uma reflexão de como conseguimos seguir atendendo nossos estudantes apesar de todas as dificuldades, e mesmo que já tenhamos superado a pandemia de COVID-19. Creio que refletir sobre isso é uma forma de ampliar a pesquisa de meios e materiais para ensinar arte, além de ser uma possibilidade de abrir um campo de estudos (que não apenas se refere a um tipo de aula que caracterizou o momento do confinamento) no qual o conhecimento gerado, seria uma forma de discutir novas perspectivas para as aulas de arte e ainda estimular a valorização de espaços de ateliê ou salas próprias para as práticas artísticas.

O meu trabalho em regime remoto durante a pandemia deixou muitas marcas, e permitiu o desvelar de inúmeras reflexões sobre o ensinar arte a distância, desenvolver práticas artísticas sem a experimentação coletiva e sem a mediação do professor diretamente e presencialmente. Embora conseguisse, por meio das telas, a atenção dos alunos por alguns minutos, ela se esvaía de minhas mãos, tão rápido como um punhado de areia fina.

Ainda vejo esse impacto sobre a atenção persistir nas turmas, em muitos grupos de alunos, até os dias de hoje. A dispersão e a falta de concentração dos estudantes tem sido tema de debate em muitas reuniões e formações pedagógicas. Cada um desses debates nos oferece uma infinidade de percursos, meios, teorias e aplicativos que podemos usar para atrair a concentração dos alunos. Percebo que há, de forma ampla, uma sensação de que estamos tentando fazer um download de um aplicativo milagroso que atualizará o sistema educacional brasileiro e o corpo físico dos alunos, como se isso fosse possível. Felizmente a educação, o ensino da arte, as relações humanas não funcionam como máquinas.

Algumas das propostas trazidas pelas Secretarias de Educação de nosso país propõem, justamente, que façamos o que tentamos fazer na pandemia: conectar os estudantes distantes, distraídos e exaustos às nossas aulas. Mas, as ferramentas, meios e espaços não são oferecidos adequadamente, o que nos faz perceber que aprendemos pouco com a pandemia e embora as mídias sociais tenham propagado

aos quatro cantos do mundo cibernético que sairíamos seres humanos melhores após esse período trágico, bastou, menos de dois giros no calendário para deixarmos de fazer o pão em casa e esquecer o vizinho idoso, políticos criarem ações antivacinas e voltarmos a permitir aglomerações em todo tipo de espaço, incluindo salas de aula super lotadas.

Os efeitos da pandemia podem se prolongar por anos, e em sala nós professores temos sentido esses efeitos. Especificamente no ensino da arte, percebo um retrocesso em algumas situações, embora seja necessário citar alguns avanços. Considero, por exemplo, a necessidade de que os alunos verbalizem e tragam no corpo práticas e atividades ao ar livre como um desses avanços. Neste caso, tomo como exemplo a unidade escolar que atuo e que costumo dizer, ser uma escola caminhante. A Escola de Educação Básica Luiz Delfino, situa-se no limite entre o centro e alguns bairros, por isso conseguimos realizar muitas atividades com saídas a campo nas instituições ao redor, ou nos bairros próximos, caminhando.

No entanto, em 2018 e 2019, estávamos encontrando uma pequena dificuldade em engajar as turmas para as saídas pedagógicas, propúnhamos visita aos museus, saída ao centro histórico, lanches no parque, entre outras atividades e no caso dos anos iniciais muitos pais não autorizavam a ida das crianças, justificando que eles mesmos levariam seus filhos quando quisessem a passeios, entre outras desculpas, manifestando descaso em relação às propostas educacionais e à vivência dos alunos nessas experiências. Entre os estudantes dos anos finais e do Ensino Médio, os alunos revelavam desinteresse, seja porque não gostavam de andar, ou mesmo porque achavam desnecessária a saída. A meu ver essas atitudes limitavam o acesso das crianças, jovens e adolescentes a vários bens culturais e atividades integradoras propostas pela unidade, pelos docentes e pelos artistas e produtores culturais da região.

Em 2021, no retorno às atividades presenciais com o modelo híbrido, – que no estado de Santa Catarina consistia em um revezamento dos alunos entre atividades a serem desenvolvidas remotamente e atividades presenciais – e com os protocolos de prevenção a COVID-19 e a grande ausência de eventos e atividades museológicas, exposições, projetos de extensão, espetáculos, nós professores e alunos ficamos mais uma vez, confinados na escola. Não fomos naquele ano, bem como em 2020, uma escola caminhante.

O ano de 2022 chegou nas unidades com a turbulência de um ano eleitoral, com poucas restrições e já sem a obrigatoriedade do uso de máscaras. A maioria dos professores e alunos já estavam vacinados e uma retomada artístico cultural se ensaiava, embora lentamente, atividades de extensão ressurgiam nas instituições ao nosso redor. Logo, munidos de nossas esperanças, voltamos a planejar as saídas a campo, e embora receosos no início e com preocupação diante da pouca adesão em anos anteriores, traçamos trajetos e parcerias e voltamos a caminhar, voltamos a nos conectar de forma coletiva com nossa comunidade e logo nos surpreendemos com a adesão às propostas.

Em 2020 não foram realizadas nenhuma saída a campo. Em 2021 o cenário se repetiu e nenhuma saída aconteceu, em 2022 aconteceram em torno de 30 saídas, algumas com turmas específicas, outras integrando várias turmas. Em uma das temporadas do Museu de Arte de Blumenau (MAB), por exemplo, levamos todas as nossas turmas de Ensino Médio, incluindo as turmas do noturno (Figuras 1 e 2) totalizando 18 turmas. Em 2023 nosso calendário e nossas atividades caminhantes foram ainda mais intensas: contabilizando mais de 50 saídas a campo registradas, com uma adesão de pais e estudantes o que foi realmente relevante para nossa prática e planejamento como escola caminhante.

Figura 1 Alunos interagem com obra no MAB.

Figura 2 Aluno analisa obra em visita ao MAB

Esse pequeno levantamento mostra que tanto docentes como discentes se veem motivados a propor ou participar das saídas a campo. Professores que antes não saíam com suas turmas passaram a propor ou resgatar o hábito. Alunos que não

participavam, passaram a participar e as turmas não contempladas com atividades de campo reivindicam por elas no conselho de classe. Voltamos a caminhar. Voltamos a nos conectar com nosso entorno, por isso, descrevo mais a frente um pouco mais dessa experiência, citando-a como exemplo positivo de conexão pedagógica e artística no pós-pandemia.

Em paralelo à nossa escola novamente caminhante, retomo as questões da pandemia. Durante o isolamento-confinamento, alguns museus, universidades, e outras instituições, bem como artistas, professores, pesquisadores, propuseram atividades para a participação das escolas. O MAM, Museu de Arte Moderna de São Paulo, por exemplo, desenvolveu uma visita guiada ao seu acervo com hora marcada, incluindo as obras do jardim. O SENAC de Santa Catarina, propôs uma semana da biblioteca em formato virtual, na qual contribuí, falando justamente sobre a arte na pandemia, mesmo o Festival de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB) embora cancelado em 2020, propôs rodas de conversa com os grupos de teatro no período em que se realizaria.

Essa perspectiva de abertura dos espaços virtualmente e de tornar acessível os programas e acervos, gratuitamente, por parte de equipamentos culturais, foi muito interessante durante a pandemia e contribuiu para a democratização e acessibilidade. Eduardo Campos Pellanda (2008, pág.2), afirma em seu artigo apresentado na XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação de 2008, “quando conectamos lugares físicos com o ciberespaço temos o cruzamento de conceitos e fronteiras”.

Mas, ao longo do confinamento, as telas nos cansaram rapidamente, lives passaram a ser vistas com câmeras fechadas, e o convite para que os estudantes participassem era quase em vão, não estavam conectados com aquele conteúdo ou formato e agora em 2024 quase não temos mais experiências de abertura virtual de espaços culturais. Isso torna necessário discutirmos sobre todo esse processo, e como podemos seguir em frente pensando estratégias e procedimentos de ensino da arte nas escolas.

Diante desses apontamentos e do contexto levantado, desenvolvo minha questão de pesquisa a partir da análise de dados coletados por meio de questionários aplicados nas mídias sociais de grupos de professores, a fim de tentar entender suas perspectivas durante a pandemia e a pós-pandemia, bem como projetos e iniciativas realizados durante o período de aulas remotas e da retomada das aulas presenciais. A partir disso poderei propor um panorama sobre algumas práticas no ensino da arte.

Dessa forma busco dialogar sobre o desafio entre os períodos da pandemia, os avanços e retrocessos no campo das aulas de arte no ensino básico, usando exemplos e possibilidades de conexão que tiveram bons resultados no que considero como aproximação dos alunos com a arte e suas práticas.

Pretendo considerar nessa análise alguns elementos do devir dos tempos pós-pandemia, e desenvolver, por meio de pesquisa quantitativa, uma aproximação sobre como professoras de arte atuaram no ensino remoto, e como se deu a elaboração de produções pedagógicas durante e após o confinamento.

Meus objetivos com essa pesquisa se estruturam a partir de um centro que é investigar o impacto do confinamento nas práticas artísticas, e na didática de professores da educação básica que atuam no ensino da arte, como uma forma de contribuir com outros estudos relacionados com este tema. Meus objetivos específicos buscam coletar relatos de professores e analisar práticas, para permitir uma análise que contribua com o diagnóstico do campo de pesquisa. Além de aplicar um questionário, desejo produzir episódios de podcast que serão os instrumentos para veicular minha reflexão sobre a poética do isolamento e do pós-confinamento no ensino da arte.

2 TEMPOS DE DISTÂNCIA E APROXIMAÇÕES: IDEIAS E PROPOSIÇÕES

Foi necessário um evento tão impactante para a sociedade e para a educação como a Pandemia da COVID para nos obrigar a constatar a fragilidade do acesso da população às tecnologias, e sua necessidade como elementos de inclusão, democratização e cidadania. Nunca havíamos pensado de maneira tão concreta que para garantir a educação de estudantes no mundo todo precisaríamos assumir a urgência do acesso a equipamentos tecnológicos.

Para Pierre Levy, um dos primeiros teóricos da internet e das redes telemáticas, que desenvolveu ideias bastante relevantes sobre as redes, “nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode ignorar a enorme incidência das mídias eletrônicas”. (Levy, 1993, Pág. 17).

O autor desenvolveu, principalmente durante a década de 1990, um vasto trabalho sobre a potência colaborativa das redes, sociais, telemáticas, midiáticas, aprofundou conceitos como o da cibercultura e do ciberespaço (1999), ele considerou em seus pensamentos a dimensão e o impacto das conexões das redes na formulação de nossa vida cotidiana, e isso pode ser relacionado como as observações do pesquisador brasileiro de Pellanda (2008) que afirma em sua reflexão que:

Todo este impulso que a comunicação móvel está recebendo tem reflexo direto nas práticas sociais. A implantação tecnológica é alimentada pelo uso e vice-versa. A aplicação intensa por diferentes camadas da população está alterando hábitos e conceitos sobre o uso do ciberespaço. Os espaços sociais foram se transformando em pontos de telepresença para pessoas conectadas com aparelhos wireless. (Pellanda, 2008. Pág. 2).

A situação de mobilidade traz algo substantivo para nossas práticas virtuais. Antes os processos comunicacionais virtuais eram realizados a partir dos telefones fixos e das redes de TV e Rádio, que assim como os monitores dos computadores, eram portais fixos. Mas, a expansão da tecnologia dos celulares acelerou a cultura do fluxo e da comunicação ou produção de conteúdo a partir dos mais diferentes lugares.

Assim, temos a expansão dos meios e a incorporação da mobilidade que repercute diretamente nas práticas culturais que têm impacto em nossas salas de aula.

Como disse anteriormente, com o início das aulas remotas, professores foram forçados a desenvolver habilidades tecnológicas em modo de urgência. E um sem-

número de materiais foram acrescentados às nossas práticas didáticas e de planejamento. Aplicativos, mídias sociais, plataformas, salas virtuais, transmissões on-line, tudo adentrando nosso cotidiano escolar com uma velocidade vertiginosa. Não houve tempo para planejarmos a mudança emergencial.

Os materiais tecnológicos foram, na emergência das aulas remotas, rapidamente absorvidos pelas unidades escolares e pelos professores. Na rede pública de educação do estado de Santa Catarina, o ambiente virtual disponibilizado pela Secretaria de Educação para alunos e professores foi o Google Sala de Aula[1] ou, como também é conhecido, *Google Class*. Os recursos avançados foram liberados para professores e alunos, as salas virtuais foram criadas pela própria equipe da secretaria de educação, e e-mails institucionais foram liberados para toda a rede.

Nesse contexto de crise os professores se empenharam em utilizar os meios propostos, ainda que a principal dificuldade fosse fazer com que os alunos se conectassem e que conseguissem compreender como usar e manusear as plataformas disponíveis, pois era muito comum que procedessem copiando textos inteiros dos formulários nos cadernos, ou que mandassem fotos do caderno como respostas às diferentes questões propostas nos exercícios. Observei na minha prática que isso ocorria no lugar do preenchimento direto nos formulários. Isso acontecia apesar de que a maioria das docentes incluía nos cabeçalhos dos exercícios as indicações de como enviar as atividades. Não foram poucos os alunos que abandonaram o *Google Class* por força dessas dificuldades, e optaram por retirar, nas escolas, os materiais impressos.

Ao mesmo tempo em que recursos mencionados eram disponibilizados, o estado de Santa Catarina por meio de sua secretaria de educação, realizava formações para capacitar os professores, as formações tentavam dar conta de a distância e por meio de vídeos e webinares, apresentar todas as funcionalidades das plataformas de ensino remoto, bem como atualizar os professores aos novos modelos emergências para o desenvolvimento da aprendizagem, os formadores eram os próprios professores da rede e a quantidade de material disponibilizado aumentava

[1] Google Sala de Aula, conhecido em inglês como Google Classroom, é uma plataforma de aprendizado online desenvolvida pelo Google. Ela faz parte do pacote Google Workspace for Education e oferece um ambiente virtual para que professores e alunos possam se comunicar, compartilhar materiais, realizar atividades e acompanhar o progresso acadêmico. Existem várias outras plataformas de aprendizado online que oferecem funcionalidades semelhantes às do Google Sala de Aula. Algumas das mais populares incluem: Microsoft Teams for Education, Moodle, Classtime, Edmodo.

ainda mais a grande demanda de tempo exigida por parte dos professor4es para preparar aulas e planejamentos. Nesse entremeio observei um abismo no acesso a recursos básicos, tanto por parte de nós professores, quanto secretarias e coordenadorias e principalmente das famílias e alunos. Os equipamentos, como celulares, utilizados pelos alunos eram obsoletos, não comportavam os recursos, plataformas e aplicativos. Um único celular, quando havia, era compartilhado por várias crianças e pelos adultos da mesma família, reféns de um plano de dados incompatível com a necessidade do momento.

Consequentemente, a reivindicação da tecnologia esteve atravessada pela falta de acesso e pelas condições da crise financeira, e isso não permitiu que as experiências artísticas fossem transpostas pelos novos meios na maioria das escolas públicas. Se o aluno assistisse ao vídeo enviado na plataforma, como uma visita guiada a um museu, por exemplo, mais tarde a família não teria dados móveis para as atividades cotidianas e até essenciais que poderia vir a precisar. Para Ângelo CUISSI, organizador do livro “A Arte da Solidão: artistas-pesquisadores refletem sobre a pandemia” (2021), muitos artistas passaram pelo momento dos confinamentos e isolamentos de forma semelhante, procurando “entender, interpretar e ressignificar nossa relação com as tecnologias, das quais passamos a depender como nunca” (CUISSI, 2021. Pág.08)

Como nos antecipava Nicolas Bourriaud (2011, pág.191):

> O totalitarismo procura instaurar a imobilidade temporal, ilusão de eternidade que visa, em primeiro lugar, padronizar e controlar os comportamentos. O que ele detesta acima de tudo é o tempo enquanto criação.

Estávamos vivenciando o que sempre nos foi normal, a crise da falta de acesso à educação e a bens culturais. Sueli Rolnik e Guilherme Wisnik (2021) refletem sobre esse processo de descrédito no atual sistema para eles:

> (...) o processo de dominação, de controle e de extração de mais-valia é um processo que passa pelos nossos corpos medida à em que somos nós aqueles que, acionando nossos aparatos eletrônicos, nossos computadores e nossos smartphones, geramos os dados, as informações, e impulsionamos os processos de circulação e consumo através do nosso próprio corpo. (ROLNIK e WISNIK, 2021. Pág.09)

Torna-se necessário salientar que o abismo e a crise ocasionada por essa disparidade de acesso já existiam bem antes da pandemia e permanecem agora no pós-confinamento. As mesmas crianças que não puderam visitar exposições virtuais por conta de equipamentos obsoletos, não concluíram atividades e estiveram fora do

sistema durante o confinamento. Não tem acesso a recursos básicos de recuperação e equiparação de saberes, em 2022, no momento do arrefecimento da pandemia.

Em seu livro ‘A expulsão do outro’, Byung-Chul Han (2022) filósofo sul-coreano, analisa a sociedade contemporânea e a relação entre o eu e o outro. O livro aborda questões como individualismo, narcisismo e solidão na era digital. Embora não seja específico para o contexto da pandemia, as reflexões de Han (2022) sobre as dinâmicas sociais e as consequências da individualização podem fornecer pistas sobre os desafios enfrentados durante a pandemia e no pós-pandemia.

Byung-Chul Han não é um especialista em Ensino da Arte, sua abordagem filosófica é mais ampla, concentrando-se nas mudanças sociais e culturais resultantes do avanço da tecnologia e da cultura digital. No entanto, suas ideias sobre a sociedade contemporânea e as transformações da subjetividade podem ser aplicadas e exploradas no contexto do ensino da arte. O filósofo explica que nos primórdios da internet, “a revolução digital era dominada sobretudo por projetos utópicos”. (HAN, 2022. Pág.16) como o de Vilém Flusser, filósofo checo-brasileiro conhecido por suas reflexões sobre a comunicação, a cultura e a tecnologia e que em alguns de seus escritos “elevou a conexão digital à técnica de amor ao próximo” (HAN,2022. Pág.16), Pierre Levy, também se mostrou em seus vários livros otimista com as possibilidades colaborativas e construtivas das redes telemáticas, Eduardo Pellanda também aponta os benefícios da rede, principalmente considerando os celulares meios de computação móveis. Porém, hoje, para Han “a rede se transformou num campo de ressonância especial, em uma câmara de eco, da qual é eliminada toda alteridade, toda estranheza”. Sendo que “A comunicação global permite apenas iguais outros ou outros iguais”. (HAN, 2022. Pág. 16).

A reflexão de Byung-Chul Han, que por vezes parece distópica, dialoga de uma forma muito presente com parte do meu olhar sobre o tempo agora, pós-pandêmico na educação e no ensino da arte. Destaco, particularmente, os sintomas apontados pelo autor, como a falta de escuta, o isolamento e o vício em aprovação nas redes digitais, o que tem se revelado muito presente nas aulas. É verdade que estes sintomas já eram perceptíveis anteriores a pandemia e aos confinamentos, mas se tornaram ainda mais evidentes no tempo pós-pandêmico. Assim, notei comportamentos tais como a recusa pela escuta, a recusa pelo brincar. E em muitos momentos me pareceu que perdemos, ou perdeu-se a capacidade de relacionarmo-nos com o outro, de nos colocar como outro e experimentar o diferente.

