

# IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das  
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

# ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD  
Pró-Reitoria  
Acadêmica

Apoiadores



## Comissão Organizadora

<b>Profª Dra. Giani Rabelo</b>	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves</b>	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Prof. Me. Marcelo Feldhaus</b>	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Profª. Dra. Birgit Harter-Marques</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Prof. Dr. Carlos Renato Carola</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato</b>	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo</b>	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Profª. Dra. Cibele Beirith Figueiredo Freitas</b>	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo</b>	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Lucene Cândido Magnus</b>	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Vanessa Marcos Medeiros</b>	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Rafaela Ribeiro Pereira</b>	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

# Comissão Científica

<b>Profª Dra. Giani Rabelo</b>	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves</b>	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Profª. Dra. Birgit Harter-Marques</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra</b>	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
<b>Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
<b>Prof. Dr. José Antonio Mateo</b>	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
<b>Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins</b>	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
<b>Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
<b>Profª. Dra. Amalia Morales Villena</b>	Universidad de Granada - Espanha
<b>Profª. Dra. Maria Stephanou</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
<b>Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
<b>Profª. Dra. Ana Sabrina Mora</b>	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
<b>Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos</b>	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
<b>Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego</b>	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
<b>Prof. Dr. Agustín Escolano Benito</b>	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
<b>Prof. Dr. Alex Sander da Silva</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
<b>Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
<b>Prof. Dr. António Gomes Ferreira</b>	Universidade de Coimbra - Portugal
<b>Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello</b>	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
<b>Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez</b>	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
<b>Profª Dra. Maria João Mogarro</b>	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

## Grupos de Trabalho

**Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves**

Finanças

**Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor**

Cultura

**Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann**

Monitoria

**Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio**

Comunicação e Divulgação

**Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira**

Secretaria Geral

**Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino**

Tecnologia

**Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas**

Apresentações de Pôsteres

## Secretaria

**Rafaela Ribeiro Pereira**

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação  
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

## Diagramação

**Victor Burato**

Designer

## Realização



**PROACAD**  
Pró-Reitoria  
Acadêmica

## Apoiadores



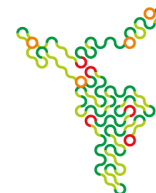
# GT71

**Quando o interior é centro:  
formação de professores  
de arte no interior e nas  
periferias**

# SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7** **ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA BAIXADA FLUMINENSE: TENSÕES SOBRE UM CAMPO NEGLIGENCIADO**  
Massuel dos Reis Bernardi
- 17** **DA PRODUÇÃO DE POÉTICAS DOCENTES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
Daniela da Cruz Schneider
- 27** **DESDE AS MARGENS: DOS DESLOCAMENTOS E ENCONTROS POSSÍVEIS [COM ARTE] EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA**  
Carine Betker



## ARTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA BAIXADA FLUMINENSE: TENSÕES SOBRE UM CAMPO NEGLIGENCIADO

Massuel dos Reis Bernardi<sup>1</sup>

**Resumo:** Como parte integrante da pesquisa de doutorado e atuação profissional do autor, o trabalho pretende investigar aspectos acerca de nove cursos de Pedagogia de sete universidades da Baixada Fluminense. A relevância da pesquisa consiste em tratar de um campo pouco explorado academicamente e em uma região alvo de diversas questões geográficas, políticas, curriculares e didáticas (SOUZA E SOUZA, 2018). A metodologia adotada na pesquisa, ainda em fase exploratória, é de análise de dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018) e, futuramente de exploração do campo por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos dos nove cursos investigados. A ideia é buscar informações sobre como as instituições estão considerando os documentos nacionais referentes ao componente curricular Arte. Nesse sentido, como os futuros pedagogos da Baixada Fluminense estão tendo contato com as Artes em suas formações, e como irão atuar após a sua inserção no mercado de trabalho. Como resultados, já se pode perceber algumas carências e diversidades que os cursos de Pedagogia investigados mostram sobre a formação de professores.

**Palavras-chave:** Arte. Pedagogia. Ensino de Arte.

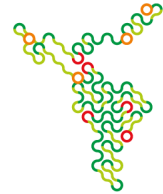
### **Art in the Pedagogy courses of Baixada Fluminense: tensions about a neglected field**

**Abstract:** As an part of the author's professional and doctoral research, the work aims to investigate aspects of nine Pedagogy courses from seven universities in the Baixada Fluminense. The relevance of the research consists in dealing with a field that is little explored academically, and in a region that is the target of several geographic, political, curricular and didactic issues (SOUZA AND SOUZA, 2018). The methodology adopted in the research, still in the exploratory phase, is for data analysis from the Censo da Educação Superior (INEP, 2018) and, in the future, exploration of the field through semi-structured interviews with managers, teachers and students of the nine courses investigated. The idea is to seek information on how the institutions are considering the national documents referring to the curricular component Art. In this sense, how the future educators of the Baixada Fluminense are having contact with the Arts in their training, and how they will act after their insertion in the job market. As a result, it is already possible to notice some deficiencies and diversities that the investigated Pedagogy courses show about teacher education.

**Keywords:** Art. Pedagogy. Art teaching.

---

<sup>1</sup> Professor na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGE/PUC-Rio), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Fonte financiadora: FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

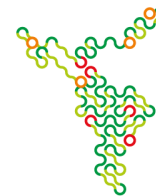


### ***Introdução***

O presente trabalho contempla parte da pesquisa de doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGE/PUC-Rio/Brasil) desenvolvida pelo autor. Busca-se apresentar um panorama de como e onde as Artes estão sendo abordadas nos cursos de Pedagogia em instituições de ensino superior da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro (Brasil). Além do levantamento de quantas e quais são as universidades que possuem os cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense, o estudo pretende identificar os cursos que oferecem disciplinas relacionadas às Artes e como elas estão sendo concebidas pelas matrizes curriculares e práticas docentes. Pretende-se também debater sobre as características formativas dos professores que lecionam essas disciplinas e os currículos desenvolvidos (CANDAU, 2013; MOREIRA E CANDAU; 2007; PIMENTA et al., 2013; CRUZ, 2017, LIBÂNEO 2013; GATTI, 2017).

A problemática da pesquisa trata de identificar se há consonância curricular entre as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) a serem abordadas na educação básica, segundo a lei 13.278/2016. Esta lei inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro no componente curricular Arte por professores polivalentes (PEDROSO et al., 2019). Nesse sentido, para que o pedagogo consiga ensinar todos os conteúdos inerentes a cada uma das áreas artísticas, a sua formação precisará de maior aprofundamento. Dessa forma se faz necessária uma busca pela expansão e reconhecimento das áreas artísticas negligenciadas historicamente no Brasil (BARBOSA, 2010). Se cada uma das linguagens artísticas mencionadas possuem um universo de possibilidades de trabalho na escola, busca-se entender como o pedagogo tem contato com a complexidade de ensinar Arte na educação básica? Desse modo, mostra-se relevante uma pesquisa sobre como o pedagogo está sendo formado na Baixada Fluminense, a qual é uma região composta por 13 municípios próximos à região metropolitana, e possui características específicas tanto sobre as artes, quanto à educação (SOUZA E SOUZA, 2018). No caso do ensino de Arte na Pedagogia, há diversas questões a serem desvendadas, pois ainda é um campo pouco explorado no Brasil (MARTINS E LOMBARDI, 2015) e merece atenção não só como atualização de dados, mas para que se reflita sobre a formação docente em Arte de quem irá trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental: o pedagogo.