Outro agravante que me preocupa com a virtualização da cultura e a influência dessa virtualização no ensino, é ver que as mídias sociais, as redes, a internet, o cyberespaço, se tornaram espaços de constante conflito. Criou-se nesses meios uma cultura do cancelamento, que se constituí em um fenômeno social em que indivíduos, são alvo de linchamento virtual por conta de comportamentos considerados inadequados por determinados públicos, a violência em massa é incitada por *boots*[2], inteligência artificial e sobretudo, por pessoas reais. Usualmente percebe-se que a prática do cancelamento não está baseada em uma análise do contexto das discussões nas redes sociais e na internet, sendo na maioria das vezes manifestações imediatas e pouco reflexivas. Essa tendência a reações instantâneas, muitas vezes motivadas por emoções intensas e pressões sociais, pode levar a julgamentos precipitados e injustos. Em muitos casos, o cancelamento ignora nuances importantes, incluindo que quem está do outro das telas, também são pessoas. Em vez de fomentar um diálogo construtivo, a prática do cancelamento, ou os *haters* (como são conhecidas as pessoas que disseminam ódio nas redes) frequentemente perpetuam impunes, uma cultura de medo e ódio.

A cultura violenta nas redes tem adoecido jovens, a busca incessante pelos likes, a aceitação pública por meio de curtidas em uma foto ou vídeo, qualquer imagem é comparada à de outra pessoa, tudo precisa ser “instagramável” da comida, a capa de caderno. A vida e a produção da expressão humana reduzida a números de visualizações que podem ser comprados, assim como seguidores e fãs. Os jovens na escola, tem receio de apresentar um trabalho, se expor, produzir, construir sua identidade, por medo do cancelamento, que nas redes, definitivamente, não atinge apenas famosos e celebridades.

> Não é apenas a violência do outro que é destrutiva. A expulsão do outro põe em curso um processo de destruição inteiramente diferente; a saber, a autodestruição. Vale universalmente a dialética da violência: um sistema que recusa a negatividade do outro desenvolve traços autodestrutivos. (Han, 2022. Pág.8)

Como apontei anteriormente, esses sintomas já eram perceptíveis antes da pandemia e de seus confinamentos, porém, quando as escolas, as relações sociais, e a arte em muito migraram para o virtual por conta do isolamento físico, esse

---

[2] Bots, são programas de software que executam tarefas automatizadas na internet. Eles podem interagir com sistemas e usuários de maneira autônoma, muitas vezes realizando tarefas repetitivas com maior agilidade do que seria possível manualmente. São amplamente utilizados por profissionais de mídias sociais.

distanciamento das utopias digitais se evidenciou ainda mais, e problemas se intensificaram. A internet ordenava: curta, compartilhe, clique, entre, baixe, tudo no imperativo. Tudo era igual e reduzido a bolha de iguais. A rede pouco agregou, pouco criou relacionamentos, não alcançou o diverso e a diversidade. Nem a escola e nem a arte conseguiram chegar em todos os espaços onde era preciso, distanciamos ainda mais crianças e jovens de si mesmos, das suas expressões, da arte e de práticas artísticas, limitamos os afetos e os relacionamentos às bolhas da contemporaneidade distópica.

Há uma iminência em pensar uma transposição dos abismos que alimentamos durante o confinamento. Percebo que para uma transposição dos despenhadeiros de falta de acesso a arte e aos conhecimentos no porvir pós-pandemia, exigem desenvolver um olhar crítico sobre a crescente terceirização do pensamento e da expressão humana. Transpor a virtualização exagerada, os excessos de tela e as complicações trazidas pela terceirização do pensamento, estabelece que entendamos a movimentação das redes, a estudemos e persistamos na democratização de seus benefícios e não de seus ônus. Eugênio Bucci, professor e pesquisador da Escola de Comunicações e Artes da Universidade do Estado de São Paulo, em seus vários artigos e em seu livro a Superindústria do Imaginário (2021), traça um panorama detalhado sobre essa intricada sociedade das mídias digitais, e analisa com preocupação a grande bolha da internet e da virtualização das expressões e da cultura humana, para ele:

> No momento presente, quando ingressamos na terceira década do século XXI, a internet acentuou a dominância de todos os tipos de interpelação do desejo, de repulsa ao raciocínio abstrato, de precipitação de bolhas de identificações primárias - todas características estruturantes da instância da imagem ao vivo, que, na era digital das redes sociais, ficou mais pujante do que nunca. (BUCCI, 2021.Pág.53)

Para o historiador Yuval Harari (2020), medidas emergenciais – como por exemplo a criação de novas vacinas, ou o desenvolvimento de novas tecnologias ou um olhar mais sociológico para as diversidades podem causar aceleração aos processos históricos. No avanço da tecnologia, e na crescente crise do clima e da volta de grandes pandemias, podemos de certa forma compreender um pouco do aceleramento desses processos históricos. Nesta mesma linha Byung-Chul Han argumenta:

> É necessária, hoje, uma revolução temporal, que permita que um tempo inteiramente diferente comece. A crise atual do tempo não é aceleração, mas a totalização do tempo do si. O tempo do outro se furta à lógica do aumento do desempenho e da eficiência, que produz uma pressão por aceleração. A política temporal neoliberal desfaz o tempo do outro; que seria para ela um tempo improdutivo. A totalização do tempo do si, caminha conjuntamente com a totalização da produção, que hoje abrange todas as esferas da vida e ela à exploração total do ser humano. Assim, em oposição ao tempo do si, que nos isola e separa, o tempo do outro promove uma comunidade. Ele é, por isso, um bom tempo. (Han, 2022. Pág.135)

Esse conceito do tempo tomado de nós apontado por Han, parece ser um sintoma desses nossos tempos cibernéticos, e da crise de expressão e pensamento que o acompanham. Rolnik e Wisnik (2021) nos falam do tempo que nos é roubado para produzir incansavelmente arte para as redes, algo semelhante ao que Bucci (2021) nos diz sobre a apropriação do olhar pelo capital, onde todo o entretenimento e espetáculo é capitalizado e drenado para a “superindústria do imaginário”.

Já Zygmunt Bauman (2011) na obra ‘44 cartas ao mundo líquido’ analisa o tempo frenético da atualidade, o define e o coloca em xeque e apontou uma convergência entre informação e conectividade, e sobre a velocidade da mudança que a web 2.0 deliberou em nossas vidas:

> Para resumir a história esse mundo, nosso mundo líquido moderno, sempre nos surpreende; o que hoje parece correto e apropriado amanhã pode muito bem se tornar fútil, fantasioso ou lamentavelmente equivocado. [...] Por isso, ansiamos por mais informações sobre o que ocorre e o que poderá ocorrer. (Bauman, 2011. Pág. 6)

Diante dessa profusão de informações e mudanças diárias, “(...) somos perpetuamente arrastados na viagem, por bem ou por mal, conscientemente ou não, alegres ou infelizes, mesmo que tentemos ficar parados, sem sair do lugar”. (BAUMAN, 2011. Pág. 7). Diante dessa constatação, o autor diz que é preciso aprender a mediar, e mediar, não só o uso da tecnologia, como quem ensina a apertar botões e abrir janelas, e não, no mesmo sentido do vocábulo que define o ato de mediar como “ficar no meio de dois pontos, no espaço, ou de duas épocas, no tempo” (Michaelis, 2009). Por outro lado, Han afirma que: “A comunicação digital me conecta, mas me isola ao mesmo tempo. Ela aniquila, de fato a distância, mas a ausência de distância não produz ainda uma proximidade pessoal” (Han, 2022. pág. 128) ou como reflete Pellanda (2008, pág. 05) a questão da conexão ininterrupta as redes, reflete “o

desejo do ser humano estar conectado aos demais seres sociais. Não estar conectado pode significar estar excluído". Dessa forma na atualidade vemos as relações sociais, vinculadas a aparelhos informatizados, mesmo as tarefas domésticas hoje estão passando por uma revolução, com a dita internet das coisas, sendo que é possível delegar a função de escolher as músicas que você vai ouvir no dia para algum algoritmo do alguma rede streaming.

Ainda sobre a terceirização do pensamento, e da velocidade vertiginosa que a tecnologia nos tem obrigado a suportar, reflito sobre a sensibilidade, que é uma capacidade de conectar símbolos que exige uma imersão no pensamento, que é o alvo a ser combatido pela 'superindústria do imaginário' (Bucci, 2021) e das mídias digitais. O tempo de criar, não leva o indivíduo a consumir e a lógica industrial busca anular o "tempo do outro" (Han, 2022) para direcionar o usuário ao consumo frenético e prender a atenção por longo período de tempo sem que o indivíduo sequer se dê conta de quanto do seu tempo se esvaiu em conexões e likes que só dão a impressão de ter lhe integrado ao mundo e a outras pessoas, mas o bloqueio à sensibilidade, a expressão, ao ser, e a velocidade ultra rápida dos conteúdos de internet, interfere na emoção, empatia e criatividade do indivíduo e portanto rebaixa de forma arrebatadora a qualidade da conexão e por consequência a sensibilidade e a experiência. Isso também ataca a possibilidade de fruição e criação artística, e ao mesmo tempo a cumplicidade, a construção de laços interpessoais, a emoção, deixando um abismal vazio por ser saciado, com likes e visualizações compradas, que não são capazes de preencher, e eu, assim como Harari (2020). diante de tantas informações e análises do impacto da informática e das redes na educação e nas nossas vidas me pergunto: "O que acontece quando todo mundo trabalha em casa e se comunica apenas a distância? O que acontece quando escolas e universidades inteiras começam a operar apenas on-line?" (Harari, 2020. Pág.30)

Por isso, como defendia Levy (1993) "Devemos pensar na imbricação, na coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e de difusão do saber" (Levy, 1993, p.118) para compreender os processos de mudança das novas gerações e vivenciar as experiências digitais e não digitais, com os alunos nas experiências pedagógicas e artísticas. Amalgamar, as plataformas possíveis em seus ambientes educacionais, é necessário e urgente, bem como defender a democratização de equipamentos de qualidade, espaços e se apropriar das tecnologias, conhecendo-as para mediar, sem esquecer que mesmo diante de uma

geração simbionte com as tecnologias, não são as máquinas e os programas que transformarão informação em conhecimento, mas as pessoas.

Muitos processos artísticos e de ensino da arte, estão tentando ser um respiro nessa perspectiva distópica, outros promovem tempos de escuta e de experimentação, procurando reconexões. Investigar como esses processos se configuraram no devir do pós-pandemia pode contribuir para que possamos compreender como podem qualificar o ensino da arte nas escolas, bem como permitir uma reflexão aprofundada dos impactos do confinamento no ensino da arte na educação básica e nas práticas artísticas em sala de aula.

3 A NECESSIDADE DO ENSINO DA ARTE CONECTADO

Em diversas páginas das redes sociais, artistas postam materiais sobre seus processos e seus resultados, ou imagens e vídeos que buscam construir imagens de tais obras e processos. As páginas de Bienais de arte apresentam suas programações, bem como entrevistas e mesas redondas, os espaços bem como artistas, buscam repercussões para além dos seus espaços físicos. Restauradoras do Museu do Prado apresentam suas descobertas em "lives" abertas à participação do público on-line. A Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Museu de Arte Assis Chateaubriand (MASP) e outros grandes museus nacionais e internacionais divulgam suas aquisições e novas exposições no ciberespaço, constroem assim ondas de difusão com o fim de atingir pessoas que talvez nunca circulem por suas salas. Digital *influencers* se fotografam diante de obras, enquanto revistas especializadas em arte alimentam seus perfis com entrevistas, imagens detalhadas de obras, crítica de curadores e autores.

A hiper conectividade nos setores da cultura e da arte, embora possa despertar estranheza no início, têm permitido que cada vez mais as redes sociais se configuram também como um espaço expositivo e de aquisição de repertório artístico cultural, inclusive para a educação e especificamente para as aulas de arte.

As redes sociais são fonte de vasta cultura visual, da qual os estudantes se apropriam e na qual se desenham novas formas de se comunicar e aprender. É nas redes que os jovens, os estudantes e as crianças em idade escolar muitas vezes encontram o repertório que permite que participem da discussão dos conteúdos tratados na aula. Sendo que principalmente em cidades mais afastados dos grandes centros o acesso a exposições, espetáculos e demais bens culturais é muitas vezes restrito.

Para Bruno Cesar Rodrigues e Giulia Crippa (2011), às instituições culturais têm contribuído para esse imbricamento entre as obras disponibilizadas em ambientes virtuais e o público em geral sendo que "acesso aos produtos culturais, tais como obras de arte, tem se dado muito mais por meio de reproduções do que por originais". (2011, pág. 602)

Cássia Eller, com letra de Gilberto Gil, cantou a vontade de "viver confiantes no futuro"(Gil, 1976). A canção apresentada no álbum Viramundo, de Gil, em 1976,

algumas décadas antes da internet se popularizar no Brasil, demonstrava uma preocupação com a tecnologia e os impactos dela em nossa sociedade. Um outro trecho da música diz "queremos saber quando teremos raio laser mais barato", ou seja, ele fala sobre o desejo que se tem em saber quando as inovações serão acessíveis. Queremos que as inovações sejam acessíveis e realmente disponíveis a todos e a todas. A letra da música permite refletir sobre os impactos da revolução tecnológica na arte e na educação. Visto que, o acesso às redes, às tecnologias, aos instrumentos técnicos, nem sempre atendem às expectativas da sociedade como um todo.

Embora possamos acessar as exposições virtuais do Museu do Louvre na França em tempo real, ou passear digitalmente pelos lugares e paisagens que Vicent Van Gogh representou em suas telas, na realidade, no dia a dia, muitos alunos da educação básica das escolas públicas não conseguem acessar a escola, seja por questões de transporte, acessibilidade ou vulnerabilidade. Outros, embora acessem a escola, nas unidades em que estudam, a situação da estrutura é precária e muitos alunos não vivenciam a arte e nem a experimentação artística nas aulas e só conhecem os bens culturais que visualizam no jornal local da tv aberta durante o bloco de variedades. Essa reflexão se contextualiza particularmente com a possibilidade de democratização da arte por meio da tecnologia, e os desafios para que possamos ampliar a disponibilidades de bens culturais e os recursos midiáticos que temos acesso nas escolas, objetivando ampliar o repertório de professores e alunos, bem como da comunidade que fazem parte. Para Levy,

> Apesar de vivermos em um regime democrático, os processos socio-técnicos raramente são objeto de deliberações coletivas explícitas, e menos ainda de decisões tomadas pelo conjunto de cidadãos". (Levy, 1993, p.08)

A precariedade de recursos, tanto em equipamentos, quanto em acessibilidade, é uma realidade na maioria das escolas públicas de nosso país e mesmo o acesso a programas que financiam recursos para a acessibilidade e informatização dos espaços escolares é burocratizado e muitas vezes depende de uma contrapartida financeira que algumas unidades escolares podem não possuir.

A sociedade contemporânea, apesar dos avanços, vem vivendo uma epidemia seguida de outra, doenças que pensávamos estarem praticamente erradicadas

ressurgem e novas se espalham e mudam drasticamente nosso modo de conviver em sociedade. Em alguns momentos parece que em nosso tempo há um certo obscurantismo em ascensão e embora tenhamos notícias diárias de avanços, sejam eles na medicina, na longevidade, na saúde, no trabalho, na mobilidade, na tecnologia, -culturalmente, por vezes perdemos nossos vínculos, com a comunidade e com nosso patrimônio cultural.

O vínculo com o patrimônio cultural, reforça a conexão social em tempos de crise, servindo como um ponto de referência para a identidade coletiva e promovendo o vínculo comunitário. Além disso, a arte, as festas populares, a arquitetura, a literatura e outras formas de expressão cultural refletem sobre a condição humana e podem colaborar nas respostas às crises, provocando uma reflexão crítica sobre nossa sociedade. No entanto, arte e patrimônios culturais se perdem por falta de investimentos e de preservação, ou mesmo por meio da especulação predatória e capitalista do turismo e dos recursos naturais. Comunidades e suas escolas, festas, bens ancestrais, são engolidos por desastres climáticos e desastres ambientais causados por grandes indústrias mineradoras. Parece que, nossa geração é, de alguma forma, a que mais depende da tecnologia em seu cotidiano, mas estamos tendo dificuldades em cuidar do nosso entorno e de garantir o acesso aos avanços tecnológicos que produzimos. Nas escolas, como professores e alunos, estamos exaustos, e essa política da destruição e escassez é refletida no cotidiano, nossos equipamentos tecnológicos são em maioria obsoletos, não dão conta de acompanhar as mudanças, não nos conectam e não nos garantem espaços adequados para as práticas artísticas. A escola como espaço cultura perde espaço e perde lugar.

Nesse aspecto, o papel do professor, da escola, da arte e do artista são fundamentais para construir um ambiente de resistência, para procurar democratizar o acesso à tecnologia e a informática e manter o espaço escolar, como espaço de diversidade cultural, como enfatizam Cristiane Porto; Kaio Eduardo Oliveira e Alexandre Chagas (2017), "o papel do professor ou de algum mediador que articule as práticas culturais da cibercultura para a promoção da aprendizagem sempre será eficaz e relevante".

Nessa perspectiva, precisamos trabalhar como mediadores e preparar estudantes para compreender que a tecnologia sozinha não muda o mundo, e por

mais que "sejam consubstanciais à inteligência dos homens, as tecnologias intelectuais não substituem o pensamento vivo". (Levy, 1993. Pág. 131). Além disso, defendo que a tecnologia sem a experiência material e corporal, também nos distancia, não nos conecta a nada, nem a ninguém. Nos distância dos outros e de nós mesmos.

Nesse contexto, talvez o processo mais assertivo que podemos propor é o da possibilidade de não educar exclusivamente para o trabalho, mas sim, para o pensamento, para a criatividade e para a colaboração, "para a emancipação do homem" (GIL, 1976) e isso exige dos espaços escolares, do ensino da arte e dos professores, propostas metodológicas propositoras e desafiadoras, interativas e conectadas mesmo que analógicas. Experimentações e experiências práticas e corporais, cinestésicas e que façam sentido para o aluno, professor e sua comunidade.

As implicações e os impactos desse novo modelo de aprender permitem em nosso campo de atuação perceber que a tecnologia não pode ser apenas um meio, um repositório de informações, mas que ela pode ser uma parceira nos processos de ensino e aprendizagem, de pesquisa, de aquisição de conhecimento, de formação da autonomia e de construção de espaços colaborativos, e de atitudes de autoria. A pesquisadora e a professora brasileira Miriam Celeste Martins, autora e colaboradora da produção de um vasto material para a formação no ensino da arte, nos aponta pistas, para ativar essa conexão, para ela:

> Filmes, livros, horas de navegação na Internet também podem alimentar a vontade de colecionar imagens para ativá-las culturalmente a partir do que lemos delas e de nossos alunos, parceiros na experiência estética. Pode ser instigante este garimpo e nos oferecer conexões que não estavam já previstas, pois a atenção que busca pode ser transformada, como diz Virgínia Kastrup (2004, p.11), em "atenção que encontra". (Martins, 2006. Pág. 13)

É importante considerar que os espaços virtuais e da Web requerem sujeitos críticos, conscientes, além de participativos, envolvidos e motivados para a pesquisa e para o conhecimento. Infelizmente, muitas vezes, como já apontei anteriormente, os meios disponíveis nas escolas não favorecem o estímulo à pesquisa e à produção por meio das tecnologias, e "para que essas sejam exploradas em suas mais altas potencialidades é fundamental que sejam providas as condições mínimas necessárias, dentre as quais se incluem o acesso à internet". (Silva; Rocha, 2007).

Os empecilhos e dificuldades são muitos: equipamentos obsoletos e danificados, softwares ultrapassados, recursos insuficientes, falta de profissionais capacitados, leis que restringem o uso de tecnologias móveis na escola, falta de recursos materiais dos mais básicos e necessários, entre outros tantos problemas. Todos esses entraves podem ser vistos como agravantes para a relação da escola com as tecnologias na educação, bem como para o desenvolvimento de práticas artísticas e não contribuem para a inclusão tecnológica, nem para democratização da informação, da arte e nem para a construção de uma cultura didática digital.

> É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. Mas as "resistências" do social têm bons motivos. O governo escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos. (Levy, 1993, Pág. 9)

O estudante, mais do que nunca, em sua vida adulta, precisará dominar as tecnologias, compreender o funcionamento das máquinas, ser consciente de sua "ciber-cidadania" na imensidão do cyberespaço. Precisará, assim como qualquer um de nós, perceber que está sempre aprendendo, e sempre construindo conhecimento e conexões mesmo que de maneira informal, mas precisará também aprender a se reconectar, consigo e com o outro. Precisará reaprender como desenvolver o processo criativo e autoria, diante de uma imensidão de conteúdos prontos. Precisará voltar a fazer perguntas, diante de tantas respostas já formuladas para ele, ou como nos diz a música de GIL "Pois se foi permitido ao homem, tantas coisas conhecer. É melhor que todos saibam, o que pode acontecer", dessa forma como afirma Miriam Celeste Martins (2006), não basta ampliar repertórios,

> Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obriga-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte. (Martins, 2006. Pág. 3)

Mas adiante apresento uma experiência em que utilizei junto com os estudantes, algumas possibilidades de construção de projeto pedagógico desenvolvido a partir do uso de mídias sociais, e mediação de imagens de visitas virtuais em museus,

obras disseminadas nas redes, e práticas artísticas na escola, objetivando provocar justamente uma conectividade entre o que o aluno vê nas redes e seu próprio processo de autoria.

4 ESPAÇOS DE ENSINO E RECURSOS NO ENSINO DA ARTE.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado em mais de uma etapa, configurando o trabalho como uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Para Janaína Mariano César, Fábio Herbert da Silva e Pedro Paulo Gastalho de Bicalho, a pesquisa qualitativa e a quantitativa são consideradas de natureza diferente, e "por isso, se diz da possibilidade de integração entre um método e outro, tendo em vista trazerem um olhar diferente sobre uma mesma realidade". (César; Silva; Bicalho, 2014. Pág. 153). Para os autores que escrevem sobre os métodos dentro de uma perspectiva da cartografia "A medição no âmbito da dicotomia 'quali-quanti' funciona como uma operação interpretativa da realidade" (César; Silva; Bicalho, 2014. Pág 163).

Dessa forma, uma das metodologias propostas por mim, para avaliar e analisar os efeitos da pandemia no ensino da arte e como estão se dando as práticas artísticas no pós-pandemia, foi a coleta de dados por meio de um formulário de pesquisa. O questionário foi aplicado por meio de formulário on-line em grupos de professores nas mídias sociais e em grupos de discussão dedicados ao ensino da arte no WhatsApp. O público-alvo foram professores de arte. O questionário contava com 15 questões que incluíam perguntas sobre formação, atuação, práticas e disponibilidade de equipamentos e acesso à tecnologia, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores.

O questionário aplicado durante o ano de 2023, coletou mais de 400 devolutivas de professores de 25 estados brasileiros, mais o distrito federal. Alcançou professores de diversas esferas. Professores que aturam em escolas, públicas, profissionalizantes, privadas, militares e cívico militares. A análise destes dados coletados apresentou uma grande complexidade, exigindo a produção de gráficos e o cruzamento das informações para melhor interpretar os reflexos da pandemia e do pós-pandemia no ensino da arte e nas práticas artísticas. Essa etapa da pesquisa se apresenta como uma pesquisa quantitativa; buscando relacionar os dados coletados com as experiências pedagógicas de meus relatos e da bibliografia estudada.

Outro momento da pesquisa, de cunho qualitativo, se dá por meio da minha prática pedagógica e das práticas pedagógicas em minha unidade de ensino, bem como do relato dessas experiências, para Miriam Celeste Martins (2006. Pág. 312) "As

ideias e as ações se fundem na produção e nelas são comprovadas". Por isso, recorro nas minhas propostas de ensino da arte e da promoção da arte na escola, a experimentações artística, mediando conteúdos no uso das mídias sociais e plataformas educacionais, saída a campo e vivências culturais, como um espaço de escuta, reflexão, e fruição, sendo que "há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma". E mesmo na complexidade das trocas de saberes da aula de arte na educação básica "existe uma unicidade na experiência estética; um pensar na própria ação, presente em processos educativos. (Martins, 2006. Pág.312)

A partir do levantamento realizado por meio de questionários na rede, identifiquei várias pistas para ampliar a reflexão dos impactos da pandemia e do pós-pandemia no ensino da arte. Como já apontei anteriormente, obtive amostras de quase todos os estados brasileiros, exceto do Acre, embora tenha enviado e-mails para centros de curso, em grupos de universidades e redes de ensino. Isso por si só, comprova que a falta de conexão em algumas esferas do ensino ainda é uma realidade, por outro lado, alguns professores de Portugal e professores que atuam na Graduação e na graduação também responderam à pesquisa, demostrando a amplitude da amostragem, no entanto a grande maioria dos professores que responderam à pesquisa, fazem parte da rede pública de ensino básico. A seguir apresento alguns dos levantamentos feitos a partir dos dados apurados.

Uma das questões que considero pertinente foi a disponibilidade de espaços adequados para as práticas e experimentações artísticas nas escolas, por isso perguntei aos professores se estes, possuíam em suas escolas, sala de arte ou ateliê, diante disso obtive os seguintes resultados:

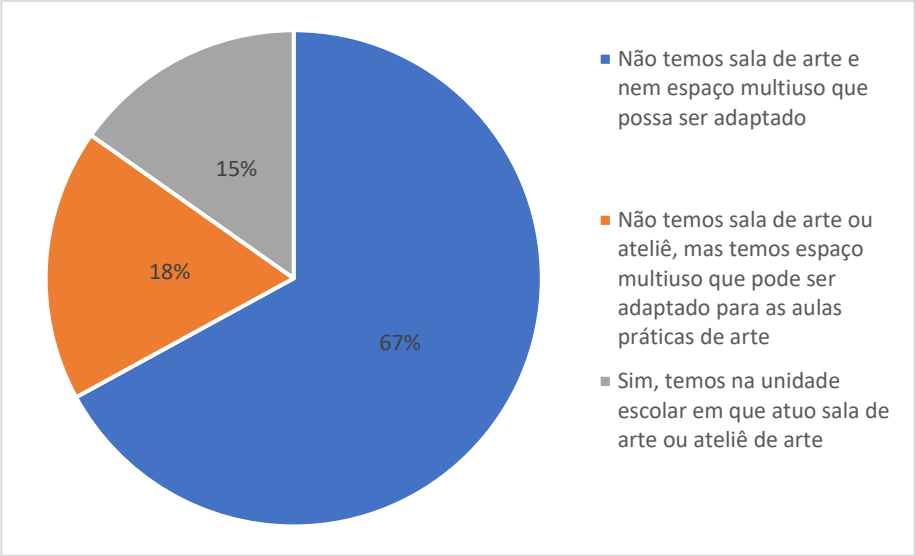

Gráfico 1 - Disponibilidade de espaços para a prática artística em escolas públicas de educação básica

O Gráfico 1 mostra a disponibilidade de ateliês, salas de arte, ou mesmo espaço multiuso que possam ser utilizadas para práticas artísticas em escolas públicas. Dos professores pesquisados, 355 declararam trabalhar majoritariamente em escolas de ensino básico públicas, municipais ou estaduais.

Vemos, ainda, que desses 355 professores, 238 professores, o que correspondeu a 67% da amostragem, ou seja, a grande maioria, não possuía espaço adequado para as práticas. Apenas 54 professores, ou seja, 15% possuíam sala de arte e 63 (18%) dos professores contavam com sala multimeios. As salas ou espaços multimeios, é a forma como chamamos espaços compartilhados nas escolas para atividades práticas, normalmente elas contam com espaços para trabalhos em grupo, alguma disponibilidade de materiais de uso e consumo e em algumas situações aparelhos de projeção multimídia.

Em seu grupo de pesquisa sobre curadoria, Miriam Celeste Martins aponta as vantagens de trabalhar o próprio percurso associado ao de outros professores, para o grupo, deste modo:

> No nosso percurso de pesquisadores olhamos para a prática de outros professores na mesma medida em que olhamos para nosso próprio trabalho de educadores. Um exercício de olhar para nós mesmos e pensar nossa prática olhando também para ações de outro, em reflexões que nos alimentam como professores-pesquisadores, aprendendo em comunhão, se comunicando, dando sentido a vida de educador, como disse o mestre Paulo Freire (1991). (Martins, 2006. Pág. 02)

Por isso, ao longo das análises dos dados vou apresentando também minhas experiências e alguns relatos de outros professores aos resultados do questionário. Em uma das escolas que trabalhei, a Escola de Educação Básica Emilio Baumgart, não possuímos sala de arte, o ambiente para as práticas era justamente uma dessas salas, o espaço possuía também alguns equipamentos e materiais de ciências da natureza, e tínhamos bancadas pequenas de granito, mais próprias as experimentações de laboratório de ciências da natureza do que para o uso das linguagens, acabava sendo usada muito mais como um depósito de itens para as atividades da escola do que para as práticas, sejam elas das ciências da natureza ou da arte. A escola possuía também uma outra sala multimeios, que embora possuísse tablados móveis, que seriam ótimos para o uso das práticas artísticas cênicas e teatrais era usado parte como depósito e parte como sala de vídeo, diante da minha experiência e da troca com os colegas, aponto que embora uma alternativa que possa ser amplamente usada para as práticas das aulas de arte, uma sala multimeios, ainda não é a solução mais adequada para a necessidade de ambientes e espaços próprios para as aulas de arte.

Quando avaliamos a presença de salas para a prática do ensino da arte nas escolas básicas privadas, esse dado aponta a discrepância em termos percentuais do acesso a equipamentos adequados nas escolas públicas, o gráfico praticamente se inverte:

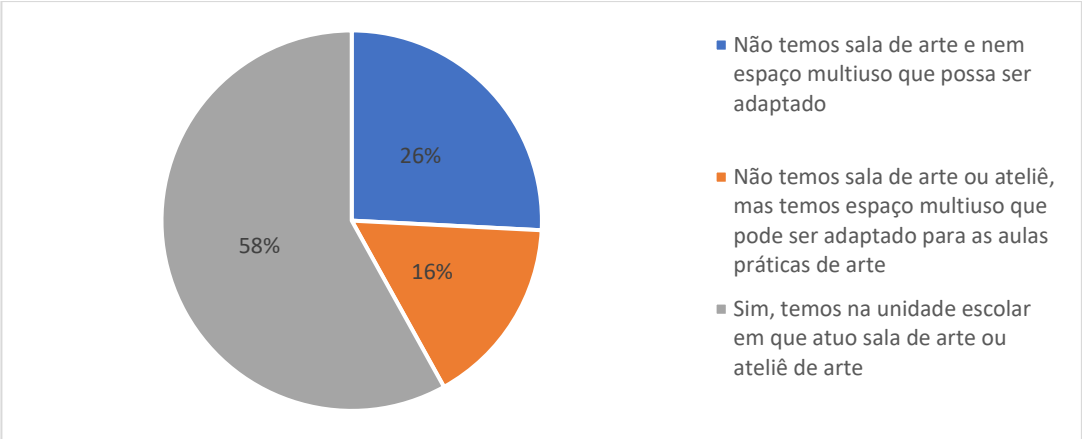

Gráfico 2 Disponibilidade de salas para as práticas artísticas em escolas da rede privada.

Entre as escolas privadas, tivemos 31 professores que declararam atuar majoritariamente na rede. Desses 58%, ou seja, mais da metade, informaram que em suas escolas há sala de arte ou sala ateliê para as práticas e experimentações e 26%

possuem as salas multimeios para o trabalho com as práticas. Apenas 16% não possuem ateliê ou sala de arte, em suas unidades, dessa forma é possível verificar que a minoria dos professores que responderam à pesquisa e que atuam em redes privadas, não possuem espaço adequado para os trabalhos práticos. Tivemos pouca participação de professores de arte das escolas Militares ou Cívico-Militares no questionário, mas dos 3 profissionais que responderam o formulário, nenhum deles possuía sala ateliê ou sala de arte em sua unidade. (Gráfico 2).

Quando fazemos o recorte dessa amostra para os 65 professores que responderam à pesquisa em Santa Catarina e que atuam na rede pública, temos os seguintes dados:

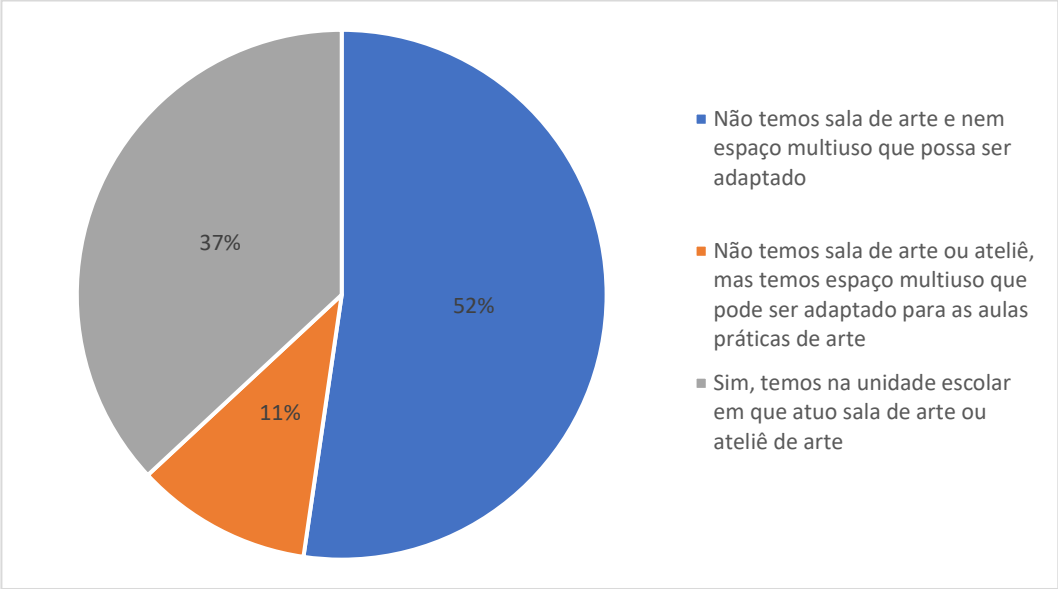

Gráfico 3 Salas de arte ou Ateliês nas escolas públicas de Santa Catarina

No recorte que abrange os ateliês e salas de arte das escolas públicas de educação básica em Santa Catarina, vemos que ele de certa forma reflete o panorama nacional da nossa amostra, com a maioria dos professores declarando que não possuem salas adequadas, e mais uma vez a minoria dos professores consultados revelou que possuí em suas unidades sala de arte ou sala ateliê. A partir da minha experiência, defendo que ateliês ou salas de arte podem ter um impacto positivo na qualidade do ensino de arte nas escolas. Sem um espaço adequado, é mais difícil para os professores proporem aulas práticas de arte, o que pode prejudicar o aprendizado dos alunos. (Gráfico 3).

A discrepância entre a disponibilidade de ateliês ou salas de arte nas escolas públicas e privadas pode ser explicada por uma série de fatores, como, a falta de recursos financeiros, sendo que a instalação de laboratórios e salas de práticas não é prioridade de nenhuma das esferas de governo e nem política de estado. A má utilização de espaços físico também é um complicador, as escolas públicas costumam ter menos espaço físico, ou espaços mal aproveitados com plantas arquitetônicas obsoletas e não humanizadas, algo que as escolas privadas tem buscado transpor, na cidade de Blumenau por exemplo, uma das escolas privadas da rede confessional, tem mini cidades dentro da unidade, com deques de madeira e pufes confortáveis, outra unidade, também de ensino confessional, durante o período de integração, levou para sua praça de convivência um mini parque de dinossauros.

Não defendo que toda escola pública precise de dinossauros em tamanho real em seu parquinho, mas, a aplicação correta de recursos em humanização e salas para atividades práticas, seria bem-vindo. Entendo que as aulas práticas muitas vezes não são consideradas uma prioridade pelo governo ou pela sociedade, o que resulta em menos investimentos em laboratórios, salas de arte, bibliotecas escolares, entre outros espaços escolares. O Novo Ensino Médio (NEM), em seus documentos norteadores até propõe e sugere trilhas e aulas mais práticas. Porém, tais documentos não trouxeram a garantia de investimento em materiais, profissionais e demais recursos para a renovação das escolas e o ajuste ao novo modelo, como analisam Marcelo Lima e Samanta Lopes Maciel pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo:

> (...) as mudanças previstas não garantem estrutura física ou curricular capaz de viabilizar, de modo universal e em todo o território nacional, no setor público e privado, as condições para a ampliação da carga horária nas escolas, desprezando outras políticas existentes. (Lima; Maciel, 2018. Pág.12)

Além desses fatores, é importante considerar também a localização das escolas. As escolas públicas que estão localizadas em áreas rurais ou em periferias urbanas empobrecidas costumam ter menos recursos, menos expectativas do que as escolas que estão localizadas em áreas urbanas mais centrais, bem como escolas tradicionais, no entanto unidades escolares centenárias, também padecem da falta de conservação, no estado de Santa Catarina temos dois exemplos emblemáticos de unidades tradicionais que sofrem com a falta de investimento, entre elas o Colégio Pedro II de

Blumenau, que acabou cedendo grande parte de sua estrutura a um dos colégios militares recém implantados no estado, a unidade que chegou a contar nos anos 90 com cerca de 3 mil alunos, e foi uma das primeiras escolas públicas da cidade de Blumenau a possuir um laboratório de informática, hoje foi reduzida a poucas salas, com muitos espaços interditados. Na década de noventa a escola possuía, auditório com caixa cênica completa, um prédio com mezanino que chamávamos de ginástico que abrigava um palco italiano que também possuía coxias e caixa cênica completa, salas de música, outros espaços também faziam parte da estrutura como laboratórios equipados, ginásio, biblioteca e até um ônibus para deslocamento das turmas e estudantes em saídas de campo.