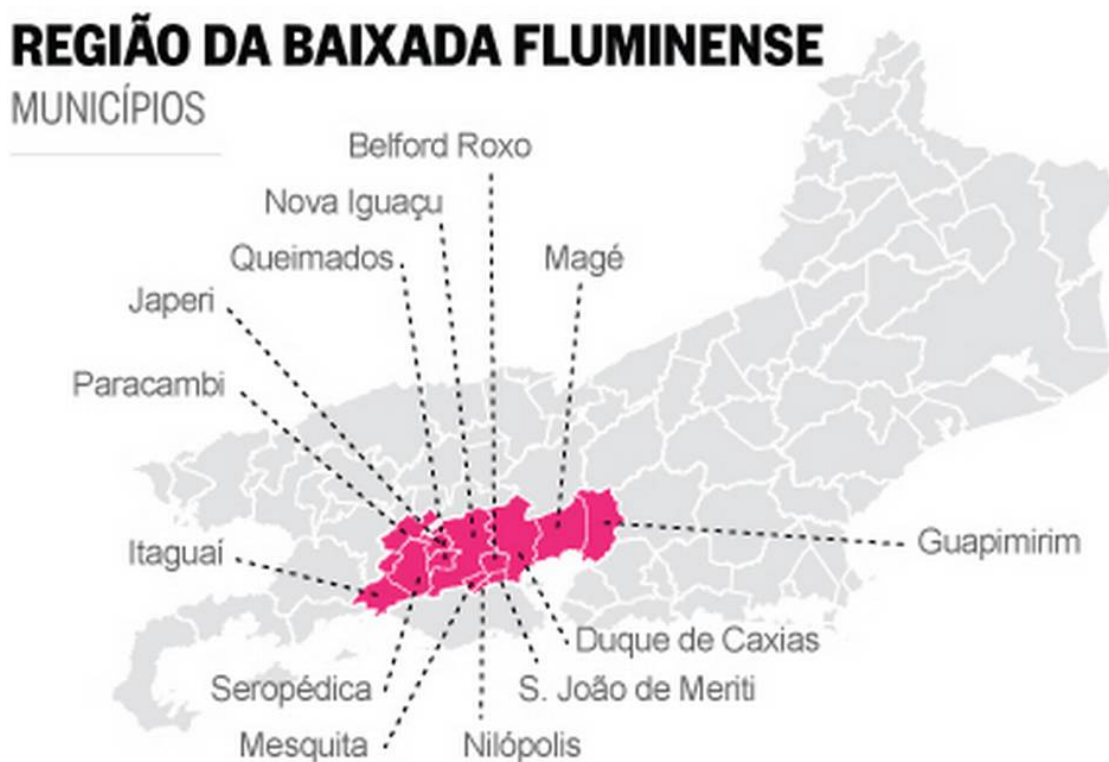




### *A região da Baixada Fluminense*

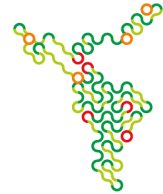
A Baixada Fluminense, local onde a pesquisa se desenvolve, é uma região que engloba 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, São João de Meriti, Seropédica e Queimados, conforme o mapa representado pela figura abaixo.

Figura 1 – Mapa representativo dos municípios da região da Baixada Fluminense.



Fonte: Guerreiro e Borja, (2021).

A escolha pela região se deu por apresentar aspectos geográficos, históricos, políticos e sociais específicos quando comparados à capital fluminense, ou mesmo outras regiões brasileiras. Apesar do elevado desempenho econômico da região, os baixos índices sociais perduram desde o final do Século XX. A educação também é uma marca negativa da Baixada Fluminense. Segundo Souza e Souza (2018), as políticas de formação de professores são precárias, e “ficaram aquém do ideal, com



sucessivas mudanças que não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação deste docente para fazer face aos problemas educacionais.” (p. 189)

### ***Questões e objetivos da pesquisa***

As questões que norteiam esta pesquisa são: os cursos de pedagogia da Baixada Fluminense preparam professores para dar conta do componente curricular Arte na educação básica? Quantas e quais são as universidades que possuem os cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense? Esses cursos são presenciais, semipresenciais ou à distância? Que fatores estão implicados no processo de ensino-aprendizagem artístico e pedagógico? Quais elementos podem reforçar (ou não) os estigmas sobre as Artes e a Educação em um lugar como a Baixada Fluminense? Que fatores se mostram como impedimentos ou desafios em processos de ensinar Arte nas séries iniciais da educação básica?

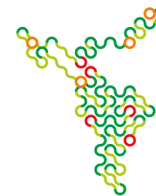
Essas questões norteiam todo o desenvolvimento do estudo, baseados, principalmente, em uma das inquietações já identificadas pelo autor, como: a identificação das artes na formação de pedagogos como um lugar assistencialista. Isto é, a utilização de alguma das linguagens artísticas, previstas por documentos oficiais, sendo abordadas para ensinar outros conteúdos, e não Arte como campo epistemológico.

Nesse sentido, os principais objetivos abordados nesse recorte podem ser sintetizados em:

- Apresentar um panorama de onde e como as Artes estão sendo abordadas nos cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense;
- Confrontar se há consonância entre os documentos oficiais e o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia na Baixada Fluminense.

### ***Metodologia***

A metodologia da pesquisa vem se construindo para além de um levantamento/mapeamento dos 13 municípios da Baixada Fluminense. Trata-se de uma pesquisa de métodos mistos (CRESSWELL, 2007; VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014), provida de uma parte quantitativa e outra qualitativa. Na abordagem quantitativa está compreendido o levantamento de quantos cursos e disciplinas de cada curso de Pedagogia possuem o ensino de Arte dentre os 13 municípios da região investigada; as disciplinas relacionadas às Artes que existem nas grades e propostas curriculares dos



cursos; os desenhos curriculares dos cursos investigados; as cargas horárias e ementas das disciplinas; a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessas disciplinas. Já a abordagem qualitativa compreende a maior parte do estudo, que se encontra em fase de coleta de dados via entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2009) com coordenadores e professores de 10 cursos presenciais de Pedagogia. As entrevistas possuem enfoque sobre aspectos relativos ao currículo (MOREIRA E CANDAU, 2007), à metodologia para o ensino artístico (BARBOSA, 2010), e à didática (PIMENTA et al., 2013) utilizadas nas disciplinas relativas ao ensino de Arte.

### ***Resultados parciais***

Por conta das alterações no cronograma do evento e da pandemia de COVID-19, a pesquisa seguiu seu curso e alguns resultados sofreram alterações. O principal deles está relacionado ao número de cursos inicialmente escolhidos para a investigação, passando de 7 para 10 cursos presenciais de Pedagogia na região da Baixada Fluminense. Outra alteração significativa identificada são as adaptações, que as Instituições de Ensino Superior (IES) fizeram em virtude da pandemia de COVID-19, tais como: oferta de algumas disciplinas somente no formato remoto; baixa procura por alguns cursos que obrigaram algumas IES não abrirem turmas, tampouco admitirem estudantes nos semestres de 2020 e 2021.

Portanto, os resultados obtidos até o momento estão: o levantamento feito em 2 bancos de dados (Censo da Educação Superior de 2017 e 2018 e o site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior/e-MEC), para a montagem de um quantitativo de cursos a serem aprofundados. Foram identificados 114 cursos de Pedagogia, sendo 93 na modalidade EAD e 11 presenciais. O quantitativo de cursos na modalidade à distância corresponde a 90,35% do total dos cursos encontrados, todos eles em universidades privadas. Os cursos presenciais são apenas 9,65% do total. O número de cursos encontrados em universidades públicas é, em sua totalidade, oferecido na modalidade presencial, e totalizam somente 2,63% dos cursos encontrados. Isso já nos mostra que os cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense são majoritariamente ofertados pelo ensino privado e à distância, conforme as tabelas 1 e 2 abaixo.

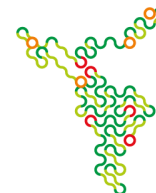


Tabela 1: Distribuição das IES que oferecem curso de pedagogia por município da Baixada Fluminense na modalidade presencial em atividade e com vagas autorizadas.

Município	Nome da UES	Sigla	Esfera	Quantidade de cursos
BELFORD	Faculdade Fernanda Bicchieri	FABEL	Privada	1
DUQUE DE CAXIAS	Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada	1
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Pública Estadual	1
	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	Privada	1
NOVA IGUAÇU	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Pública Federal	1
	Universidade Iguazu	UNIG	Privada	1
	Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada	1
QUEIMADOS	Universidade Estácio de Sá	UNESA	Privada	1
SEROPÉDICA	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Pública Federal	1
SÃO JOAO DE MERITI	Universidade Estácio e Sá	UNESA	Privada	1
<b>Totais</b>			<b>3públicas</b> <b>8privadas</b>	<b>11</b>

Fonte: Site do e-MEC e Censo da Educação Superior de 2017 e 2018.

O total de cursos encontrados nas bases de dados consultadas foram de 114 cursos, distribuídas conforme a tabela 2.

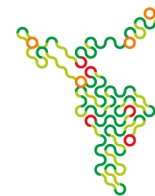


Tabela 2: Distribuição dos cursos de pedagogia em atividade por município da Baixada Fluminense na modalidade à distância.

Município	Tipo	Quantidade de cursos
Berford Roxo	Privadas	10
Duque de Caxias	Privadas	20
Guapimirim	Privadas	3
Itaguaí	Privadas	11
Japeri	Privadas	2
Magé	Privadas	8
Mesquita	Privadas	2
Nilópolis	Privadas	7
Nova Iguaçu	Privadas	21
Paracambi	Privadas	5
Queimados	Privadas	2
São João de Meriti	Privadas	10
Seropédica	Privadas	2
<b>Total</b>	<b>Todas Privadas</b>	<b>103</b>

Fonte: site do e-MEC em maio/2020.

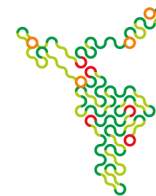
Em relação às disciplinas artísticas encontradas nos cursos investigados, foram analisados os sites oficiais das IES que têm cursos presenciais. Nos documentos e informações encontradas nesses sites, ou mesmo em contato com coordenadores e professores que disponibilizaram as informações, foi possível chegar ao quantitativo de disciplinas relacionadas às artes em cada um dos 11 cursos selecionados. O que os dados apontam é um quantitativo de apenas 1 disciplina obrigatória em relação ao total do curso. Na tabela 3 é possível perceber essa distribuição relacionando as cargas horárias e créditos das disciplinas em cada curso.



Tabela 3: Distribuição de disciplinas obrigatórias por cursos de Pedagogia/IES investigadas

IES	Disciplina	CH	Teórica/prática	Créditos	% obrigatoriedade do curso
UNESA curriculo anterior (nos 5 cursos/ 5 municípios)	Arte e educação - fundamentos, metodologia e prática (arte-educação é eletiva, mas não é ofertada)	72	36T 36P	4	1/36 disc. obrigatórias 72/3540h
UNESA curriculo atual (nos 5 cursos/ 5 municípios)	Arte e educação - fundamentos, metodologia e prática	80	60T 20P 20virtual (professora não soube dizer o que é isso)		
FEBF/ UERJ	Arte, movimento e ludicidade	90	60T 30P	5	1/37 disc. obrigatórias 90/3925h
UFRRJ Seropédica	Arte-educação	30	30T, apesar do professor dar aulas práticas	2	1/53 disc. obrigatórias 30/3210h
UNIGRANRIO	Conteúdos e metodologias do ensino de artes	80	20T 60P	4	1/42 disc. obrigatórias 80/3200
FABEL	Metodologias e Fundamentos da Arte Educação	80	80T 0P 40atividades culturais	4	80/3440
UNIG	Pratica Pedagógica II (Arte e Educação)	40	20T 20P	2	1/27 disc. obrigatórias. 40/3200
UFRRJ Nova Iguaçu	Arte e Educação	30	30T apesar do professor dar aulas práticas	2	1/49 disc. obrigatórias.

Fonte: documentos disponibilizados nos sites das IES e em consulta aos professores e coordenadores dos cursos.



Assim, já se pode concluir que o contato com Arte nos cursos de pedagogia presenciais da Baixada Fluminense se dá de uma forma bastante superficial e aligeirada.

Esse panorama, portanto, nos mostra a complexidade e necessidade de se desenvolver um estudo sobre os temas que irão refletir diretamente na formação de futuros pedagogos da Baixada Fluminense. E, mais ainda, sobre como as crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, onde a maior parte é integrada pela atuação de pedagogos, terão seu primeiro contato com Arte na escola.

### **Referências**

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006, homologado e publicado no Diário Oficial da União em 15/5/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.278/16** – Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, referente ao ensino da arte. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Arte**, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São. Paulo: Cortez, 2010.

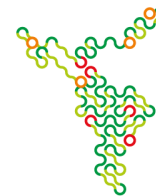
CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CARVALHO, Liandra Lima. A Baixada Fluminense vista pela academia. In: **Revista EDUC**, Vol. 01- Nº 03. Duque de Caxias: Jan-Jun 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1166-1195 out./dez. 2017.

CRESSWELL John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução de Luciana Oliveira da Rocha – 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.





FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

GATTI, Bernardete A. **Didática e formação de professores: provocações**. In: Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017.

GUERREIRO, João; BORJA, Bruno. **Pesquisa impactos da Covid-19 na economia criativa da Baixada Fluminense**: Observatório Baixada Cultural IFRJ/UFRRJ, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (orgs). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. In: **Trama Interdisciplinar**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PEDROSO, C. C A.; DOMINGUES, I.; FUSARI, J. C.; GOMES, M. O.; PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; BELLETATI, V. C. F. **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

SOUZA, Renan Arjona de; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. In: **COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat - Taquara/RS** - v. 15, n. 1, jan./jun. 2018.

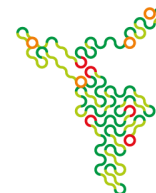
VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014.

<https://emec.mec.gov.br/>

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/sistema-censup>

<https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>





## DA PRODUÇÃO DE POÉTICAS DOCENTES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Daniela da Cruz Schneider<sup>1</sup>

**Resumo:** Buscando explorar e poetizar a formação de professores de artes visuais, este trabalho é conjugação entre o testemunho do professorar e pesquisar a formação de docentes de artes visuais, junto ao curso de Educação do Campo, no interior do Tocantins, e alguns exercícios teóricos-poéticos em torno da concepção de formação como forma que se coloca em ação, a partir de quadro teórico comporto por Freire (2013,2016), Caldart (2011, 2004), Hernández (2007) O texto organiza-se a partir de três trânsitos: 1) geográfico, do interior do Sul, para o interior do Centro-Norte; 2) Epistemológico, exercício de composição entre as ressonâncias que se produzem entre a Educação do Campo e o Ensino de Arte; 3) da forma docente, tratando das laborações que a docência produz nas formas de si, quando privilegia as dimensões interculturais das práticas culturais.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo; Artes Visuais; Docência em Artes Visuais; Poéticas Docentes

**Abstract:** Seeking to explore and poetize the training of visual arts teachers, this work is a combination of the testimony of teachers and researching the training of visual arts teachers, along with the Rural Education course, in Tocantins, and some theoretical-poetic exercises around the conception of training as a way that is put into action, from a theoretical framework behaved by Freire (2013, 2016), Caldart (2011, 2004), Hernández (2007) The text is organized from three transits: 1) geographic, from the interior of the South to the interior of the Center-North; 2) Epistemological, exercise of composition between the resonances that occur between Rural Education and Art Education; 3) the teaching way, dealing with the labors that teaching produces in the forms of itself, when it privileges the intercultural dimensions of cultural practices.