O colégio Lauro Müller, de Florianópolis, também é um exemplo de descaso para com a memória e preservação do ensino em Santa Catarina, o prédio da escola, hoje abandonado no centro da capital, foi fechado no fim do ano letivo de 2019. Centenário, o prédio sofreu com problemas estruturais e milhões seriam necessários para restaurar o edifício. Outras unidades escolares, vivem a mesma situação nos diversos estados e munícipios do país, demostrando que a viabilização e conservação de espaços adequados para o ensino ainda é um problema.

Na amostra coletada com os professores tenho outra questão que vai ao encontro dessa reflexão, muitas vezes, nós professores somos acusados de não termos formação para o uso de recursos, ou de não nos aprofundarmos em assuntos específicos ou mesmo, não propormos práticas pedagógicas nas aulas. Por isso perguntei aos professores sobre qual a importância que esses professores davam as práticas e experimentações em suas aulas, e foi possível verificar que a maioria dos professores considerava muito importante as práticas no ensino da arte, mas que por falta de material ou mesmo de espaço deixam de realizar práticas, considero esse dado bem preocupante, principalmente porque tenho apontado nesse trabalho, a necessidade de conexões entre tecnologia e arte, e defendo que o acesso a equipamentos pode contribuir qualitativamente para uma reconexão com a sensibilidade, a expressão e o pensamento artístico.

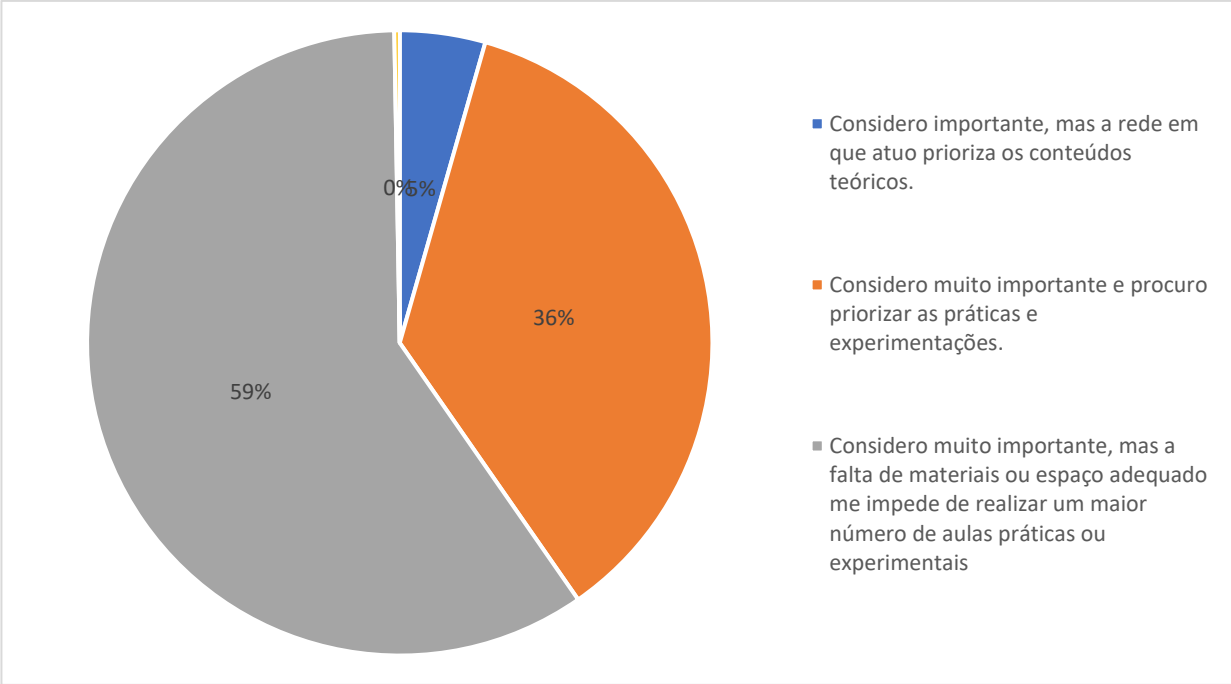

Gráfico 4 Qual a importância que os professores atribuem as práticas artísticas na rede pública de educação básica

No Gráfico 4 vemos que em resposta à pergunta, 59% dos professores relataram que embora considerem as práticas em arte muito importantes, a falta de materiais ou espaços os impedem de realizar as atividades experimentais. Como exemplo posso citar o caso de uma colega que no ano passado deu aulas de música para uma turma do ensino fundamental I, no mesmo colégio Pedro II citado anteriormente. A professora levava seus alunos para uma sala vazia na unidade para que lá pudesse trabalhar com instrumentos de percussão entre outros, em poucas aulas, a unidade escolar recebeu reclamações da comunidade externa por conta do barulho das aulas, e a professora teve que cessar as aulas com instrumentos, para não "incomodar" os vizinhos, e as crianças não puderam mais realizar as atividades por falta de espaço adequado.

Especificando os questionamentos para as aulas na pandemia, mas ainda refletindo sobre recursos, perguntei aos professores se os alunos possuíam materiais artísticos para realizar as atividades práticas propostas para as aulas de arte. Na minha unidade, parte dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) são aplicados em materiais artísticos, pincéis, tintas, cola, papéis, lápis, marcadores. Muitos alunos também trazem materiais no início do ano, que são armazenados no ateliê para uso coletivo ao longo do ano, porém se solicitamos materiais para

atividades específicas ao longo do ano, como papéis, cartolinas, aviamentos, fantasias, ou outros recursos, dificilmente os alunos trazem ou as famílias enviam, bem como para atividades a serem realizadas em casa, só possuem o básico. (lápis, caneta e caderno). Em outras unidades que trabalhei, quando precisei realizar práticas, levei eu mesma, tintas, papéis e pincéis, pois as escolas não permitiam que pedíssemos aos alunos e famílias e não tinham esses materiais no acervo pedagógico, bem como se recusavam a comprar. Esse exemplo também vai ao encontro das repostas dos professores para o questionamento quanto aos materiais, como apresento abaixo:

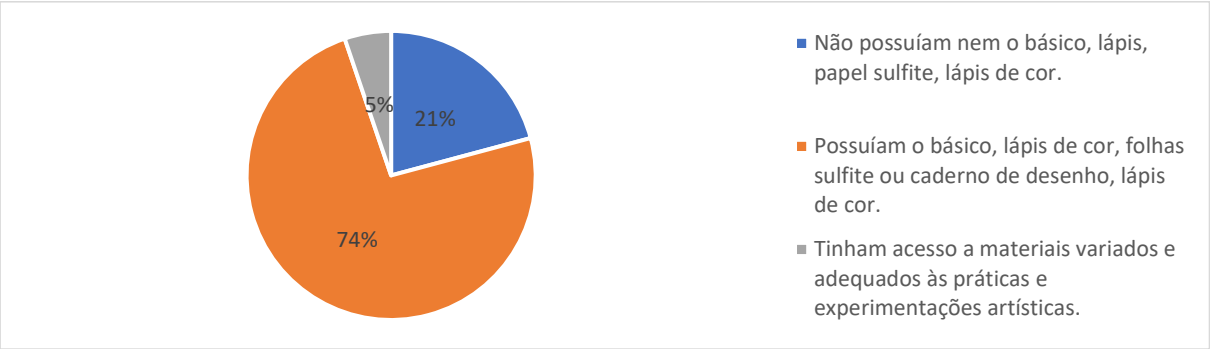

Gráfico 5 Os alunos possuíam materiais para as práticas artísticas propostas durante a pandemia

Como podemos ver, 74% dos professores que aturaram em aulas de arte durante a pandemia, e que responderam à pesquisa, disseram que os alunos possuíam apenas o básico e 21% que seus alunos não possuíam nem o básico, enquanto só 5% dos professores relataram que os alunos possuíam materiais variados. Não que não possamos realizar produções e experimentações interessantes apenas com lápis e papel, no caso das artes visuais, mas a diversidade de materiais propicia a pesquisa e a investigação por parte dos alunos. (Gráfico 5).

Questionei os professores também quanto a aulas e as atividades práticas durante a pandemia, e as respostas refletem tanto a tentativa de aplicar as metodologias de ensino da arte no confinamento, quanto a falta de retorno dos alunos, que podemos interpretar que foi ocasionada, ora por falta de materiais, ora por falta de recursos tecnológicos, e pela falta de expectativas diante do ensino remoto.

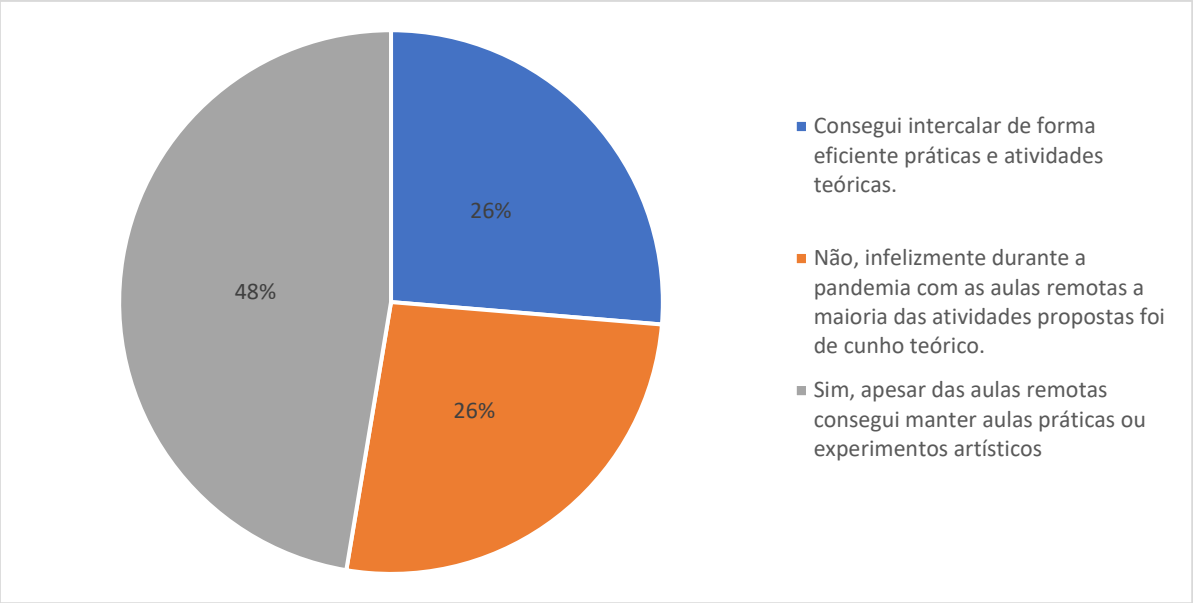

Gráfico 6 Durante o ensino remoto, você conseguiu propor práticas ou experimentos para seus alunos?

Os dados do Gráfico 6 mostram que em relação as propostas práticas que os professores aplicaram durante a pandemia se mostrou bem equilibrado, mostrando que de alguma maneira os professores procuraram continuar trabalhando práticas durante o ensino remoto, porém 37% declararam que não conseguiram incluir as práticas em suas didáticas. Foi possível especificar esses dados levando em conta a linguagem de cada professor, tendo os seguintes dados:

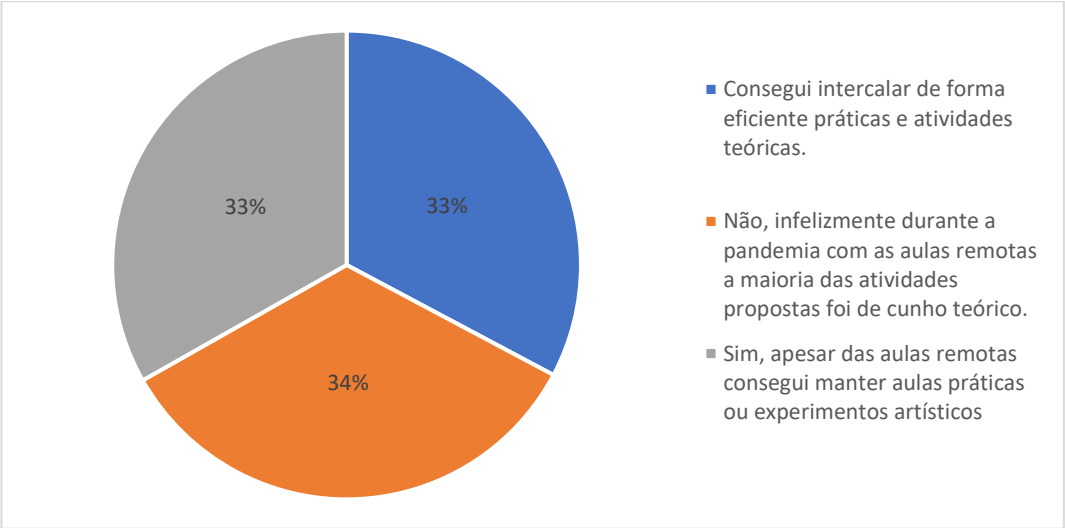

Gráfico 7 PROFESSORES DE ARTES VISUAIS - Durante o ensino remoto, você conseguiu propor práticas ou experimentos para seus alunos?

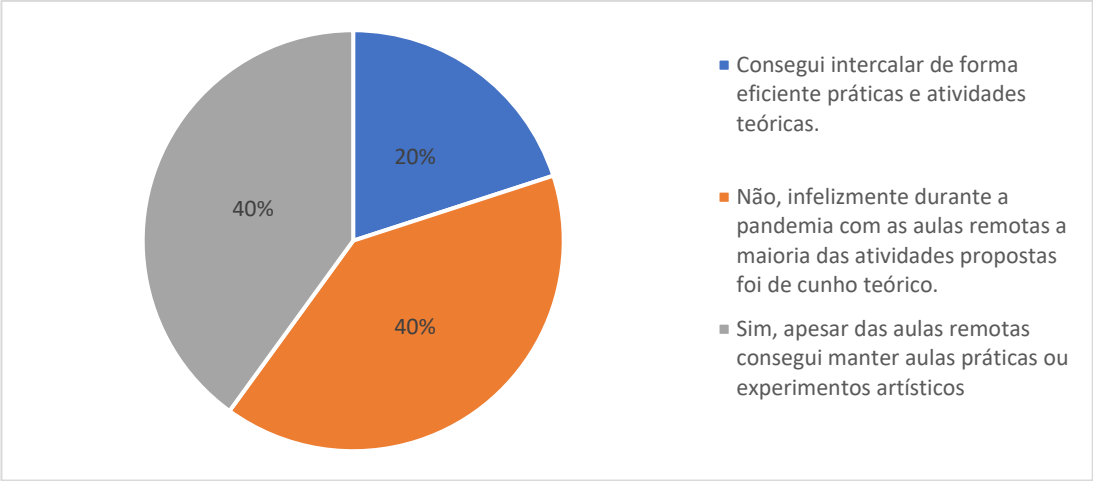

Gráfico 8 PROFESSORES DE DANÇA - Durante o ensino remoto, você conseguiu propor práticas ou experimentos para seus alunos?

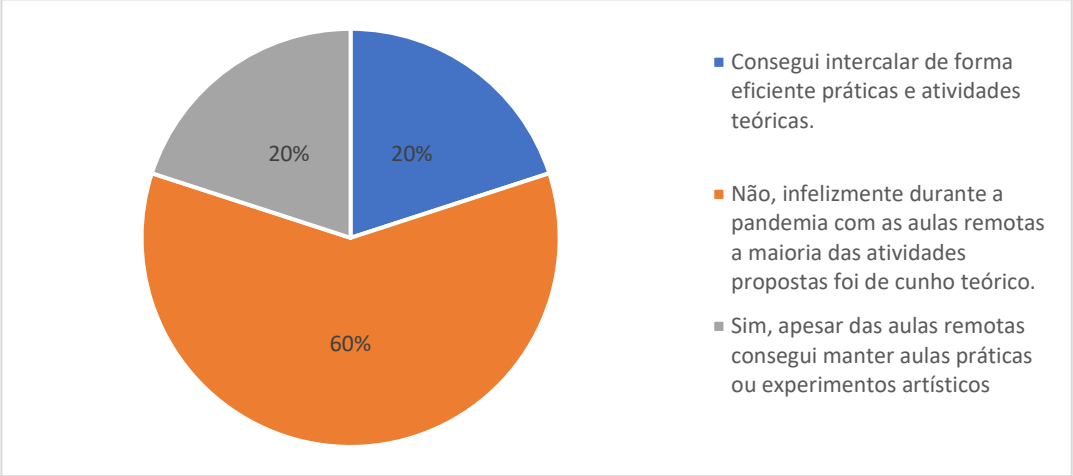

Gráfico 9 PROFESSORES DE TEATRO OU ARTES CÊNICAS - Durante o ensino remoto, você conseguiu propor práticas ou experimentos para seus alunos?

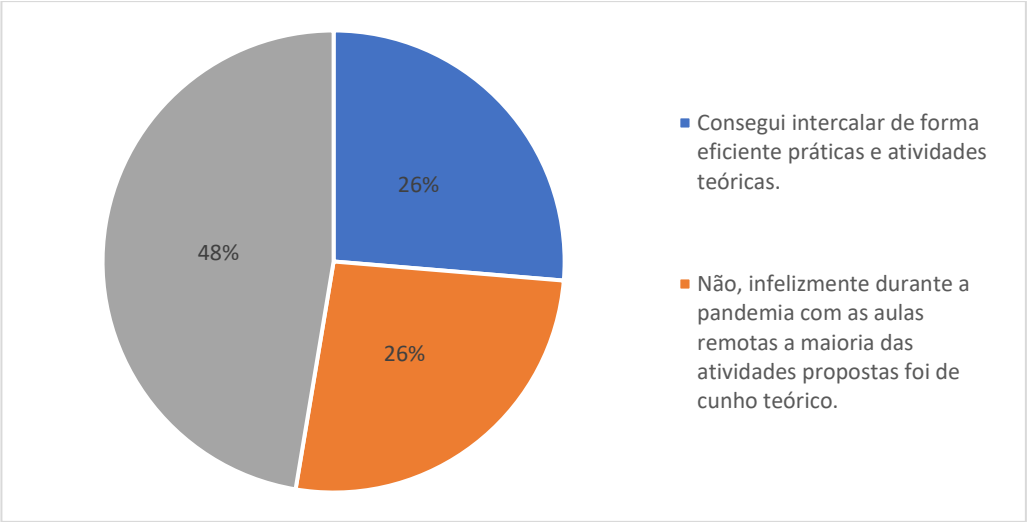

Gráfico 10 PROFESSORES DE MÚSICA- Durante o ensino remoto, você conseguiu propor práticas ou experimentos para seus alunos?

Chama a atenção quando filtramos essa questão por área de formação dos professores, o fato de que a maioria (60%) dos professores de Teatro relataram que não conseguiram trabalhar as práticas de suas áreas durante o ensino remoto, defendo que o fato se deve principalmente, de como já defendi anteriormente no texto, a dificuldade de acesso dos alunos a equipamentos e conexão, como gravar um sketch teatral e postar em uma plataforma sem uma boa câmera e internet de qualidade? Como participar de um ensaio virtual com câmera fechada? Como proceder uma leitura dramática sem um computador ou um fone com microfone?

Acredito que a mesma dificuldade tenha se dado com as experimentações no campo da dança, onde 40% dos professores relataram que não conseguiram propor práticas de dança em suas propostas de ensino remoto. Aqui enfatizo que filtrei os dados considerando professores que atuam ou atuaram durante a pandemia no ensino básico em escolas públicas. (Gráficos 7, 8, 9, 10).