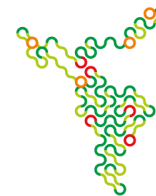
**Key-words:** Countryside Education; Visual arts; Teaching in Visual Arts; Teacher Poetics

### *Percursos: caminhando se faz o caminho*

Esse texto é cartografia, é registro de percursos. Ele aciona a andança como exercício para constituição docente. Percorrer territórios e constituir territórios me parece atividade central na produção de docências. Produzir-se em meio aos fazeres da docência: exercício que demanda a coragem da produção da autonomia. Autonomia: palavra? Não apenas! Um exercício ético para a laboração da docência. Isso quem nos ensina é Paulo Freire (2016). Buscando explorar e poetizar a

---

<sup>1</sup> Professora adjunta dos Cursos de Artes Visuais do Instituto de Letras e artes, da Universidade Federal do Rio Grande (ILA/FURG)



formação de professores de artes visuais, este trabalho é conjugação entre o testemunho do professorar e pesquisar a formação de docentes de artes visuais, junto ao curso de Educação do Campo, no interior do Tocantins, e alguns exercícios teóricos-poéticos em torno da concepção de formação como forma que se coloca em ação. Na confluência Arte e Educação do Campo, a autonomia docente pode se construir por meio de nutrição e cultivo de diversos modos de fazer, diferentes procedimentos, heterogêneos modos de propor da Arte, atendendo à demanda da Educação do Campo, solícita das singularidades dos contextos de seus povos.

Dessa forma, o texto que daqui segue mostra como a formação de docentes de artes visuais tem sido possível na região sudeste do Tocantins, irradiando do curso de Educação do Campo – Habilitação Artes Visuais e Música; defende o produzir-se docente por meio da criação de si e para si de uma poética da docência; dá testemunhos dos modos pelos quais docentes em artes visuais vêm se constituindo, longe dos centros culturais, com recursos tecnológicos bastante restritos.

Assim, o texto desdobra-se por três trânsitos-territórios: geográfico, epistemológico e da forma docente. Dentre as várias concepções teóricas para “território”, destaco uma que se aproxima da Educação do Campo, pelas vias da produção bibliográfica que lhe pertence:

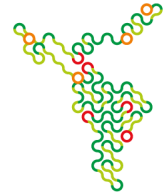
o território não é algo anterior ou exterior à sociedade. Território é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização. Num mesmo território há, sempre, múltiplas territorialidades. Todavia, o território tende a naturalizar as relações sociais e de poder, pois se toma abrigo, lugar onde cada qual se sente em casa, mesmo que numa sociedade dividida. (FERNANDES, 2002, s/p)

Partindo do pressuposto que o território se constitui ao percorrê-lo e que, assim como Arte e Educação, é prática cultural e social.

### ***O primeiro trânsito-território é geográfico***

Do interior do sul para o interior do Norte. De Pelotas-RS para Arraias-TO. De que lado é o interior? Quando o interior se verte em centro?

No Norte, meu interior era centro. Sobrenome complicado, pele clara, sotaque que soava como navalha: o “tu” era interpretado como frieza. Chegar no Norte, sendo do Sul, era vir do centro. De uma cidade de mais de 300 mil habitantes, era muito, perto de dos 10 mil arraianos. Estava



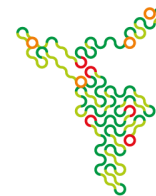
definido – por mim e pelos meus pares – eu havia chegado do centro. A cor da minha pele já instituíra um centro, para além de limites geográficos...

Arraias é uma cidade Tocantinense, que se localiza nos limites entre Tocantins e Goiás. Limítrofe e território de passagem. Mas, sua história a coloca como ponto de fuga, lugar de chegada e refúgio: Chapada dos Negros. O município foi fundado no século XVIII e a Chapada dos Negros foi seu primeiro povoado, engendrado pelo garimpo do ouro e pela continuidade da escravidão do povo negro. Anterior ao primeiro ciclo econômico determinante da região – o ouro –, segundo Apolinário (2007, p. 76): “Diz a tradição popular, em Arraias, que, antes de ser povoada pelos mineradores brancos, essa chapada era núcleo de escravos aquilombados. Esses negros eram escravos fugidos das áreas mineradoras de outros arraiais [...]”. Aí se estabeleceram negros escravizados que fugiram dos domínios de senhoris de São Paulo e Bahia. A descoberta de ouro na região possibilitou que o lugar se torna o arraial de Nossa Senhora dos Remédios de Arraias, localizada na Capitania de Goiás, há 3 km da Chapada. Passou ao julgo de Cavalcante e Monte Alegre de Goiás. Apenas em 1914 é elevada à condição de cidade<sup>2</sup>. A história de Arraias está marcada pela sua condição de quilombo, mas pelo imediato retorno da exploração de negros e negras que ali refugiaram-se. O garimpo foi predatório, violento e opressor. Com essas marcas históricas e existenciais, Arraias guarda na fala de seu povo o peso da exploração; da persistência de outros modos de exploração de corpos, do trabalho e também da cultura.

Qual o lugar de um Curso de Educação do Campo neste cenário? Como as diretrizes operacionais e epistemológicas da Educação do Campo podem contribuir para uma consciência crítica e ao mesmo tempo de reconhecimento do lugar de Arraias nos processos históricos do Brasil? E, ainda, como a arte pode agenciar essa compreensão? As perguntas que me levaram ao Norte e que saíram de mim. Essas interrogações são muito menos acerca de um território geográfico – dados para aprovação em concurso público para docência no magistério superior. Essas perguntas ressoam em mim, me produzindo enquanto docente que não carrega a distinção entre Norte e Sul ou Centro e Interior como paradigmas verticais na inclusão/exclusão de matérias, metodologias e abordagem com a arte. Antes, são vetores éticos-estéticos, que só foram possíveis de ser construídos ouvindo quem

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/arraias/historico> - Acesso em: 01 de agosto de 2021.



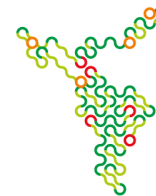
mora em Arraias; caminhando nas ruas limítrofes da cidade e enxergando os grandes muros feitos de pedra, mão de obra de um povo escravizado; as pedras cortam a linha do horizonte, delimitam no olho a separação entre o céu e a terra... e é dor que se vê ali; foi caminhando da minha casa até a Universidade, vendo crianças brincando nas ruas, com tão pouco de tudo isso que se produz como matéria de consumo – Não há lojas de roupas e/ou móveis em Arraias!

Em setembro, há a feira dos mascastes: uma feira que remonta o período colonial, em que comerciantes povoam a cidade com tendas, vendendo de um tudo: roupas, móveis, eletrodomésticos, medicina tradicional e alternativa, panelas, colheres, redes, brinquedos... de capa para celular à quibano de palha. É no avesso do centro que um modo de existência oscila, entre a tradição e os mitos do progresso. Uma vontade modernidade, mas que em nada a dá audácia. É por exercício de desigualdade? Sim! Mas foi lá que eu aprendi que manga não é coisa que se compra... manga dá no pé e está esparramada por toda a rua, é só pegar... Eu aprendi que a chuva para em março e só volta no final de outubro, mas em agosto caí uma chuva, para adoçar o cajuzinho vermelho. E tudo que aprendi não tem a ver com livros, conceitos, manuais... Arraias me ensinou a vida, me ensino o deslocar: das minhas premissas e hábitos de tempo rápido, produtivo, para um tempo que respeita a chuva, que escuta a Dona Auxiliadora, o Sr. Edinho, o Mestre Fumaça...

### ***O segundo trânsito-território é epistemológico***

Com o respeito a essa condição absolutamente singular, é que o Curso de Educação do Campo – Habilitação Artes visuais e Música – Campus Arraias (UFT) interpõe-se como possibilidade de formação de profissionais da educação que se desdobram em uma dupla necessidade: formação específica de arte/educadores e formação educadores do campo. A partir dos relatórios dos Estágios Curriculares Supervisionados - até o ano de 2019 - pode-se afirmar que 99% das docentes que atuavam na área de arte não tinham formação específica. A luta dos arte/educadores pela obrigatoriedade do ensino de arte na formação escolar, bem como o respeito a especificidade de seus conhecimentos remonta os primeiros anos da redemocratização no Brasil, pautado pelos movimentos sociais, que igualmente vetorizavam as lutas pelas políticas públicas para Educação do Campo.

Os Cursos de Educação do Campo, nas suas mais variadas habilitações, são implementados a partir do reconhecimento do direito dos povos do campo à uma educação pautada por suas demandas



e respeitosa de suas contexturas. Essa é uma conquista que tem história pela luta dos movimentos sociais no levante de voz por políticas públicas que pudessem dar garantias institucionais para EduCampo ser uma realidade.

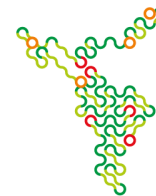
A caracterização operacional dos povos campestres, operado neste texto, parte do documento *Por uma Educação do Campo: Declaração 2002 (Seminário Nacional por uma Educação do Campo)*, apontando que:

No campo existem milhões de brasileiras e brasileiros [...] que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11).

A luta sempre foi pela terra e por uma educação que promovesse a consciência da importância da terra, da dimensão política que produz pertencimento e valorização da terra. Desta forma, cabe ressaltar uma diferenciação de abordagem das concepções entre educação rural e educação do campo. Enquanto a primeira volta-se para formação de mão de obra e partindo de características da educação urbana para o campo, a segunda perspectiva-se por essa luta pela terra e por uma educação seja pautada pelo protagonismo dos povos campestres, respeitando suas matrizes culturais e promovendo a formação de sujeitos que agem em seus contextos, no sentido da produção, intervenção e reflexão.

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 176).

É pelo direito ao saber e à cultura, compreendendo que “cultura” não é marco qualitativo, mas prática social contingenciada por processos históricos e sociais. Assim, a orientação é para uma Educação *DO* e *NO* campo, não *para* o campo (Caldart, 2002). Para o campo retira o protagonismo dos povos do campo, relegando às instituições centrais e urbanas a formação de sujeitos do campo. Caldart alerta para o perigo da instituição de bases da educação rural, quando a proposição torna-se unilateral: de uma instituição para uma população, contrariando as forças conceituais e políticas que vetorizam a Educação do Campo na construção da autonomia nos processos de ensino-aprendizagem.



Trata-se, assim, de defender uma educação *DO* campo, a partir de suas contexturas, urgências, demandas e matrizes. Sem verticalização ou vetorização pelos pressupostos da educação urbana. *NO* campo, porque busca-se o direito da existência e qualificação de escolas que sejam efetivamente no campo, garantindo acesso das populações. Além disso, em síntese: “No; o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura a as suas necessidades humanas e sociais” Caldart (2002, p.26).

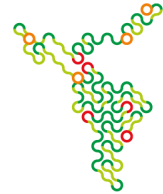
Neste sentido, é necessário manter a proposta de uma Educação DO e NO Campo que garantam os direitos ao saber e à cultura, a partir do que nos provoca Arroyo (2011, p.81):

Dentro deste mesmo ponto gostaria de colocar outra questão: como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rurais? Aquela visão de jeca (...) a escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. (...) nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano é saber social.

A partir dessa atitude, é necessário uma redefinição dos saberes escolares, vinculando-se às matrizes culturais do campo e aos novos sujeitos culturais, que são e segue sendo recriados pelos movimentos sociais (ARROYO, 2011).

Considerando a contemporaneidade da arte e das práticas culturais, buscando ensaiar confluências entre Arte e Educação do Campo, me inspiro no que propõe Bourriaud (2011) para abordar uma noção de arte: a arte cria formas de relação com a vida. Uma obra é uma forma ou formas de criar relações com a vida. O conceito de arte não é unívoco, como já o sabemos. A arte, como prática social, é histórica e culturalmente situada. Atende a contextos específicos que plasman em seus bens simbólicos modos de vida e visões de mundo. Nos seus entrecruzamentos com teorias que derivam do campo, com a sociologia, com a filosofia, com a comunicação, um conceito essencial de arte torna-se ainda mais impossível. Tomando como pressuposto essa impossibilidade de definição, partimos da postura de que para tratar de arte é preciso tomar uma concepção ou conjunto delas que possam fazer composição, criando território para uma problematização se exercitar, tomar forma.

O que chamamos arte não é apenas aquilo que culmina em grandes obras, mas um *espaço* onde a sociedade realiza sua produção visual. É nesse sentido amplo que o trabalho artístico, sua circulação e seu consumo configuram um lugar apropriado para compreender as classificações segundo as quais se organiza o social. (CANCLINI, p. 246)



Hernández (2011) problematiza as racionalidades de ensino de arte que centram seus processos em práticas que favoreçam a decodificação de imagens e obras a partir de seus elementos técnicos constituidores, de suas sintaxes visuais, bem como faz crítica à busca de sentidos inspiradas em biografias de artista. Sua pergunta é menos pelo que se vê, para dar ênfase nos modos como certas imagens nos fazem ver a nós mesmas/os. Imagens são discursos e seus efeitos têm uma materialidade: a produção de subjetividades.

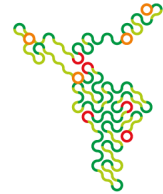
No que tange um ensino de artes visuais nas suas confluências com a educação do campo, é preciso interrogar quais representações, quais artefatos culturais são favorecidos e como são propostos pelas práticas formativas no contexto da educação do campo. Em meio à contingência dos artefatos culturais, os docentes vão tornando-se uma espécie de curadores: como catadores da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007), por meio de suas escolhas criam narrativas, relações. São autores de uma narrativa. Não uma narrativa fechada, mas aberta a instauração das possibilidades, que vão se criando em meio ao processo formativo. Desde essa postura, Martins (2012) propõe o docente como ativador de narrativas culturais, em que “conhecer não é ser capturado por universos de referência hegemônicos, campos de saberes canonizados – um autor ou um sistema de pensamento. Conhecer é incorporar informações ou operar transferências de enunciações discursivas sobre certos objetos” (PEREIRA, 189, p. 189).

Sobre a terra e os saberes ligados a ela, cabe ainda uma contribuição:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 67,).

No exercício de um ensino das artes visuais perpassado pela educação do campo, a autonomia docente pode se construir por meio de *nutrição* e *cultivo* de modos de propor a arte, desde sua produção, circulação e distribuição. Nesse sentido, inaugurar procedimentos e feitura, que capturam os sentidos dos fazeres comunitários; favorecer uma nutrição estética que sobrevenham da comunidade; enredar-se às texturas locais, para problematizar o estatuto dos artefatos visuais e





culturais que chegam como proposições formativas; reflexionar acerca dos efeitos que representações culturais de centro produzem nos sujeitos pedagógicos.

***O terceiro trânsito-território é na própria forma docente:***

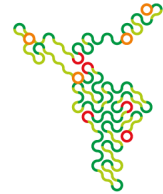
Na confluência Arte e Educação do Campo, a autonomia docente pode se construir por meio de nutrição e cultivo de diversos modos de fazer, diferentes procedimentos, heterogêneos modos de propor da Arte, atendendo à demanda da Educação do Campo, solícita das singularidades dos contextos de seus povos.