Questionei ainda os professores sobre as devolutivas dos alunos, tendo obtido os seguintes resultados:

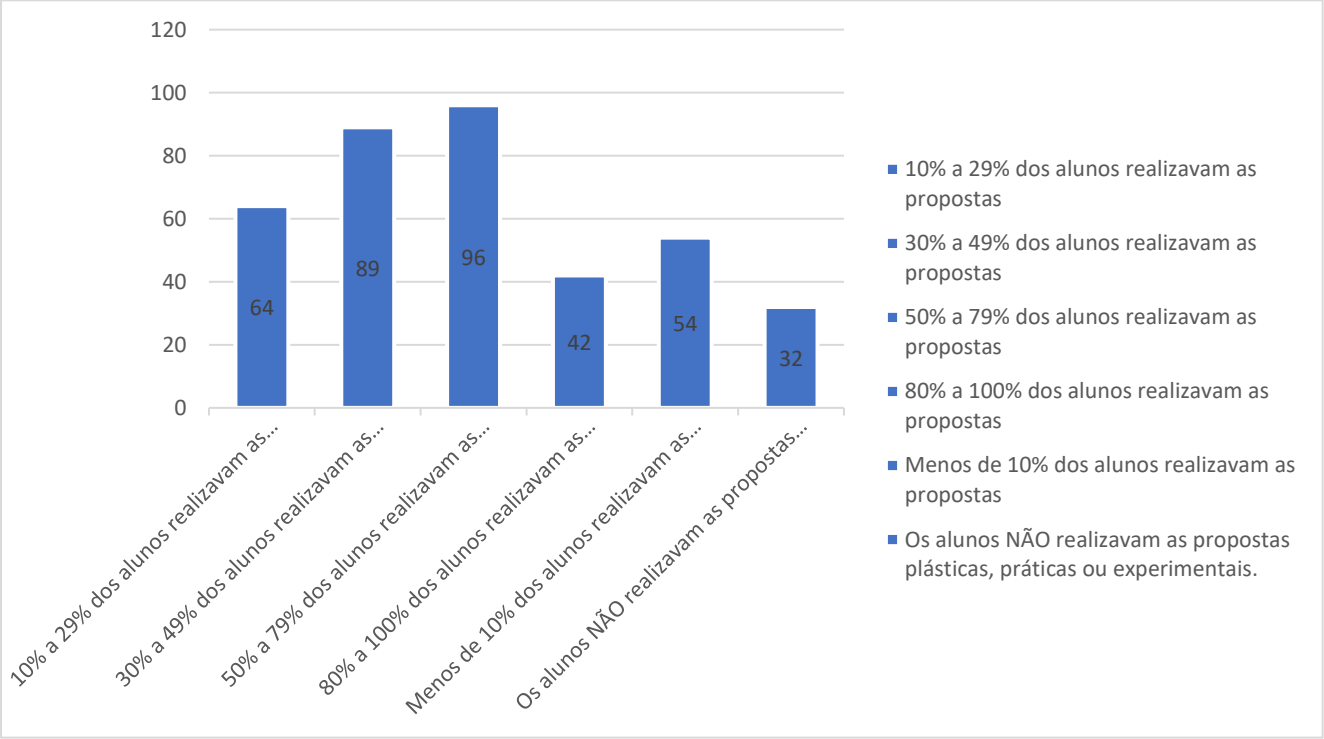

Gráfico 11 Realização das atividades durante as aulas remotas por parte dos alunos

O Gráfico 11 mostra que apesar das dificuldades, os professores declararam que grande parte dos alunos realizava as práticas, sendo que apenas 32 professores,

ou seja, 8% da amostra, relataram que seus alunos não realizavam as práticas propostas no ensino remoto. Sobre os recursos tecnológicos que os alunos possuíam, ou possuem, para realizar atividades remotas, 44% dos professores consultados relataram que os recursos que seus alunos possuem são precários e ou escassos, e 39% relatou que seus alunos não possuem em suas casas nenhum recurso tecnológico para uso nas aulas, 39% dos professores ainda relatou, que possuí o mínimo de recursos necessários para preparar suas aulas, sendo esses recursos custeados pelos estado, 12% dos professores declaram que não possuem os recursos necessários para planejar suas aulas, e apenas 23% tem tudo que consideram necessário para planejar suas aulas.

Embora esses dados pareçam em um primeiro momento números demais para uma pesquisa em Arte, percebo a necessidade desse levantamento para aprofundarmos questões sobre a falta de conexão entre práticas e tecnologias nas escolas, bem como a falta de recursos para o ensino da arte nas escolas, falta de recursos essa que vai desde equipamentos adequados para a inserção tecnológica e a democratização da informática, até espaços adequados para as práticas artísticas.

As respostas de grande número de professores de diferentes estados brasileiros forneceram uma amostra representativa. Os dados apresentados, e coletados com os professores, destacam as diferenças na implementação e infraestrutura de práticas artísticas entre escolas públicas e privadas. Os gráficos evidenciam que a maioria das escolas públicas não possui salas de arte ou ateliês adequados, enquanto as escolas privadas têm uma estrutura significativamente melhor. Essa discrepância reflete a falta de investimento e prioridade no ensino da arte por parte dos governos e secretarias de educação.

Os relatos de professores e o vínculo com a minha própria trajetória docente e realidade regional complementou os dados quantitativos, e exploram as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia. As experiências relatadas reforçam a importância de espaços adequados para a realização de práticas artísticas e a necessidade de uma maior integração entre tecnologia e arte nas escolas. A falta de materiais e recursos tecnológicos foi um obstáculo significativo durante o ensino remoto, afetando a capacidade dos alunos de participar plenamente das atividades propostas.

Pode-se observar, de acordo com os dados, que apesar dos esforços dos professores para adaptar suas práticas durante a pandemia, a falta de recursos tecnológicos e materiais adequados prejudicou o aprendizado dos alunos. A pesquisa evidenciou a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura e recursos para o ensino da arte nas escolas públicas brasileiras, incluindo espaços de ateliê, salas de arte, mobilidade para saídas de campo, materiais artísticos. A falta de espaços adequados e materiais impacta negativamente a qualidade do ensino e limita as possibilidades de experimentação e prática artística, essenciais para o desenvolvimento integral das práticas artísticas.

Pontuo ainda que a pesquisa poderia ter uma continuidade e um aprofundamento, investigando também as práticas artísticas e a experiência na formação dos professores, considerando a importância das atividades de ateliê, criação e pesquisa por parte dos docentes, também influenciaria no desenvolvimento de proje3tos, planejamentos e didáticas que valorizem as práticas artísticas, as materialidades, a produção coletiva e a corporalidade.

4.1 RELATOS DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DA ARTE NA PANDEMIA E NO PÓS-PANDEMIA

Concomitantemente aos questionários respondidos pelos professores, foram colhidos relatos de experiência em que os professores expressaram suas dificuldades e citaram práticas que realizaram em aulas remotas durante a pandemia ou no pós-pandemia. Na pesquisa por meio do questionário de múltipla escolha, verifiquei que a maioria dos professores indicou a dificuldade dos estudantes em realizar e entregar as atividades realizadas no confinamento por meio das plataformas de ensino remoto. No entanto docentes que participaram da pesquisa, declararam que as propostas de trabalhos apresentadas durante a pandemia que geraram um maior envolvimento foram, justamente propostas práticas, mesmo, como já visto no capítulo anterior os alunos possuíssem recursos escassos.

Avalio que o sucesso dessas práticas mesmo diante dos desafios se deve principalmente à criatividade e à capacidade de adaptação dos professores. Eles e elas trouxeram para as práticas materiais do cotidiano, experimentações com recursos não

convencionais, exploraram a fotografia, as instalações, o espaço da casa e dos ambientes de moradia e a arte contemporânea. Um exemplo disso é o relato de trabalho do professor José Inácio Sperber, de Blumenau.

O professor José Inácio Sperber, que atuou durante a pandemia em uma unidade da rede privada de ensino, compartilhou suas experiências e desafios no questionário. Ele destacou que a maior dificuldade enfrentada foi a mediação do aprendizado dos alunos, pois a falta de contato físico impedia um auxílio mais efetivo no manuseio dos materiais. "A tecnologia não conseguia suprir este contato. E existe a questão de que nas vídeo aulas, por exemplo, eu sequer tinha contato com os estudantes, pois nem todas as aulas eram síncronas", explicou Sperber. Em muitos casos, ele tentou auxiliar as famílias a mediar o aprendizado junto aos estudantes, mas admitiu que essa abordagem nem sempre foi efetiva para os processos de formação artística e estética dos alunos.

Sperber ficou positivamente surpreso com a criatividade das crianças, que, com simples provocações, elaboravam e criavam a partir de sua imaginação em relação ao ambiente doméstico durante a pandemia. Ele desenvolveu estratégias inovadoras usando a casa, os móveis e objetos cotidianos para fomentar a criação artística. "Nesse sentido, todas as práticas com arte contemporânea foram as que mais senti a possibilidade de criação e experimentação por parte das crianças", afirmou. Um exemplo marcante foi o trabalho com as mega instalações de Christo e Jeanne-Claude. As crianças usaram lençóis e cobertores para empacotar móveis e até familiares em casa, uma proposta divertida que possibilitou muita criação e diversão durante o processo de experimentação.

Maria Alice Alves Rodrigues, Professora de Arte da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, não atuou diretamente nas aulas remotas durante o período da pandemia, mas, ministrou aulas à distância entre janeiro e dezembro de 2021. Para ela este período foi um desafio, mas também trouxe à tona a importância da arte na vida escolar dos alunos, especialmente no contexto da rede pública municipal de Minas Gerais.

A grade curricular de Minas Gerais em 2023 destinava apenas uma aula de arte por semana para os alunos do 8º e 9º anos, enquanto os alunos do 6º e 7º anos não tinham aulas de arte. Segundo a professora, essa limitação contrasta com o grande

interesse que os alunos demostram por mais oportunidades em explorar a arte. Rodrigues acredita que, para alinhar melhor com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seria essencial integrar aulas de arte desde o 6º ano ou aumentar a carga horária para os alunos mais velhos.

Este processo de cortes na carga horária e no número de aulas para o ensino da arte tem sido registrado em vários estados e munícipios, e nas várias redes de ensino. O ensino técnico e o privado têm substituído as aulas de arte, por aulas que chamam de Múltiplas Linguagens, de Linguagens e literatura, ou mesmo excluindo a aula do currículo básico. Em alguns estados e munícipios, na rede pública, a redução das aulas encontrou resistência por parte de famílias, alunos e professores, mas cada vez mais tem se tornado difícil garantir uma quantidade adequada de aulas de arte nas unidades de ensino do Brasil.

A professora Maria Alice também relata que, no pós-pandemia, notou uma significativa mudança no envolvimento dos alunos quando a arte era relacionada diretamente com suas vivências e interesses pessoais, o seja, o seu contexto de vida. Por isso a professora esteve atenta e quando os alunos mencionavam gostar de um cantor específico, levava as obras do músico mencionado pelos alunos para a sala de aula. A partir das canções, juntos, ela e os alunos desenvolviam paródias relacionadas a temas de interesse dos alunos. Essa abordagem não apenas aumentou o engajamento dos alunos, mas também permitiu que eles se expressassem de maneiras que não era possível em outros componentes.

Para ela, foi fascinante observar como a percepção dos alunos sobre a arte mudou. Quando entenderam que a arte não se restringe a quadros ou música clássica, mas que é uma forma de expressão presente em suas vidas diárias, eles começaram a ver além do superficial. Esse entendimento permitiu que fizessem conexões mais profundas entre diferentes formas de arte e suas próprias experiências de vida.

A liberdade de expressão foi crucial nesse processo, afirma Rodrigues. Em muitas aulas, ela permitia que os alunos relacionassem o conteúdo artístico com suas vivências. Ao perceberem que a arte está presente em seu cotidiano e que ela é uma ferramenta poderosa de expressão pessoal, muitos alunos revelaram talentos ocultos e produziram trabalhos belíssimos, mesmo que inicialmente duvidassem de suas próprias capacidades. Para a professora, apesar de algumas reclamações e

preocupações excessivas com a estética por parte dos alunos, "valorizo mais o momento em que os estudantes estão imersos no processo criativo e aproveitando a experiência". Segundo ela, a arte proporcionou a eles um espaço único para se expressarem, algo que não encontravam em outras disciplinas. Essa experiência mostrou que o ensino da arte é fundamental não apenas para o desenvolvimento de habilidades específicas, mas também para o crescimento pessoal e emocional dos alunos.

A professora conclui que acredita que a ampliação das aulas de arte na grade curricular é essencial para atender ao interesse e às necessidades dos alunos. Ela afirma que a arte não só enriquece o aprendizado, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Durante o período de pandemia, muitos professores ficaram emocionalmente e fisicamente doentes, isso devido ao acúmulo de obrigações impostas, a sobrecarga de horas de trabalho, isolamento e a própria covid-19 que acometeu diversos colegas. Um exemplo dessa situação é dado pela professora Carmelita, da rede pública municipal de Blumenau. Segundo ela, embora estivesse em casa, teve que dividir seu tempo com as obrigações familiares, e tentar dar conta de todas as demandas da escola. Com frequência ela trabalhou até de madrugada, pois em alguns momentos atendia alunos presencialmente, por meio de materiais impressos e virtualmente tanto em aulas síncronas como em aulas assíncronas. O excesso de tarefas e de modalidades de ensino remoto, resultou em uma carga de trabalho intensa e exaustiva.

No Confinamento, essa professora organizou a Quarta Temporada Quintino de Teatro (TQT), onde os alunos foram estimulados a criar teatro de objetos em suas próprias casas. Utilizando vídeos, ela organizou a mostra de Teatro. Essa iniciativa foi realizada na rede pública municipal de Blumenau em Santa Catarina e visava manter os alunos engajados e criativos durante o ensino remoto. O teatro de objetos reflete mais uma vez a alternativa criada pelos professores em utilizar meios e recursos do cotidiano para durante o ensino remoto continuar trabalhando suas práticas.

Muitos professores que responderam ao questionário relataram episódios em que recebiam avaliações individuais de alguns alunos sobre as práticas implementadas. Os alunos faziam questão de expressar quando uma prática específica os havia tocado,

evidenciando a importância do trabalho dos professores e o impacto positivo dessas iniciativas.

Leisa Sasso, professora no Distrito Federal, da rede pública estadual, explicou que o acesso à internet por parte dos estudantes da rede pública foi um desafio significativo. Para mitigar essa dificuldade, a professora apresentou o acervo do Museu Nacional da República de forma virtual nas aulas. Ela relata que o interesse dos estudantes foi enorme, especialmente porque muitos deles nunca haviam tido nenhuma aula virtual antes. Ela destaca como o ensino remoto nesses casos pode abrir novas oportunidades de aprendizado e engajamento, por parte dos alunos.

A professora Maria Edite Horta, que atuou durante a pandemia em uma escola pública municipal de São Paulo, destacou a importância das atividades práticas e experimentais no ensino da arte, mas lamentou a falta de materiais e espaços adequados, que a impediam de realizar um maior número dessas atividades. Para ela, a falta de materiais ou espaço adequado a impede de hoje realizar um maior número de aulas práticas ou experimentais. Durante a pandemia, Horta conseguiu intercalar de forma eficiente práticas e atividades teóricas, com 80% a 100% dos alunos realizando as propostas. Os alunos possuíam o básico, como lápis de cor e folhas sulfite, e a maioria tinha acesso a programas e equipamentos adequados para uso educacional.

Durante o período de ensino remoto, ela utilizou várias plataformas para manter a interatividade com os alunos, incluindo uma plataforma disponibilizada por uma editora de livros didáticos, onde era possível realizar postagens com conteúdo e interagir com os alunos em aulas virtuais. Além disso, o aplicativo de mensagens WhatsApp foi usado para orientações e esclarecimento de dúvidas. O Youtube também foi muito utilizado, sendo enviado aos alunos links com vídeos que complementavam o conteúdo das aulas.

Uma das atividades práticas mais interessantes desenvolvidas por Horta foi a confecção de tintas artesanais com materiais disponíveis em casa, como suco, terra, legumes, frutas e plantas. Além disso, a escola realizou um projeto de desenhos sobre a prevenção do COVID-19 e criou um Museu de Arte Virtual no Instagram para divulgar as atividades artísticas durante a pandemia. "Fiz algumas atividades práticas com trabalhos de desenho e pintura. Uma das mais interessantes foi quando pedi para

confeccionar tintas artesanais com o que tinham em casa, suco, terra, legumes, frutas, plantas. Fizemos na rede um projeto com desenhos sobre a prevenção do Covid, e criamos um Museu de Arte Virtual no Instagram para divulgar as atividades artísticas durante a pandemia. Essa iniciativa foi bem proveitosa e continua em vigor", relatou Horta.

No confinamento, as atividades eram realizadas de acordo com as possibilidades de cada aluno, e Horta procurava adaptar quando necessário, recebendo as fotos das atividades realizadas via WhatsApp ou na plataforma utilizada pela unidade. "No confinamento, as atividades eram realizadas de acordo com as possibilidades de cada um. Não fui muito exigente, procurava adaptar quando necessário e eles enviavam a foto da atividade realizada via WhatsApp ou na plataforma. Nem todos faziam, mas acredito que a média de retorno era boa, apesar de instável. Algumas atividades muitos faziam, outras eram poucos que retornavam", concluiu Horta.

Desenvolver práticas que não incluíssem o fazer musical coletivo foi o principal desafio apontado por Lia Pelizzon, que atuou na rede pública municipal de Santa Catarina durante o período de aulas remotas. A alternativa para suas aulas foi a produção de podcasts. "Elaborei, junto com algumas colegas de área, podcasts para a educação musical durante a pandemia. Esses podcasts foram elaborados em formato de roteiro, buscando que a criança se envolvesse na história a cada episódio (atividade semanal). Essa prática aumentou a devolutiva das crianças e nos fortaleceu enquanto professoras".

Para ela algo que a fez sentir esperança em meio ao caos foram os vídeos e áudios que os alunos enviavam semanalmente realizando as atividades. "Vê-los fazendo música, construindo instrumento em suas casas, brincando com sons, cantando, tocando, me fez entender a importância da arte nesse momento. Para mim a arte foi um escape durante o isolamento social, e acho que para algumas crianças também".

Não foi incomum também os casos de professores que atuaram em mais de uma rede de ensino durante o período do confinamento, isso exigiu esforços ainda mais intensos para adequar os planejamentos e didática as várias realidades. Foi o caso da professora Thaís de Almeida Barbosa. Em seu relato, ela explica: "Eu estava atuando em duas redes privadas, e cada uma adotou uma forma diferente de 'darmos

aula', em uma as atividades eram ao vivo, através do Meet (plataforma de chamadas em vídeo do Google) e na outra, eu tinha que gravar aulas e mandar no WhatsApp. Pensando nessas duas formas, me tornei Criadora de Conteúdo Digital (Influenciadora Educacional) e criei um Canal no Youtube e um Instagram de Arte". A professora revela que hoje todo o seu conteúdo está disponível nas redes, principalmente no Instagram. Para ela, por meio das mídias digitais, os alunos podiam visualizar as aulas práticas e realizar suas atividades.