Afirmar a sua palavra. Ter coragem da sua palavra. É pela palavra que lhe é própria, geradora, que a alfabetização começa em Freire. Palavras podem ser formas que habitam em nós; mas são, antes, geradoras de formas em nós. Assim, é preciso encontrar os meios de produção da própria palavra. É neste movimento que se pode ter coragem das formas de si, ressignificando palavras que produzem em nós sentidos dados. Colocar as formas de si em ação a partir do contato com os artefatos culturais que as constituem possibilita esse movimento que é ao mesmo tempo de transvalorar em palavras que nos habitam e nos produzem; e, de modo imanente, colocar as formas de si em ação. Com Freire (2016), ainda: é preciso dizer que autonomia não é dada por ninguém, mas construída. Ela não é para, mas da pessoa. É neste sentido que se pode afirmar a educação como prática de liberdade.

sabemos que não há identidade, como forma de expressão própria, sem uma intensa luta política para instituir, diante de um sistema hegemônico, uma identidade que particularmente expressa um modo de ser que se distingue dos demais. Por isso, é necessário advertir que sem luta política não há como instituir uma identidade que seja ela própria defensora de valores que nos são comuns. Comuns não porque são corriqueiros, mas porque permitem a identificação de um grupo particular diante de outros tantos grupos que lutam pela distribuição do poder no interior da sociedade. A identidade é expressão de um poder político que não nos chega senão por meio da luta que se constrói politicamente. Portanto, não há como fugir do compromisso social; aliás, é ele que alimenta novas perspectivas de uma forma de poder que não mais se justifica pelas relações pessoais, mas pela capacidade de resolução dos problemas que nos atingem (GHEDIN, 2012, p. 27).

As práticas formativas no contexto em que abordamos neste texto enfrentam os limites dos currículos exercitados nas escolas, bem como a matriz curricular do Curso de EduCampo. Nossa leitura é de que há, ainda, a prevalência de conteúdos que se afastam das premissas da Educação do campo, enquanto epistemologia. Assim, agindo desde movimentos de subtração às narrativas





homogêneas e unívocas em torno das noções de arte e cultura, propomos vetores conceituais e metodológicos que possam operar na constituição de uma atitude docente. Fazer coincidir a palavra e a ação no mundo. *Palavração*. A constituição da própria palavra é mediada pelo mundo (FREIRE, 1989). E o primeiro do mundo é a terra.

A elaboração da própria palavra exercitada com a arte. Lugar de compreender-se produtor/a de cultura e agente de transformação dessa realidade, porque é capaz de produzir uma palavra que, antes de transformar as formas de si, é ela mesma o testemunho de uma diferenciação já produzida.

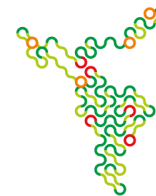
Pelas forças propulsoras dos fazeres que são oriundos da comunidade, da valorização e percepção do lugar da ancestralidade na produção de saberes e fazeres. Mignolo (2007) encontra-se com essa proposição sobre a terra como lugar e matéria da produção de saberes e fazeres contextuais, quando afirma que o eurocentrismo é menos um lugar geográfico, mas uma forma de pensar. Forma que se enreda a uma complexa rede de condições que fazem emergir os currículos, as práticas educacionais e, assim, o distanciamento das demandas e interesses dos povos do campo.

Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade [...] há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos desafios. Em que não se esgota um tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta (FREIRE, 2011, p.55).

No contato com os artefatos culturais, é necessário ouvir as respostas das perguntas: o que eu faço com isso e o que isso faz comigo? Auscultar as diferenciações que se produzem no si, quando palavras do mundo ecoam e produzem efeitos nas formas de si. Ser mais (FREIRE, 2016), sair do senso comum indo ao encontro do saber epistemológico não diz respeito a renunciar aos saberes constituídos na sua terra, mas ir ao encontro do mundo, alargando sua experiência nele e com ele, de modo que a sua palavra tenha força política e ética, para entrar em contato com as palavras do mundo. A terra é menos um lugar geográfico, ela é um modo de existência. Ela é o ponto de tangência entre a comunidade - suas práticas, fazeres e saberes - e as formas de si. Ela é uma força gravitacional: permite o deslocamento por diferentes territórios, sem deixar perder um vínculo.

### **Referências**

APOLINÁRIO, Luciene Ricarte. **Escavidão negra no Tocantins colonial: vivências escravistas em Arraias (1739 - 1800)**. Goiânia: Kelps, 2007.



ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e o Movimento Social do Campo. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedex**, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de Vida**: a invenção de si. São Paulo: Martins, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (não paginado – Kindle)

FERNANDES, Bernardo M. **Entrando nos territórios do Território**. CNPQ/ UNESP, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

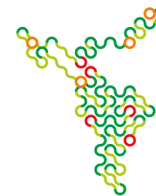
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura Visual como convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.



## DESDE AS MARGENS: DOS DESLOCAMENTOS E ENCONTROS POSSÍVEIS [COM ARTE] EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA

Carine Betker<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo estrutura-se a partir dos seguintes questionamentos: como podemos ser Centro, estando na periferia e geograficamente distante dele? Que encontros podemos provocar com arte, na escola, entre aqueles que estão à margem? Tais questões emergem do cotidiano vivido enquanto professora de artes visuais, que atua nas séries finais do ensino fundamental em uma escola municipal, localizada na periferia de Porto Alegre-RS, vivências estas que entram em diálogo com as memórias de uma formação tecida no deslocamento entre duas cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. A partir dessas vivências de deslocamentos, mas também de encontros, me proponho a pensar como podemos transformar em Centro o lugar que habitamos, independentemente da importância geográfica atribuída a ele. Para tanto, são utilizados como interlocutores uma coleção de artistas contemporâneos, composta especialmente por: Hélio Oiticica, Alexandre Sequeira, Grada Kilomba e Ana Flávia Baldisserotto, que, com suas obras e atuação no campo da arte, procuram romper com a hegemonia de um pensamento colonialista e centralizador, dando a ver o que há de potente em pequenas ações ou mesmo com materiais precários. Juntamente com esses artistas, convoco as produções teóricas de Maximiliano Valério López, com seu olhar crítico e afetuoso sobre escola, aliado ao pensamento de Michel Foucault, de Suely Rolnik e Félix Guattari, que discorrem sobre o conceito de micropolítica e formam a base deste estudo.

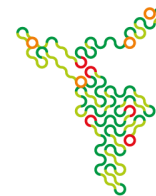
**Palavras-chave:** arte contemporânea; escola pública; encontros; periferias.

### FROM THE MARGINS: OF DISPLACEMENTS AND POSSIBLE ENCOUNTERS [WITH ART] IN A SCHOOL ON THE OUTSKIRTS

**Abstract:** This article is based on the following questions: how can we be Center, being on the periphery and geographically distant from it? What encounters can we provoke with art, at school, among those on the fringes? Such questions emerge from the daily life lived as a visual arts Teacher, who works in the final grades of elementary school in a municipal school, located on the outskirts of Porto Alegre-RS, experiences that enter into dialogue with the memories of education woven in the shift between two cities in the interior of the state of Rio Grande do Sul. Based on these experiences of displacements, but also of encounters, I propose to think about how we can transform the place we inhabit into a Center, regardless of the geographical importance attributed to it. For this purpose, a collection of contemporary artists are used as interlocutors, especially composed by: Hélio Oiticica, Alexandre Sequeira, Grada Kilomba, and Ana Flávia Baldisserotto, who, with their works and performance in the field of art, seek to break with the hegemony of a thought colonialist and centralizing, showing what is powerful in small actions or even with precarious materials. Along with these artists, I call upon the theoretical Productions of Maximiliano Valério López, with his critical

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, PPGEDU- UFRGS, Porto Alegre- Brasil



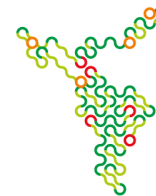
and affectionate look at school, allied to the thought of Michel Foucault, Suely Rolnik and Félix Guattari, who discuss the concept of micropolitics and form the basis of this study.