A atividades de arte em espaços não formais, como museus, casas culturais, casas de oficinas, teatros e escolas de arte, também foram impactadas durante o período do confinamento. Alguns desses espaços chegaram a fechar turmas, ou até mesmo suas portas, alguns começaram a se recuperar dos impactos somente agora, em 2023/2024. Uma das professoras que atuou com arte educação em espaço museal afirmou que infelizmente não houve tempo hábil para que pudéssemos nos adaptar à nova realidade devido ao fechamento dos centros culturais e museus. Ela constatou que a maior parte dos funcionários terceirizados (corpo de atuação educativa nestes locais) foi desligada. A professora citou as atividades de oficina virtuais desenvolvidas pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ). Na unidade em que trabalhou no pós-pandemia foram criados roteiros mediados e atividades de oficinas de arte na modalidade virtual, porém a educadora aponta que houve baixa aderência às atividades virtuais no setor de educação museal.

Em outra escola da rede Pública Municipal de Santa Catarina, Bárbara Funke Haas, professora de música, descreve que sua maior dificuldade durante o ensino da arte na pandemia foi a falta de contato com os estudantes. Segundo ela, os alunos não possuíam celular, tablet ou computador, e quando possuíam, não tinham boa conexão de internet. A rede municipal atuou tentando mitigar esse déficit de acesso e distribuiu para os alunos, durante o segundo ano de pandemia, um chip com pacote de dados de 20 giga, o que, segundo a professora, melhorou bastante o contato, porém a preferência das famílias era por atividades impressas, que retiravam na coordenação e devolviam semanalmente ou quinzenalmente na escola. Nas aulas online, ofertadas uma vez por semana para cada turma, pouquíssimos estudantes participavam. Para ela, o destaque de suas aulas nesse período foi a criação musical utilizando materiais do cotidiano. Em uma das práticas propôs aos alunos "fazer de

conta que eram regentes, para reger uma música gravada". Também foram orientados a fazer caxixis usando rolinho de papel, para acompanhar alguma música.

Professora Bárbara também retoma outro tema apontado por outros colegas, a do vínculo emocional dos alunos com os professores e com a escola no espaço virtual, para ela, isso se deu, por não haver a pressão e o bullying dos colegas numa sala cheia, como é comum no ensino presencial. Nas aulas online, os alunos que participavam se abriram sobre suas famílias e experiências fora da escola: "contaram, por exemplo, sobre uma irmãzinha que nasceu e a neve que caiu, como no caso de um aluno que foi passar a pandemia na casa do pai, na serra". Para a professora essas e outras experiências demonstraram um período de humanização, empatia e solidariedade entre todos, adultos e crianças. Ela relata que o aflorar de um lado mais humano entre todos foi expresso por escrito, por áudios, vídeos e desenhos. "Muitos desses, foram estimulados pelas propostas que encaminhamos, mas outros surgiram por livre iniciativa dos estudantes e seus familiares". Para ela o simples fato de não estarem se expondo em sala de aula fez com que os estudantes conseguissem se expressar mais livremente, criar, experimentar, gravar e enviar suas produções, e ao receberem o chip, começaram a se comunicar em privado também, contando sobre seus medos, angústias e a perda de familiares. "Nas atividades, sempre tentamos incluir textos, músicas, imagens e diálogos que demonstrassem nossa preocupação com eles, buscando animá-los". Para ela isso certamente teve resultados positivos, "a escola, ou seja, nós, fomos um norte para os estudantes e para suas famílias nos dois anos de pandemia".

No relato de uma professora de uma Escola Pública Municipal no Mato Grosso do Sul, enxergamos ainda o problema da nossa legislação quanto a formação dos professores de arte. Na universidade nossa formação é especifica por linguagem, excetuando poucas universidades que possuem o chamado curso polivalente. Porém a especificidade é ignorada nos concursos e processos seletivos, em muitas redes e unidades os professores são levados a atender todas as linguagens, ou desenvolver seu planejamento em uma linguagem na qual não possuem formação. Essa foi a maior dificuldade que a professora Alyadna Freitas, graduada em Teatro e Dança encontrou durante as aulas remotas. "Enfrentei a limitação imposta pela instituição, que exigia propostas de artes visuais e não abria espaço para minhas formações em teatro e

dança". Para a professora isso restringiu as atividades cênicas à exibição de vídeos ou trechos de espetáculos para observação e desenho, dificultando a implementação de um ensino mais dinâmico e interativo.

No entanto, no período pós-pandemia, Freitas viu uma oportunidade de introduzir o teatro de sombras na educação infantil. A professora adquiriu todos os materiais necessários com recursos próprios, incluindo tecidos de diferentes texturas, uma caixa cheia de lanternas, fitas, potes de vidro, luminárias coloridas, palitos de madeira para a produção de bonecos, papeis de gramatura superior e celofane. "Consegui comprar tudo, pois eram apenas duas turmas pequenas, de cerca de 18 alunos cada. A escola, pública, não forneceu material além de projetor e caixa de som, mas as crianças descobriram tanta coisa legal!", relata a professora, para ela a potência daquele projeto foi imensa.

Para enriquecer ainda mais a experiência, a professora integrou ao projeto a leitura de um livro sobre sentimentos, visando que as crianças conectassem a história do livro com suas próprias emoções. "Para finalizar, foram produzidos bonecos que representaram os sentimentos das crianças ao estar na escola. Foi incrível!", ela conta. A resposta das crianças foi extremamente positiva, demonstrando uma receptividade maior ao aprendizado e à exploração artística. "No pós-pandemia, eu percebi as crianças abertas ao novo, então, a maior parte das propostas foram bem aceitas, quase não percebi as carinhas de 'não quero fazer'. Isso foi bom." Para ela o projeto não só enriqueceu a vida escolar das crianças, mas também reforçou a importância das artes cênicas na educação infantil.

Durante o ano de 2022, ainda com vários processos de readaptação das aulas presenciais, recebi em minhas turmas as equipes de estagiários do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional e Blumenau – FURB. O estágio dos cursos de licenciatura desta Universidade exige que os futuros professores realizem projetos em todas as etapas de ensino. Dessa forma recebi estagiários, os primeiros após a pandemia, em mais de uma turma.

O projeto desenvolvido pelos estagiários, chegou nas salas e foi recebido com o misto de desconfiança dos alunos mais tímidos, que se escondiam para evitar as práticas, e do entusiasmo pelos que desejam maior contato físico e experimentação corporal. Em uma turma de segundo ano, e com uma proposta muito sensível e

inclusiva a dupla Lucas Moreira Araújo e Gabriela Loos, desenvolveram movimentos, coreografias, jogos, partindo de movimentos do brincar, do sentir e do perceber, conquistando até as crianças mais tímidas. A turma em questão havia passado por todo o processo de alfabetização durante o período das aulas remotas, possuíam muita dificuldade em interagir com os colegas, existindo muito conflito na turma. Vimos durante o planejamento que a turma sentia muita falta de brincar, de se soltar, e a proposta os abraçou nessa necessidade. Contribuiu para a redução dos conflitos e para a construção de vínculos de afeto. O projeto foi concluído com uma apresentação dos hoje professores e bailarinos, que fez os pequenos vibrarem, arrancando aplausos, instigando a repetição dos movimentos e despertando curiosidade até de outras turmas que acompanhavam a distância a atividade.

Lucas Moreira, também, atuou em turmas do ensino médio e em eventos da unidade escolar. Nas turmas de ensino médio, optou por trabalhar as danças brasileiras, principalmente as de tradição popular, como o coco, o frevo, o samba e as cirandas. Tal qual com as turmas do fundamental, primeiramente foi recebido com estranheza, mas sua proposta e didática envolveu turmas que ainda estavam vivenciando os espaços culturais fechados, que fizeram a transição entre o ensino fundamental e o médio durante o período de aulas remotas, e que em sua maioria tinham pouco contato com a dança. Porém com as oficinas (Figura 3) muito dinâmicas e contagiantes, com conteúdo e informação sobre as tradições de cada um dos temas, aos poucos os jovens se soltavam, e em seus rostos, antes escondidos por máscaras a gente via os risos e o brilho de quem dançava e se movimentava. Em uma das séries de oficinas os professores se envolveram nas práticas propostas, alunos de outras turmas pediam para também participar e a gente percebia que todos sentíamos um pouco a falta dessa movimentação.

Figura 3 Oficinas de danças brasileiras

Considero interessante pontuar, que as aulas da graduação na Universidade, durante a pandemia também foram em regime remoto. Questionado em como foi essa transição de quem estava nas aulas remotas e precisou realizar os estágios presencias Lucas revelou "que no seu curso, apesar da pandemia, o ambiente on-line não afetou a capacidade da sua turma fazer dança coletivamente, pois para eles o ambiente virtual, foi real e fez com que retornassem ao presencial com ainda mais anseio de fazer dança" ele ainda revelou que, para ele o artista gosta de palco, de se "mostrar", e como artista cênico, a pandemia despertou nele o desejo de estar em ambientes com muitas pessoas, ele fala com muito entusiasmo sobre a experiência do estágio na EEB Luiz Delfino "quando eu me vi ali dando aula para uma sala lotada ou fazendo um cirandão (Figura 4) como o que a gente fez com 100 pessoas de manhã, mais 100 à tarde, isso pra mim foi uma recarga das baterias" ele complementa ainda, que apesar de saber da dificuldade das pessoas com o isolamento físico na pandemia e com a fobia social que isso gerou, para ele o efeito foi o contrário, a retomada das atividades presenciais veio com ainda mais vontade de viver. As falas de Lucas, são simbólicas

em meu percurso e no da minha escola no pós-pandemia, ele e seu projeto, nos trouxeram essa vontade de cirandar e dançar, sem medo, no pátio da escola novamente.

Figura 4 Ciranda no pátio da escola

Esses relatos ilustram os desafios e as inovações que foram necessárias para manter a educação e o ensino da arte ativos e significativos durante a pandemia e o pós-pandemia, ressaltando a importância da criatividade e dedicação dos educadores em tempos de crise. Por meio das experiências desses e de tantos outros colegas, vejo que os esforços pra manter as aulas práticas e também vivas, foram intensos, e o desejo de voltarmos para escola e podermos vivenciar ainda mais materialidades, corporalidades e propostas práticas, não foi algo sobrenatural, mas algo gestado na simbiose entre os desafios, adaptações e na nossa necessidade de diante de tantas adversidades provocar as conexões dos alunos com a arte e com a experiencia artística e cultural.

Reuni relatos que partiram de perspectivas diferentes, mas que trouxeram um apanhado de como nós professores lutamos e resistimos pra manter o ensino da arte na pandemia e no pós-pandemia. Um plano geral das conexões possíveis e do ensino por meio de tecnologias das plataformas mídias digitais, mas também das conexões

com o real, com as práticas e os afetos e que em meio ao caos, a emergência e ao confinamento trouxe algumas saídas didáticas positivas e interessantes.

As experiências educacionais e a memória de quem aprendeu e ensinou durante o período não se apagam simplesmente do dia para a noite e tendo consciência dessa memória e dessa experiência podemos entender melhor o aluno que viveu esse tempo, e como ele lida com a aquisição do conhecimento e com suas relações na escola hoje. Ter a memória e a consciência desse período é necessário para que continuemos conectados com uma educação e um ensino da arte baseados em escutas e práticas de experiências.

Martins (2011) defende que o ensino de arte não está restrito a um espaço físico específico, mas pode ser expandido e adaptado para diferentes contextos. Ela enfatiza que, diante de desafios, a criatividade e a resiliência dos educadores e alunos podem transformar as dificuldades em oportunidades de aprendizagem. Dessa forma os relatos aqui apresentados não procuram apontar um modo infalível de ensinar arte, porém são histórias e percursos afetivos de quem está na escola, vivendo a arte e a educação. Nós professores, mesmo em situações de crise ou desastre, procuramos propor soluções, manter vínculos e criar conexões.

5 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS E O ESPAÇO DE ATELIÊ NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Com as experiências compartilhadas e com a análise de dados pude constatar que se evidencia a necessidade das práticas e das materialidades, bem como de exercícios coletivos e corporais para envolver e conquistar os estudantes nas aulas de arte, estas experiências criam vínculos, afetos e conexão com o aluno.

Em minha unidade mesmo antes da pandemia já construímos esses vínculos e muito se devia a organização e uso de nossa sala ateliê, ou sala de arte. Nosso ambiente é multifuncional e permite a diversidade de atividades. Deslocando as grandes mesas, temos uma sala ampla que pode ser usada para exercícios cênicos, e que já foi palco para encenações. As grandes mesas também permitem a produção de trabalhos coletivos e de dimensões maiores que o tradicional A4, as mesmas mesas empilhadas e forradas podem ser usadas como biombos em exposições e mostras artísticas. O ateliê que hoje é a maior sala em metragem quadrada da unidade, também conta com uma grande variedade de materiais que ficam em sua grande maioria a disposição dos alunos, caixas de diferentes tintas, aquarelas, marcadores, gizes, papeis, materiais de recorte, de modelagem, de costura. No ateliê também temos aparelho de som, instrumentos musicais, figurinos, câmeras, e outros equipamentos. (Figuras 5 e 6).

A importância dessa sala hoje é refletida no apego que os alunos têm por ela, muitos relatam que esperam a aula para poder sentar-se em grupo e ter um "momento diferente" na rotina de estudos, outros descrevem como um espaço onde podem se expressar, ou ainda onde se sentem mais livres.

Figura 5 Alunos com diferentes materiais a disposição

Figura 6 Alunos no ateliê de arte

As paredes internas, prateleiras e paredes externas foram sendo tomadas por obras dos alunos ou reproduções de obras de arte. (Figuras 7 e 8). Sendo tradição entre os terceiros anos, criar uma pintura para as paredes externas e motivo de orgulho quando um desenho recebe uma moldura para compor a coleção que fica na parede interna. Essas ações a nosso ver, como escola, fazem parte do sentimento de

pertencimento que nosso aluno possui para com a unidade e cria um ambiente humanizado, onde o aluno, também constrói o espaço no qual vive.

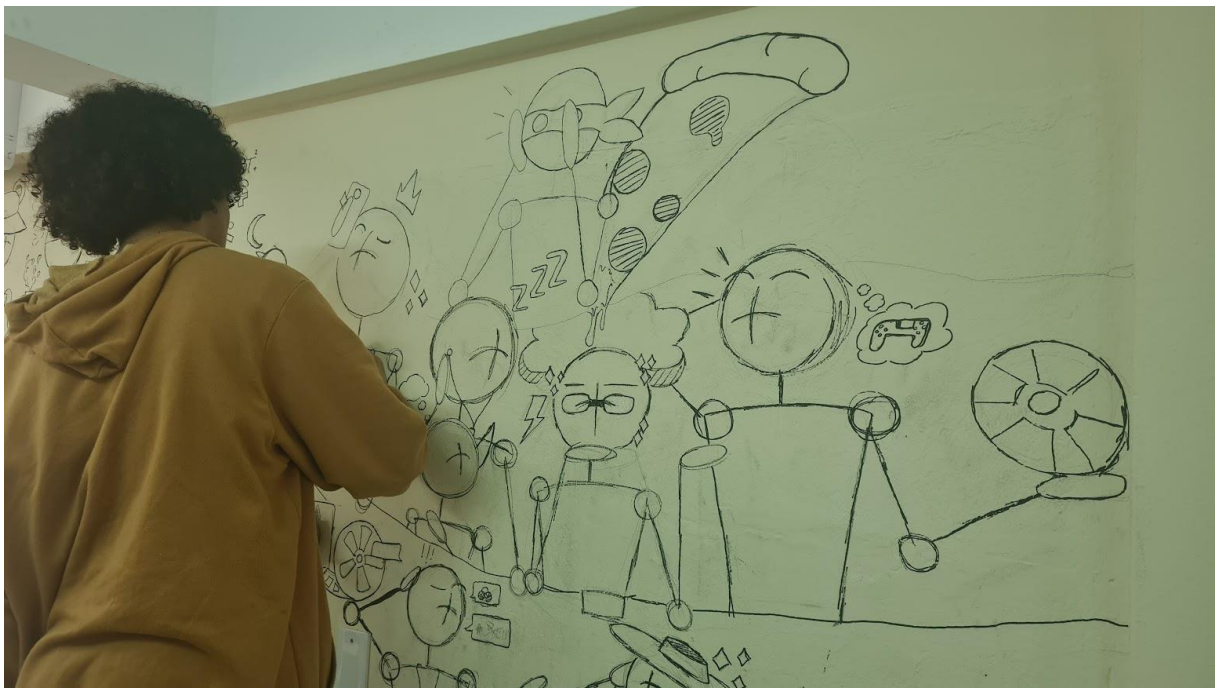

Figura 7- Aluno de nono ano desenha na parede da sala

Figura 8- Paredes da Unidade Escolar com pinturas e intervenções artísticas

Para ampliar essa discussão volto a outra perspectiva de nossa escola, que é nossa atuação como escola caminhante.

Como já enunciado em capítulo anterior, realizamos com a EEB Luiz Delfino, uma quantidade muito grande de saídas de campo, a visita a museus e exposições, é parte da didática das aulas de arte, bem como de aulas de demais componentes. Como acessamos esses espaços caminhando, não só a obra vista no museu ou na galeria entra no repertório do aluno, mas também o percurso na cidade, a mobilidade, o meio-ambiente, a arquitetura. (Figuras 9 a 12).

Figura 9 Espetáculo Cena Catarina – Ensino Médio Noturno

Figura 10 Espetáculo Cena Catarina – Fundamental 1

Figura 11 Oficina em Ateliê do coletivo artístico Balbúrdia Arte

Figura 12 Oficina em Ateliê do coletivo artístico Balbúrdia Arte

Os alunos reconhecem a arte pública da praça, o quadro do museu e a intervenção urbana da *sticker art* (arte feita em adesivos, que é colada em postes ou placas pela cidade) ou do grafitti, ele vê além da sua bolha e tem menos medo de criar, mais segurança em apresentar em suas expressões o que vê e o que vive. Ele

traz com maior facilidade seu repertório para sua produção, e entende e questiona com maior profundidade o que pode e o que é Arte.

Figura 13 Alunos contemplam o rio durante caminhada ao museu

Quando os alunos estão no ateliê, tem nos meios e nos recursos da sala o campo necessário para trabalhar em suas produções a partir do repertório construído. Considero de suma importância, esse acesso tanto ao espaço de criação, quanto aos meios e materiais variados e diversos, essa possibilidade da criação em ateliê reverbera mesmo durante as exposições que visitamos, pois é comum quando os alunos se deparam com obras que possuem técnicas especificas questionarem se poderíamos fazer algo assim na escola ou no ateliê. O reconhecimento de técnicas que já experimentaram também faz parte do diálogo e quanto tem a oportunidade de conversar com artistas em exposições, demostram que possuem afinidade com o ambiente, afinal como afirma o filósofo Vilém Flusser (2018) "a Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens" (Pág. 15). Ali diante da obra ou do artista, interpretando a cidade ou as obras, o aluno se imagina e cria. (Figura 14).

Figura 14 Alunos em conversa com artistas durante exposição

Ao longo da análise na pesquisa verifiquei que a maioria dos professores declarou não possuir em suas unidades salas próprias para as aulas práticas. Isso pode gerar um desânimo tanto para o professor que, por não possuir a estrutura adequada, pode deixar de proporcionar aulas com atividades e experiências práticas, como um déficit para o aluno que fica limitado muitas vezes apenas as atividades teóricas ou experiências de uma única expressão artística.