**Keywords:** Contemporary Art. Public school. Meetings. Peripheries.

O texto que aqui apresento é fruto de algumas reflexões que começaram a ser tecidas ao longo do processo de escrita de meu projeto de tese de doutorado e que estão diretamente relacionadas com a experiência vivida enquanto professora de Artes Visuais, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de periferia da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS. A escola que trabalho fica distante cerca de 24 Km da minha casa, e corresponde à um percurso de aproximadamente 1 hora que me coloca em deslocamento, em movimento, em deriva. Esse tempo em deslocamento acabou por provocar inúmeros pensamentos acerca da minha atuação enquanto professora e acerca do que compreendo como *periferia* e como *centro*, bem como sobre quais seriam as potencialidades de se estar nesse lugar tido como periférico. Ao longo do texto vou tratar esse lugar como *margem*, compreendendo o termo não como algo pejorativo, mas como sendo pleno de potências, como um espaço que está *entre* diferentes realidades e pleno de possibilidades.

E pensar a escola nesse lugar de margem também nos coloca a pensar sobre o espaço da arte na escola, e em como ela pode ser potente e vir a produzir atravessamentos, indo além dos limites da sala de aula. Mas não há como pensar nessa potencialidade sem antes levarmos em consideração algumas questões acerca dos territórios nos quais as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre estão inseridas: quase que a totalidade destas as escolas estão localizadas em bairros periféricos, e as poucas que se encontram na região mais central da cidade, ainda assim podem ser consideradas como lugares que estão à *margem*. São escolas que se dedicam ao atendimento de públicos que vivem nas margens desse centro. Mesmo quando as escolas se localizam na região central ainda assim são *margem*, seja pelo fato de seu público-alvo ser composto pela população em situação de rua, na escola que se dedica a dar atendimento específico, ou então o público que precisa frequentar a EJA, e agora tem a necessidade de se deslocar de seus bairros de origem para frequentar as aulas, pois as escolas dedicadas à essa modalidade de ensino nos bairros estão em processo de extinção.

Podemos pensar o conceito de *margem* como algo que delimita, ou que está *entre* um lugar e outro, aquilo que não é nem uma coisa nem outra. Como uma situação de limiar. Portanto, essa noção de espaço que está *entre*, de *margem* também diz respeito ao jovem ou mais especificamente o público



com o qual desenvolvo meu trabalho: o adolescente. Eles estão em uma margem temporal da vida, fase difícil de definir, em que não se é mais criança e ainda não se é adulto. O adolescente não possui a autorização e a autonomia próprios dos adultos, mas não tem mais a atenção e o cuidado dedicados às crianças. Socialmente e afetivamente estão vivendo nas margens. Tanto para as famílias, quanto para os projetos educacionais. Nem mesmo seus corpos estão com contornos definidos. Vivem um momento *entre*.

Mas estar neste espaço, pode ser compreendido como uma forma de tensionar os limites, como nos coloca Grada Kilomba: “a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (KILOMBA, 2019, p. 68) e a escola por estar localizada na periferia, potencializa o questionamento sobre as diversas formas de preconceito e dominação, é onde devemos lutar para que ocorram mudanças pois “a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (idem, p. 68). A partir da consciência da existência dessa diferença, dessa divisão, é que se pode pensar em agir contra, deslocar essa centralidade.

Acredito que as obras de Hélio Oiticica também nos convocam a pensar sobre a noção de *margem*, especialmente com sua *Bandeira Poema* (1968) – Figura 1- que traz a imagem serigrafada de um corpo morto, acompanhada da frase “seja marginal, seja herói”<sup>2</sup>. A imagem utilizada por Oiticica faz referência à uma morte específica, muito noticiada na época, porém podemos pensar essa obra do contexto atual, uma vez que o artista nos propõe uma revisão de ponto de vista acerca de quem são os escolhidos para serem considerados “bandidos” e quem são escolhidos para servirem de “heróis”. Se olharmos para as notícias de mortes de bandidos em operações policiais na atualidade conseguimos perceber a atemporalidade desta obra e o quanto evidencia a relação entre margem e centro.

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre a obra consultar: Seja marginal, seja herói: a figura do herói e do anti-herói na obra de Hélio Oiticica | Diniz | SOLETRAS (uerj.br)



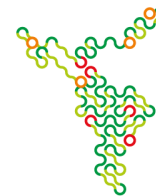


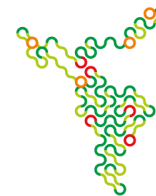
Figura 1: Hélio Oiticica “Bandeira Poema” (1968).



Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: [Bandeira-poema | Enciclopédia Itaú Cultural \(itaucultural.org.br\)](http://Bandeira-poema | Enciclopédia Itaú Cultural (itaucultural.org.br)) Acesso em 12/09/2021

### ***Dos deslocamentos formativos***

O trânsito entre o que pode ser considerado centro ou margem é tecido com base em um deslocamento diário e está presente no meu cotidiano desde o início da minha formação acadêmica, com a graduação em Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Artes Plásticas, pela UNIJUÍ. Na época eu residia em São Miguel das Missões-RS, cidade com cerca de 8 mil habitantes e distante 500km da capital Porto Alegre, e nutria o sonho de me formar em Artes Visuais. Mas para minha família era inviável financeiramente que eu me mudasse para qualquer uma das cidades que tinham Universidades Federais (no momento o curso era ofertado na UFSM, UFRGS e UFPEL). A



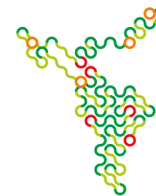
alternativa encontrada para que eu pudesse estudar foi a de manter-me residindo em São Miguel das Missões e deslocar-me diariamente para Ijuí-RS, pois a UNIJUÍ ofertava uma gama de cursos à noite, prioritariamente os cursos de Licenciatura, o que permitia que o trabalho desenvolvido durante o dia pudesse ser mantido e dar continuidade aos estudos durante noite. Além disso, havia toda uma rede de transporte pensada para atender os estudantes das cidades da região, com ônibus que eram fretados pelos estudantes para fazer esse deslocamento. Essa alternativa para a realização da formação é bastante comum para as pessoas que residem no interior do Estado.

Por isso, ao ver a convocatória do GT 71 “Quando o interior é centro: formação de professores de arte no interior e nas periferias” me senti compelida à desenvolver uma reflexão que pudesse associar minhas memórias formativas com a minha atuação em sala de aula, me pareceu inevitável a associação entre interior e periferia, pensando que ambos ocupam um lugar que seria o da *margem*, e que constituem a minha formação, iniciada no interior e complementada pela experiência de atuar como professora em uma escola de periferia.

Quero aqui compor um pensamento que é andante, que faz parte da minha bagagem de memórias de uma pessoa que ora pode ser vista como pertencente à um e outro desses espaços, embora apenas pelo fato de residirmos num país chamado Brasil, por via de regra estamos classificados como periferia diante de países considerados “desenvolvidos”. Somos todos margem. Todo lugar tido como periférico é assim definido pela sua relação com um outro lugar tido como central, e a existência de um é dependente da existência do outro, eles se complementam e se produzem (se retroalimentam). Potencialmente todos os lugares podem ser periféricos ou centrais, dependendo do ponto de vista que adotamos e frente às experiências que temos com eles. Geopoliticamente, existem lugares definidos com centrais em oposição à outros definidos como periféricos. É essa relação que fez com que fossemos colonizados e o que faz com que ainda hoje exista a predominância de um pensamento colonialista, que Aníbal Quijano coloca da seguinte forma:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73)

Portanto, se faz necessário pensar formação a partir do lugar que ela se dá, independentemente de qual nível seja ela, considerando o contexto e a gama de experiências que estão envolvidas nesse



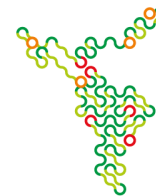
processo, na busca por romper com o sistema da colonialidade e tentado perceber o que há de precário e frágil onde estamos e em como isso pode ser potente. Por mais que Porto Alegre seja uma capital de Estado não quer dizer que todos os habitantes desta cidade tenham amplo acesso ou igualdade de condições de usufruir de bens artísticos e culturais disponíveis na cidade, e em muitos casos nem mesmo contam com saneamento básico, como ainda é a realidade de algumas comunidades. Estar em um lugar tido como central nem sempre é garantia de uma maior facilidade e acesso à recursos.