Um dos pontos que constatei nos relatos e na análise dos dados da pesquisa mostrou que uma das grandes dificuldades dos professores em lecionar durante a pandemia foi justamente a falta de materiais e recursos que os alunos possuíam para realizar as propostas, os professores também relataram a dificuldade que tinham em

acompanhar o processo, de mostrar fisicamente as possibilidades de cada item que poderia ser usado para fazer arte.

Por outro lado, mesmo com a dificuldade de acesso por parte dos alunos, nós professores utilizamos uma grande quantidade de vídeos que apresentavam acervo de museus, visitas virtuais, processos de artistas, entrevistas com criadores e o estudante incorporou também esse conhecimento ao seu repertório. Segundo Roy Ascott (1996) apud Rodrigues e Grippa (2011) o "novo museu" se destacava por oferecer um ambiente mais interativo do que os museus tradicionais, permitindo que tanto a criação quanto a curadoria fossem realizadas de maneira colaborativa. Ascott (1996) apontava que o museu na internet expandia consideravelmente as possibilidades de exibição de arte, embora notasse que a transposição de imagens concretas para a efemeridade dos pixels podia resultar em distorções. Ainda assim, ele via no museu virtual uma chance de tornar todas as obras de arte acessíveis a todos os povos.

O museu virtual, as mídias digitais, as reproduções, não deixam de representar arte e seja na pandemia ou no cotidiano quando os alunos retornam para a escola, desejam experimentar esses meios, praticar o que haviam visualizado, e compreendido, querem testar, inventar e criar, a partir daquela vivência desenvolvida pelas janelas da internet ou do museu convencional.

Uma das práticas que durante as aulas remotas envolveu e captou a atenção dos meus alunos foi a produção de desenhos, pinturas ou ilustrações utilizando materiais não convencionais para a atividade. Em aula apresentei inúmeros materiais do cotidiano que poderiam gerar pigmentos, apontei também artistas que usam ou usaram a pesquisa de pigmentos como parte de sua poética, como os mestres do barroco, os artistas indígenas e os contemporâneos como o artista urbano Mundano, que já criou pinturas de grandes dimensões em fachadas de prédios utilizando a cinza de queimadas, a lama toxica dos desastres ambientais entre outras experimentações. Em ateliê, quando os alunos estão produzindo, suas pesquisas, seus processos são compartilhados, eles experimentam técnicas coletivamente, se apropriam de conhecimentos dos colegas e vivenciam juntos a construção dos trabalhos. O processo de entrega dos trabalhos no ensino remoto distancia-os dessa relação de troca. Por isso, selecionei um número de trabalhos que me foram entregues, a partir dessa proposta, e fiz uma aula síncrona, apresentando os trabalhos que fizeram, citando-os

como autores, identificando suas pesquisas. Os alunos se envolveram, alguns até abriram as câmeras, comentaram nos chats sobre os trabalhos dos colegas e uma das estudantes chegou a afirmar que estava se sentindo como em uma visita ao museu.

Em outro planejamento durante o ensino remoto, atendendo turmas do fundamental II, realizei uma prática que já experimentava em minhas aulas presenciais antes da pandemia. O trabalho dos alunos era criar uma pequena maquete de um museu. (Figuras 15 e 16). Neste trabalho, quando realizado presencialmente, fazemos visitas virtuais e saídas de campo. Também disponibilizo folhetos e postais de museus e galerias para pesquisa. Nas aulas a distância disponibilizei links com páginas nas redes sociais de diferentes museus para apreciação dos alunos. Essa proposta durante o ensino remoto, também contou com excelente engajamento dos alunos e até das famílias.

Figura 15 Maquete criada por aluno

Figura 16 Maquete criada por aluno

Chamou a atenção na entrega dos registros dos trabalhos, que os estudantes representavam as obras de grandes artistas nas paredes de seus pequenos museus, mas também colocavam seus próprios desenhos, suas artes, revelando o impulso de que se no museu cabe a Tarsila do Amaral, ou o Van Gogh, também cabiam eles. Essa experiência é muito simbólica, pois mostra que o aluno além de reconhecer, recriar e montar o espaço do museu, ele também identifica seu trabalho artístico com aquelas obras e aquele ambiente. Uma relação que considero complexa e que acredito ser fortalecida pela prática de ateliê e experiência com o ambiente museal. O museu para eles não precisa ser um ambiente estranho e distante, mas um ambiente onde há espaço também para a sua expressão artística.

6 FOTOGRAFIA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA CAMINHANTE A PARTIR DE UM PROJETO E EXTENSÃO.

Nesse capítulo apresento o desenvolvimento de um projeto da Universidade Regional de Blumenau (FURB) que tem como campo a Escola de Educação Básica Luiz Delfino, projeto do qual sou parceira e colaboradora, junto com minhas turmas. O projeto de extensão é coordenado pela Professora e Fotografa Anamaria Teles, e se intitula "Verter: inclusão social através da fotografia" e existe desde 2006, sendo que desde 2016 atua com os adolescentes e as turmas da minha unidade escolar.

Apresentar esse projeto, junto a essa pesquisa e dissertação, tem como objetivo, mostrar como as experiências com as práticas, ferramentas tecnológicas e saídas de campo podem desenvolver vivências significativas tanto para os alunos quanto para a comunidade escolar. A professora Anamaria Teles que coordena o projeto de extensão junto a universidade explica:

> O projeto prevê a inclusão social por meio dessa possibilidade de expressão e conhecimento de técnicas fotográficas. Turmas de diferentes idades e diferentes séries já se envolveram nas propostas que se tornou parte do calendário e do meu planejamento didático. Além das questões técnicas e estéticas da fotografia, através dos passeios fotográficos, o projeto Verter estimula os adolescentes a olhar para a escola, a universidade, a cidade como espaços possíveis, fortalecendo a experiência de autonomia, de pertencimento a uma cidade que também é deles. (Teles,2024)

Na escola, diferentes grupos já participaram das ações e das oficinas do projeto que têm como objetivos desenvolver o olhar dos estudantes em relação "à comunidade que estão inseridos e proporcionar que os adolescentes se expressem por meio da fotografia". (Teles, 2024).

Diante das experiências vivenciadas com os estudantes, pude observar a relação presente com diversos conceitos apresentados por Masschelein e Simons no livro "Em defesa da escola". (2014). A escola com tempo livre para permitir o olhar demorado, o ler, conhecer, dialogar e se aprofundar, é a escola que queremos, é a que tentamos por meio da fotografia, "ver-ter". Nesse contexto, nos dissociamos no "não poder" e firmamos nosso tripé com a câmera, a lente e o olhar, para construir possibilidades reais de "ser capaz de" ver o mundo.

Ailton Krenak, em seu livro 'O Amanhã Não Está à Venda', provoca reflexão profunda sobre o papel da humanidade na contemporaneidade, rejeitando a

mercantilização do conhecimento e enfatizando a necessidade de uma conexão mais profunda com a natureza e com as raízes culturais. Dessa forma, a ideia de "ser capaz de ver o mundo" pode ser compreendida como uma ideia onde os indivíduos não apenas observam passivamente o mundo, mas também possam atuar de maneira crítica, consciente e criativa sobre ele. Krenak (2020) nos fala da insistência de seu povo em permanecer em suas terras e da ciência sobre como o local foi afetado,

> Sabemos que esse lugar foi profundamente afetado, virou um abismo, mas estamos dentro dele e não vamos sair. É uma questão que incomoda, mas é preciso estar nessa condição para poder produzir uma resposta em plena consciência. Consciência do corpo, da mente, consciência de ser o que se é e escolher ir além da experiência da sobrevivência. (Krenak, 2020. pág. 108)

Se a falta de acesso as tecnologias, a falta de recursos e a falta da democratização da informática, contribuem para a criação de abismos de desigualdade social e cultural. A exploração do olhar, do corpo e dos recursos naturais nos coloca como dependentes de uma política de escassez e saber que estamos nesse abismo nos incomoda, mas também nos exige o movimentar, o experienciar, o olhar pela janela, e o caminhar pela rua, para nos entendermos como gente, e sabermos quem somos.

6.1 UMA QUESTÃO DE ATENÇÃO: A CÂMERA ESCURA E O MUNDO DE PONTA CABEÇA

O projeto se divide em etapas e em oficinas, sendo que uma das experiências que é sempre marcante para as turmas é aula com as câmeras escuras, um aparato tecnológico do campo dos estudos da óptica que tem sua origem ligada a invenção da fotografia e do cinema, conjectura-se que ela também pode ter sido usada por artistas do século XVI, como ferramenta de desenho e pintura nos estudos de luz e sombra em diversas obras.

A Câmera Escura, é um objeto artesanal, e é construída com papelão opaco, em duas partes encaixáveis, com orifício na extremidade que permite experiências óticas, aumentando ou diminuído a abertura, encaixando e desencaixando as partes ou ainda, inserindo ou removendo lentes de aumento. Esses recursos, estão presentes de forma mais aprimorada em nossas câmeras fotográficas atuais, mesmo as mais

modernas e superconectadas dos smartphones. Os efeitos da luz na câmera escura, feita de papelão ou papel preto em nossas aulas, são semelhantes ao que acontecem em equipamentos fotográficos. Por isso, o objeto, embora de tecnologia rudimentar e bastante simples, desperta um fascínio por parte dos alunos, justamente por ser simples. Ele não está ligado a nenhuma bateria, não está pareado a uma rede de internet, mas é um objeto que conecta o aluno a ciência e ao olhar diante do mundo.

Para o filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser autor de a "Filosofia da Caixa Preta: Ensaios para uma Futuro da Fotografia", publicado pela primeira vez em 1983, a fotografia tem um papel importante na formação da sociedade contemporânea. As imagens técnicas influenciam a forma como interpretamos a realidade e comunicamos ideias. Flusser (2018) argumenta que as fotografias moldam a cultura visual e afetam a maneira como os indivíduos se relacionam com o mundo e entre si. O autor defende que o caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens.

Esse caráter mágico de entender o funcionamento e a captura das imagens permeia essa primeira oficina do projeto. Durante o experimento, os estudantes fazem fila no pátio, (fig. 17 e 18) e entre a algazarra comum aos grupos dessa idade, esperam a sua vez, para na câmera escura, tentar encontrar ou capturar um foco e uma imagem. Na câmera escura, eles enxergam a paisagem do pátio da escola invertida. O mundo visto por meio da caixa preta está de ponta cabeça.

Os alunos sacodem a caixa, reviram, desmontam, querem saber o que tem dentro, e me perguntam, se perguntam – Como é possível? – a câmera escura se tornou mágica e desperta nos estudantes a atenção necessária para uma explicação sobre o funcionamento do olho humano e de como a fotografia, tal qual a conhecemos hoje, é possível. Nessa experiência, nesse processo de reivindicar a atenção dos estudantes, ninguém vê mais apenas o papelão. A caixa agora é uma descoberta, sugere perguntas e é experiência. Ali não temos a lousa, ou um quadro na parede da sala, não estamos nem mesmo na sala, ocupamos o pátio, e a caixa de papel, reflete o mundo ao contrário em seu interior.

Figura 17 Alunos com a câmera escura

Figura 18 Alunos com câmera escura

Esse experimento fotográfico, "abre o mundo para os alunos", e invoca algo do mundo na escola. A câmera escura, ou as câmeras fotográficas compactas de 10 anos atrás ou mesmo os modernos celulares, são os nossos instrumentos, e se tornam a nossa janela para o mundo. Sobre os instrumentos educacionais, Masschelein e Simons (2014) afirmam, "Os alunos por meio desses instrumentos são tirados de seu mundo e levados para um novo mundo". (Figuras 17 e 18).

Daniel Pennac (2010) apud Masschelein; Simons (2014), relata o pensamento de uma estudante que em uma aula sobre o reino animal, se descobre e descobre ali coisas que nunca havia percebido no mundo. Naquele dia, segundo o relato, para aquela estudante, "algo havia mudado, ela havia mudado". Igualmente na minha escola, com câmeras de papel, naquele pátio que sempre esteve ali diante dos estudantes, algo havia mudado. Não no pátio, mas nos estudantes, ao descobrirem algo novo, pois ao se permitirem, parar e olhar, de repente o mundo fica de ponta cabeça dentro de um experimento óptico criado por seres humanos curiosos em meados do século XIV.

Para Flusser (2018) o fato relevante para o observador, é que as fotografias abrem visões de mundo e isso por si só pode ser um pensamento fotográfico, uma forma rudimentar da filosofia da fotografia, ou seja, "o universo fotográfico supostamente representa o mundo lá fora" e isso nas mãos de professores e alunos pode sim ser mágico.

6.2 SAÍDA FOTOGRÁFICAS: UMA PRÁTICA DE ESCOLA CAMINHANTE

O projeto Verter, inclusão social através da fotografia, se organiza em etapas e oficinas realizadas na escola, em espaços públicos e nos laboratórios de fotografia, rádio e tv da universidade, uma das etapas do projeto consiste na exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos em um dos espaços expositivos da Furb. Os estudantes que participam do projeto são convidados a participarem da abertura da exposição, bem como de momentos de apreciação dos resultados das saídas.

Na abertura da exposição de 2018, a estudante Alicia Morastoni, falou em nome da turma e declarou: "descobri maneiras de registrar os momentos de formas mais divertidas, e com os passeios, que a cidade era muito maior do que eu imaginava".

Naquela edição, o Verter trabalhou com os alunos do oitavo ano. Os passeios de que fala a estudante, foram saídas fotográficas realizadas em espaços próximos à escola, espaços que podíamos nos deslocar caminhando e, portanto, que já faziam parte do cotidiano da turma. A cidade, o mundo, se tornaram maiores para essa estudante, tal qual, para a estudante do relato de Pennac (2010) apud Masschelein; Simons (2014), sendo que podemos entender pelo relato dela mesma, que passou a ver o próprio mundo de uma forma diferente.

Olga Pombo (2000) dialoga com o conceito de "mundo" apresentado por Hanna Arendt (1961), para ela, a escola dá-se a ver enquanto lugar intermediário, espaço de transição entre a obscuridade da vida familiar e a claridade da esfera pública, instituição que, como diz, "se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo de forma a tornar possível a transição da família para o mundo". (POMBO, 2000) Neste sentido, a escola não é apenas um espaço de instrução acadêmica, mas um ambiente crucial para a formação cidadã. Eugênio Bucci complementa esta visão ao afirmar que "a educação tem o papel fundamental de abrir os horizontes dos indivíduos para além das fronteiras domésticas" (BUCCI, 2005). Ele argumenta que a escola deve atuar como "um laboratório de convivência democrática", onde os alunos aprendem a lidar com a diversidade de pensamentos e a exercer a cidadania de forma ativa e crítica. Assim, a escola se configura como um microcosmo da sociedade, um espaço onde as crianças e jovens começam a entender e a participar do mundo público, ou como defendem Olga Pombo e Hanna Arendt, que é na escola que o jovem e a criança vivenciam a experiência da transição entre o público e o privado.

Masschelein; Simons (2014) quando abordam a questão da atenção, também tratam do conceito de mundo, para eles "a profanação e a suspensão tornam possível abrir o mundo na escola e que ela é de fato, o mundo (...) que está sendo revelado".

Nesse sentido, a fotografia, no ambiente escolar, em formato de oficinas e com saídas fotográficas planejadas, se configura em um espaço de formação e permite por meio do olhar diferenciado, do conhecimento técnico, apresentado nas aulas e pelo transitar em espaços muitas vezes já conhecidos, a atenção dos estudantes para o seu próprio mundo e seu cotidiano, mas não da forma como sempre o viam.

Uma das saídas fotográficas realizadas com a turma de 2018 foi a um parque próximo da escola. Neste há inúmeras árvores. Vou ao parque com frequência e encontro muitos estudantes em atividades no local. Porém, não havia observado antes,

adolescentes da idade deles, subindo nas árvores que ocupam o parque, no entanto durante a saída, praticamente o grupo todo resolveu subir e explorar as árvores. Nas árvores, eles brincaram e se fotografaram. Curiosa, perguntei se já haviam feito aquilo anteriormente, e todos negaram. Porém todos já haviam ido ao parque em diversas outras situações.

Assim como a cidade, que sempre esteve lá, se revela maior no olhar da estudante que fala na abertura da exposição, as árvores do parque também sempre estiveram ali. Porém por meio da saída fotográfica elas se tornaram uma experiência, uma possibilidade de ver e vivenciar aquele recorte de mundo de outro ângulo. O subir nas árvores do espaço público, assim como o caminhar nas ruas da cidade lhes é permitido. Mas vivenciar aquele espaço por meio do conhecimento, do ver devagar, aprofundado e experimental, era algo novo para essa turma. Nesse jogo de fotografar de outro lugar, de repente percebemos os estudantes, em plena formação de conhecimento.

Nesse sentido contextualizamos que "a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído". Para os autores "essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo" (Masschelein; Simons, 2014)

Os estudantes aqui descritos estavam justamente envolvidos nesse processo de atenção para com o mundo e para si mesmos. O mundo conhecido se reconfigurava com novos enquadramentos que tomavam inclusive seus corpos. Essa experiência de certa forma reafirma a ideia de que "os elementos que 'fazem' a escola- suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica – estão conectados (ou, certamente, podem ser conectados) com a experiência da habilidade e da possibilidade".

A partir dessa conexão com a experiência da habilidade e da possibilidade de ser "capaz de", relacionamos uma outra descoberta dos estudantes do projeto que é a dimensão dos espaços públicos.

> Ao fotografar, o fotógrafo salta de região para região por cima de barreiras. Muda de um tipo de espaço e de um tipo de tempo para outros tipos. As categorias de tempo e espaço são sincronizadas de forma a poderem ser permutadas. (Flusser. pág.44)

Para os alunos, a câmera é um artefato, um meio de passagem, e depois que dominam minimamente os recursos ópticos do aparelho, se concentram no olhar no

que Flusser (2018) revela como, "gesto fotográfico" que é aquele que desmente todo realismo e idealismo. Ainda para este autor, o gesto fotográfico não é apenas a captura de uma imagem, mas um ato criativo e interpretativo que transforma a realidade. Este gesto é um processo em que o fotógrafo seleciona, compõe e interpreta o mundo, transcendendo a mera reprodução do que está diante da lente.

Flusser (*op. cit.*) argumenta que a fotografia, ao contrário de outras formas de arte, é mediada por um aparelho técnico que impõe certas limitações e possibilidades. No entanto, é precisamente através do domínio desses recursos técnicos que os alunos aprendem a usar a câmera como uma extensão de seu próprio olhar e pensamento. Ao fazê-lo, eles desafiam as noções tradicionais de realismo e idealismo, criando novas realidades e significados através de suas imagens.

As novas situações vão se tornar reais quando aparecerem na fotografia. Isso implica que a realidade contemporânea é, em grande parte, construída e validada pela imagem fotográfica. As fotos não apenas documentam, mas também moldam a percepção e a interpretação do mundo. O ato de fotografar, então, se torna um gesto de afirmação de novas realidades, onde o que é capturado pela câmera ganha uma existência tangível e compartilhável.

As novas situações vão se tornar reais quando aparecerem na fotografia. Neste contexto, o aprendizado e a prática da fotografia entre os alunos representam um processo de emancipação visual. Ao dominar a técnica e desenvolver seu próprio gesto fotográfico, eles são capacitados a questionar e redefinir as narrativas visuais predominantes. Eles não são meros receptores passivos de imagens, mas agentes ativos na construção de significados e na reinterpretação da realidade ao seu redor.

Flusser (2018) nos convida a ver a fotografia não apenas como uma ferramenta de registro, mas como um meio poderoso de expressão e transformação. Para os alunos, isso significa que cada clique é uma oportunidade de explorar novas perspectivas, sua identidade, a cidade e participar de maneira crítica e criativa na construção do seu próprio mundo.

5.3 Caminhar e tomar público

Observamos que quando caminhamos e fotografamos pela cidade fortalecemos a experiência de pertencimento ao mundo, este que se abre por meio do olhar. Para Hanna Arendt "a experiência de "ser capaz de..." – é uma experiência compartilhada desde o início, é a experiência de pertencer a uma nova geração em relação a alguma coisa – sempre para os alunos – do mundo antigo" (Arendt, 1961 apud Masschelein; Simons, 2014).

No planejamento do projeto, a maioria das saídas contempla espaços públicos, todos possíveis de acesso por meio de caminhadas a partir da escola. Entre os espaços públicos que fotografamos estão a praça da prefeitura, que possui entre seus equipamentos, uma locomotiva histórica, cartão postal e parada obrigatória para fotos entre os turistas.

Já fizeram parte das saídas a visita na região do centro histórico da cidade onde estão localizados museus, um horto, mausoléus, praças, e onde temos uma vista panorâmica, a partir das margens do rio de alguns pontos emblemáticos da cidade. Outros equipamentos históricos, parques, a ponte de ferro, e a própria universidade, também foram contemplados em diversas saídas.

O caminho percorrido, nesses espaços públicos, faz parte do dia a dia dos estudantes, que nem sempre acessam ou vivenciam a passagem por eles com maior profundidade, eles assim como a maioria de nós, passa correndo pelas calçadas, ou mesmo os avista o mundo com a distância da janela do ônibus ou da condução.

Por isso, a relação que se configura entre os alunos e as saídas de campo, diante dos ambientes visitados, e a partir da fotografia torna essa relação com a cidade mais complexa, exigindo que se demorem nos lugares, que parem e que observem. Flusser (2028, pág.17) define que imagens são códigos que traduzem eventos e, situações, processos em cenas. Não que as imagens *eternizem* eventos; elas substituem eventos por cenas. E tal poder mágico, inerente à estruturação plana da imagem, domina a dialética interna da imagem, própria a toda mediação e nela se manifesta.

Deste modo, os espaços que estão no seu dia a dia, por onde eles passavam de ônibus, caminhando, de bicicleta ou de carro, são ressignificados, os estudantes se

tornam capazes de ver, de fazer. A câmera se configura em suas mãos como um passaporte, permite que adentrem as portas que só passavam em frente.

Masschelein (2018) trata do caminhar como uma possibilidade de deslocar o olhar, a partir do conceito de uma pedagogia crítica, e do estudo dos textos de Walter Benjamin. Ele defende que caminhar é a atividade física de deslocar o olhar (ou seja, deixar uma posição, ex-posição) ao longo de uma linha arbitrária, um trajeto que ao mesmo tempo existe (e é recapturado) e abre caminho para novos olhares (sem levar, portanto, a um lugar anteriormente determinado, mas a um caminho sem destino ou orientação). (Pág. 39)

Esses deslocamentos do olhar, diante do estudo que trata o autor, vão ao encontro das nossas experiências nos locais públicos. Algumas dessas experiências mais significativas incluem a saída fotográfica ao centro histórico e à Universidade.

Sempre com a câmera na mão prontos a nos mostrar a última imagem capturada, os estudantes andam em grupos, explorando o território. Na praça do centro histórico, o estudante me questiona, - Professora, sabia que tem um museu ali? Outros estudantes se aproximam, e ele mostra a foto no visor da câmera – tirei ali, pode entrar, é de graça. De outro lado, outro grupo chama - professora, olha essa foto! Fomos na igreja no alto do morro. Enquanto isso, na beira do rio, um grupo se fotografa tendo ao fundo a vista da cidade. Aquele lugar, enfim, se tornou público para eles, esteve sempre ali, mas nunca havia sido visto desse ângulo. Do ângulo de dentro, aquele lugar finalmente se tornou deles.

O olhar para aquele lugar-comum, cotidiano e público, trouxe uma experiência, um deslocamento, não apenas um registro fotográfico, uma paisagem, mas a sensação de pertencimento. Nesse sentido entendemos o conceito do caminhar de e percebemos "um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada". (Masschelein, 2018. Pág. 37)

Algo semelhante acontece em nossa visita a universidade, os estudantes, se envolvem na visita com encantamento, embora próximo a escola, muitos nunca haviam entrado no espaço, essa visita é normalmente a mais esperada do projeto.

Os estudantes andam pelos corredores da universidade, conhecem a biblioteca, espaços de tv e rádio e realizam experiências fotográficas no laboratório de fotografia.

E de repente, na aula seguinte, já no território da escola, é como se quase pudéssemos tocar a janela metafórica que se abre em seus olhares. E a maioria discute sobre a possibilidade de um dia poder fazer uma faculdade. Na visita a Universidade na edição de 2023, que atuava com uma turma de segunda série do ensino médio, flagrei parte da turma espiando pela janela da sala S113 (nossa sala tablado na FURB), um ensaio de dança. Tomada do encantamento da turma, avistei o professor e pedi autorização para assistirem a aula do lado de dentro, e rapidamente a turma se aninhou como público do espetáculo.

Cito esses momentos para personificar a minha defesa da democratização da arte por meio dessas saídas a campo. Muitas vezes escuto de pessoas de senso comum e que pouco conhecem da realidade da escola e do fazer arte que os jovens não se interessam por arte e cultura. Digo que o que pode acontecer é que esses jovens muitas vezes não têm o acesso aos bens culturais, aos espetáculos, à presença e à participação em eventos artísticos. Posso afirmar, no entanto, que sempre que a possibilidade lhes é dada, aproveitam as oportunidades, como no caso em que espiavam à distância o ensaio, curiosos e desejosos de saber mais e ver mais.

Nessas experiências da câmera escura, das saídas fotográficas e da descoberta dos espaços públicos, percebo a possibilidade da igualdade, de permitir que os estudantes, ali com as câmeras nas mãos, se sintam "capazes de". As imagens do seu cotidiano recortadas, os fazem pertencentes do mundo ao redor, dos lugares que vivem, das relações que constituem. O olhar dos estudantes mudou. A cidade, também muda. E agora os alunos vivem a possibilidade de estarem atentos a essas mudanças. Durante os anos mais duros da pandemia, entre 2020 e 2021, o projeto não aconteceu presencialmente na nossa unidade escolar, porém as saídas como já citamos anteriormente, fizeram falta no contexto das nossas aulas. Mas algumas práticas que nos acompanharam durante os anos anteriores foram transportadas para o ambiente virtual. A edição do Verter propriamente não aconteceu, mas em uma das atividades do ensino remoto propus que os alunos utilizassem as fotos de suas galerias para criar uma linha do tempo que os representasse. É importante citar que mesmo no confinamento não paramos de fotografar e nos fotografar, ou mesmo de visualizar uma imensidão de imagens fotográficas. Para Flusser (pág.81), "as fotografias nos

cercam. Tão onipresentes são, no espaço público e privado que sua presença não está sendo percebida".

A prática representou muito o momento em que vivíamos. Não faltaram imagens de pôr-do-sol tiradas de janelas, objetos do dia a dia e selfies, imagens de interior, de si mesmos e do confinamento. A fotografia desta vez adentrou os espaços individuais e os olhares da janela, do mundo que estava ali dentro, de cada aluno.

Em 2022 o projeto voltou pra sala de aula, voltamos pra rua, investigamos o pátio com uma câmera escura, e um sexto ano inquieto, que cresceu em um mundo *touch* e conectado à rede, precisou aprender a apertar botões. Da pandemia na edição de 2022 ficou muito forte a marca das máscaras, e uma certa resistência em se fotografar. Em todas as edições era comum termos muitas fotos que os alunos faziam de si mesmo, em várias poses, em atividades, brincadeiras entre outros momentos. Em 2022 foi comum os alunos esconderem o rosto, mesmo quando estavam sem máscaras, colocavam a mão em frente ao rosto, a câmera que se fechou nas lives, para que não fossem vistos. O hábito de se esconderem ainda estava ali.

Analisamos com calma o fenômeno e os atritos que surgiam, quando um aluno fotografava o outro. Não podemos afirmar com certeza que o fato de esconder o rosto era um reflexo da pandemia, mas percebemos que o longo período utilizando as máscaras e em isolamento, havia interferido na forma como os adolescentes se viam e se fotografavam.

Em 2023 o projeto que retornou à escola, tem sua exposição apresentada a comunidade em junho e julho de 2024, é importante enfatizar que sempre ao longo das oficinas, o diálogo sobre os espaços e sobre a cidade tem se tornado presente, como uma marca do projeto, bem como discussões sobre uso da imagem, manipulação técnica, direitos autorais também permeiam as aulas. O aceso público a bens e serviços e a própria universidade também é recorrente, isso mostra que o projeto tem um papel que transcende os valores artísticos e conecta o estudante com a sociedade.

Ao compararmos os momentos do projeto "Verter" que acontecem presencialmente, e as atividades realizadas com fotografia no ensino remoto, observo um contraste significativo na vivência dos alunos e no repertório adquirido.

Durante o ensino remoto os estudantes utilizavam fotos de suas galerias os alunos se voltaram para os ambientes mais íntimos e privados, explorando o mundo

por meio de suas janelas. As imagens capturadas refletiam o confinamento, e a individualização, um olhar para o cotidiano imediato e a introspecção.

Em contraste, o retorno do projeto para a escola e as saídas fotográficas proporcionaram experiências mais coletivas e a vivência nos espaços públicos. Nas saídas, os estudantes não deixaram de preparar *pic-nics*, levar bolas e brinquedos para além de fotografar aproveitar o dia, se fotografaram em grupos, mesmo que por vezes querendo esconder os rostos, registravam as experiências e caminhavam. (Figura 19).

Figura 19 Alunas em saída a campo se fotografam

Essa mudança do virtual, ou do remoto, para o presencial, também levanta questões importantes sobre o ensino da arte por meio de ambientes virtuais. Enquanto as aulas e oficinas virtuais permitiram uma continuidade do aprendizado e uma exploração introspectiva, elas limitaram a interação direta com o mundo exterior e a experiência coletiva que a arte pode proporcionar. As saídas fotográficas e oficinas presenciais, por outro lado, permitem que os alunos experimentem os espaços, vivenciem a fotografia e o exercício do olhar. Os conectam com o real e o público, e nas redes quando compartilham suas produções, deixam de ser apenas consumidores de referências comerciais. A experiência do projeto "Verter" ilustra como a fotografia podem ser uma experiência potente para a educação e o ensino da arte.

7 CONCLUSÕES

Ao concluir essa pesquisa percebo que meu olhar que nasceu de uma inquietação bastante pontual – o ensino da arte na pandemia -, me conduziu a uma reflexão mais ampla que me estimulou a pensar sobre vários elementos da metodologia de ensino da arte. Se a base das minhas conclusões se referiu a como a falta de recursos e investimentos continua nos desconectando das práticas artísticas no ensino da arte, aplicar os questionários, analisar os relatos, e pensar sobre minhas práticas me fez aprofundar minhas preocupações com a escola como âmbito de criação.

Assim, a partir dos dados levantados e da revisão bibliográfica realizada até o momento, considero que foi possível traçar um panorama sobre a disponibilidade de espaços e recursos no ensino da arte. A complexidade e desafios enfrentados pelos professores são evidentes, especialmente na rede pública de ensino básico. A falta de salas adequadas para práticas artísticas, como ateliês e salas de arte, reflete a precariedade das condições estruturais em muitas escolas, comprometendo a qualidade do ensino de arte.

A falta de investimento em recursos e em espaços adequados para o ensino da arte é um dos fatores que podem contribuir para a falta de conexão do aluno para com a arte, bem como a falta de acesso a informática e redes móveis, e embora os professores valorizem suas práticas e seu planejamento para o ensino, a realidade mostra uma falta de valorização e investimentos públicos. É possível apontar ainda que a desigualdade entre ensino público e privado foi ampliada pelos impactos da pandemia de COVID-19.

A tentativa dos professores de continuar oferecendo práticas durante o ensino remoto, conforme demonstrado nos gráficos 6 a 10, mostra a resiliência e o esforço desses profissionais. No entanto, as dificuldades enfrentadas, especialmente pelos professores de teatro e dança, destacam a falta de recursos tecnológicos e a limitação no ambiente virtual para essas disciplinas, o que torna os resultados ainda mais preocupantes. É fato que mesmo não garantindo o acesso durante a pandemia, e tendo resultados negativos quanto à aprovação do modelo remoto por parte de alunos e professores, o governo do estado de Santa Catarina ensaia a volta do modelo remoto

para aulas do Novo Ensino Médio, sendo afetado por essa decisão principalmente o componente arte, nas turmas do noturno.

No entanto, um vasto compilado de relatos de professores mostra a resistência de colegas das variadas redes de ensino e linguagens em, mesmo durante a pandemia, propor práticas que conectassem os alunos às aulas de arte, superando dificuldades e falta de recursos. Foram principalmente esses relatos que me apoiaram para responder minha principal questão de pesquisa: quais os possíveis impactos que o confinamento gerou nas práticas artísticas do ensino das artes visuais nas escolas de educação básica, e como isso nos exige refletir sobre possibilidades de práticas de ensino conectado?

Muitas das práticas propostas pelos professores que responderam à pesquisa foram acompanhadas de diversas formas por meios tecnológicos, seja no uso de ferramentas, câmeras, aplicativos, smartphones e tablets, como em programas e plataformas, bem como redes de mídias sociais. Começo meu mapeamento teórico traçando uma crítica à sociedade hiper conectada que nos consome tempo e olhar, manufatura e precariza nossos corpos como mais um objeto do capitalismo.

Ser crítica ao uso desmedido da tecnologia não significa terminantemente ser contra a tecnologia. Sem o desenvolvimento das tecnologias eu não estaria aqui escrevendo esse texto, desenvolvendo essa pesquisa ou mesmo realizando as propostas práticas em sala de aula. Ser crítica à tecnologia é compreender que é perigoso terceirizar as máquinas e até mesmo a inteligência artificial o poder do desenvolvimento da tecnologia humana, da arte, da filosofia e do ensinar. Desenvolvemos e aprendemos meios de usar a tecnologia porque somos portadores de criatividade e curiosidade.

Os bens tecnológicos foram ao longo da história, produzidos por homens e mulheres curiosos, dispostos a ver além, muitos desses bens nasceram de pensamentos coletivos e de processos colaborativos. Algumas das práticas que relato nesse percurso dos anos de pandemia e da pesquisa trazem essa premissa da tecnologia como bem público e não como uma aniquiladora do pensamento criativo.

Se a pandemia deixou marcas no chão, na educação, na maneira como nos vemos e nos relacionamos, ela mostrou que com criatividade, cuidado e escuta, na

área do ensino da arte, houve desvios, atravessamentos e construção de saberes que ainda ressoam nas escolas.

Desenvolvi nesse percurso uma pesquisa não-máquina, com a opção de dados primários, e uma análise afetiva dos dados, e procurei me distanciar do simples explicar e replicar ideias de aplicativos para as aulas, para me aproximar e me conectar as vivências e aos lugares de memória dos impactos da pandemia. O relato e as análises que trago não são só minhas, são coletivizadas com e a partir dos professores que atuaram entre 2020 e 2021 no ensino remoto, e no período pós pandemia. Essa pesquisa também é parte do meu percurso e trajetória como professora.

Para além das mídias, mas também atravessada por elas, vi e vivi a pandemia e a reconstrução dos modos de dar aula ao longo desses anos. As marcas dessa memória fazem parte do meu corpo, dessa pesquisa, da minha escola e da construção do que sou como professora e pessoa da arte.

REFERÊNCIAS

BAUER, Florence; NOLETO, Marlova; GROSS, Socorro. (Repres. UNICEF, UNESCO, OPAS e OMS no Brasil). **Reabertura segura das escolas é urgente para garantir direitos de crianças e adolescentes**. Manifesto assinado pela UNESCO, OPAS-OMS e UNICEF, do Brasil. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/manifesto-unicef-unesco-opas-oms-reabertura-segura-das-escolas. Acesso em 23 de março de 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BUCCI, Eugênio. **A cidadania na era da comunicação**. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

_____. **A superindústria do imaginário:** como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida**: a arte moderna e a invenção de si. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CUISSI, Angelo. (org.) **A Arte da Solidão:** artistas-pesquisadores refletem sobre a pandemia. São Paulo: Yanubiá Edições, 2021. E-PUB

GIL, Gilberto. **Queremos saber (letra).** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4BJQMcELDdY>. Acesso em 05 de maio de 2019.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma filosofia da fotografia. São Paulo: É Realizações, 2018.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro:** sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HARARI, Y. N. **21 Lições para o Século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Notas sobre a pandemia:** E breves lições para o mundo pós-coronavírus (artigos e entrevistas). São Paulo: Companhia das Letras, 2020

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

_____. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230058 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 7 de julho de 2024.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação. **Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul**, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p. 9-27.

_____. **Arte, só na aula de arte?** Educação, vol. 34, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 311-316 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre**. Educação e Realidade. Volume 33, número 1. 2008. UFRGS. [on-line] Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em em 27 de novembro de 2018

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão Pública (on line). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2.

PELLANDA, Eduardo Campos. Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

POMBO, Olga (org. tradução e prefácio) **Quatro textos excêntricos**. Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russel e Ortega y Gasset. Lisboa: Col. Filosofia da Educação. Relógio de Água, 2000.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. **WhatsApp e Educação:** entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Editus Edufba , 2017.

RODRIGUES, B. C., CRIPPA, G**.: Novas Propostas e Desafios Das Mediações Culturais em Museus Virtuais** (on line). Porto, PT: ICOM (2011). Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10386.pdf>. Acessado em 25 de abril de 2024.

ROLNIK, R; WISNIK, G. **Utopias e distopias urbanas em tempos de pandemia**. Entrevista a Guilherme Wisnlik. São Paulo. Escola da-

SILVA, Ivanderson Pereira da; ROCHA, Fernanda de Burgos**.** Implicações do uso do whatsapp na educação. **Revista EDaPECI São Cristóvão** (SE) v.17. n. 2, p. 161-174 mai./ago. 2017**.**

SILVA NETO, Victo José da Apontamentos sobre A Superindústria do Imaginário, de Eugênio Bucci. **Cátedra de Oscar Sala** (on line). Disponível em: atedraoscarsala.wordpress.com/2021/09/13/apontamentos-sobre-a-superindustria-do-imaginario-de-eugenio-bucci/. Acesso em 12 de abril de 2023.

TELES, Anamaria. **Projeto de extensão Verter (@projeto_verter) abre mostra de fotografias.** (2024) Disponível em: <https://www.instagram.com/culturafurb>. Acessado em 02 de julho de 2024.