### *A escola e os encontros*

Mesmo diante do cenário atual, tão adverso e que parece ser tão pouco favorável, me pergunto: *como podemos ser Centro, estando na periferia e geograficamente distante dele? Que encontros podemos provocar com arte, na escola, entre aqueles que estão à margem?* Para tanto, irei compartilhar as memórias de alguns trabalhos desenvolvidos na escola que atuo, a EMEF Moradas da Hípica, feitos com as turmas de 9º ano, ao longo de 2019. Eles servem como uma forma de pensar sobre um possível deslocamento de ponto de vista sobre o que entendemos como centro, em um movimento que me parece ser muito próximo ao de uma *micropolítica ativa*, conforme proposta por Suely Rolnik, pois para a autora “o que a micropolítica ativa visa é, pois, à conservação da potência do vivo, que se realiza em um incessante processo de construção da realidade.” (ROLNIK, 2016, p. 16), o que reflete uma busca por reconstruir a realidade que temos, a partir de uma subjetividade que seja livre, ética e colaborativa.

Foram diversas as intervenções criadas pelas alunas e alunos das 3 turmas de 9º ano, e optei por trazer o relato mais específico de duas delas: “Barquinhos” composta por inúmeros barquinhos de papel, e o “Varal dos sentimentos”. Ambas as experiências foram potentes e me provocaram a pensar o quanto a arte transborda o espaço físico da sala de aula, podendo (e querendo) ocupar os espaços comuns da escola, bem como pensar a centralidade da escola em relação à comunidade, o quanto ela pode pensada como uma referência para a comunidade. No ano de 2019, quando esses trabalhos foram criados o mundo era outro, sem o impacto da Pandemia de Covid-19, mas eles não perderam o sentido, muito pelo contrário, percebo-os como ainda mais ligados às nossas angústias, seguem nos provocando a pensar de uma forma empática, e foram criados pensando justamente em aproximar as pessoas que habitam a escola, por isso foram intencionalmente colocados em espaços de circulação da escola, acessíveis à todos.





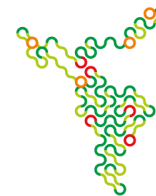
A proposta de estudo para as turmas de 9º para o segundo trimestre de 2019 era o estudo da Arte Contemporânea a partir dos conceitos de *Instalação* e *Intervenção*, apresentei para eles uma ampla coleção de artistas contemporâneos que criam suas obras com essas linguagens, e propus que se organizassem em grupos e elegessem um *tema* e um *lugar* da escola para desenvolver seus trabalhos, que poderiam ser instalações ou intervenções. Confesso que a qualidade e consistência dos trabalhos me surpreenderam, e superaram em muito minhas expectativas, e os principais temas escolhidos pelos grupos foram: depressão, automutilação, *Bullyng*, feminicídio, violência contra a mulher, machismo. Temas esses elencados pelos alunos como urgentes para serem discutidos no contexto da escola e ligados à experiências vividas por eles mesmos ou por pessoas próximas.

Na intervenção *Barquinhos* (Figuras 2 e 3) o grupo escolheu a depressão como tema, e conseguiu envolver vários alunos de outros anos na confecção dos barquinhos de papel, eles frequentavam a escola no turno da manhã e ficaram durante o horário do meio dia confeccionando os barquinhos, reunindo assim alunos de outras turmas que ficavam na escola para atividades no turno inverso. O tempo da aula ter acabado não foi impeditivo para eles. Também conseguiram chamar a atenção para um espaço que estava ocioso na escola: a rampa de Skate, que foi construída de uma forma equivocada e estava isolada, sem uso. Além disso, gerou a curiosidade entre os habitantes de toda a escola, podemos ver na figura 3 as crianças do turno da tarde chegando na escola e indo em direção ao local dos barcos, que ao chegar para as aulas queriam saber “*o que é aquele monte de barquinhos ali na rampa?*” Pergunta essa que ouvi de professores, alunos e funcionários, por dias seguidos, para os quais eu explicava que fazia parte de um projeto das aulas de arte e seguia com a explicação dada pelos criadores do trabalho: para eles a ideia era que a rampa representava a vida, com seus altos e baixos (momentos bons alternados por desafios e incertezas) e que os barcos nos representavam, nesse fluxo de idas e vindas, por isso em muitos dos barcos haviam escrito frases de motivação, em sua maioria com ênfase no amor próprio e para não desistirmos de viver.

Apesar da efemeridade dos materiais utilizados nas composições, fica o registro e com ele também a memória da experiência vivida, são camadas de relações que são criadas. Essa forma de tecer relações entre as pessoas lembrou-me bastante da série de fotografias “*Meu Mundo Teu*” feitas por Alexandre Sequeira em 2007<sup>3</sup>, em que o artista deu uma câmera fotográfica analógica para seus

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.alexandresequeira.com/?trabalhos=meu-mundo-teu#5> (acessado em 12/09/2021)



alunos, residentes em dois bairros distantes da cidade de Belém do Pará, registrassem o que viam ao seu redor, como o filme utilizado era o mesmo, as imagens do mundo de um ficavam sobrepostas ao do outro.

Figura 2 – *Intervenção Barquinhos* realizada pelos alunos 9º ano, no pátio da EMEF Moradas da Hípica



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, Porto Alegre- RS, agosto de 2019

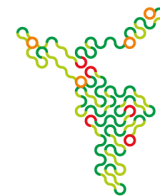


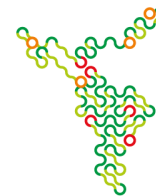
Figura 3 – *Intervenção Barquinhos* realizada pelos alunos 9º ano, no pátio da EMEF Moradas da Hípica



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, Porto Alegre- RS, agosto de 2019

Para a intervenção *Varal dos sentimentos* o grupo escolheu o tema do Bullying e da depressão que pode estar ligado à ele. O grupo conversou sobre o tema com várias turmas e pediu depoimentos dos colegas, que eram coletados a partir da pergunta “Como você está se sentindo?” esses depoimentos foram transcritos em papéis coloridos, com o intuito de chamar a atenção, e expostos em um varal que foi colocado em um dos corredores de grande circulação da escola, constituindo-se em um espaço de acolhida das angústias dos alunos. Na figura 4 podemos ver os registros do trabalho exposto e em processo.



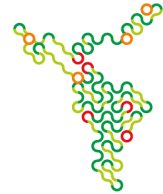


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, Porto Alegre- RS, agosto de 2019

Penso que essas proposições feitas pelos grupos nos provocam a pensar na escola como um espaço de liberdade a ser preservado, para se pensar o que estamos vivendo no agora e de uma forma sensível, muito próxima ao que Maximiliano Valério López nos propõe:

Se a escola é um lugar de possibilidade, não o é porque fornece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque, em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e reapresenta esse mesmo mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado. Nesse sentido a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode ser relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana. Nisso consiste seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade. (LÓPEZ, 2017, p. 186-187)

Assim, impregnada com a força desses trabalhos, que abriam um campo de possibilidades, penso que podemos pensar a escola como um espaço para deslocarmos o que entendemos como *centro* e como *margem*, para sermos resistência, como o são os “inços” da série de desenhos *Inço é arte* de Ana Flávia Baldisserotto (2017), em que a artista evoca respeito as pequenas coisas da vida e à tudo que tem vida. Isso acontece quando a artista escolhe desenvolver o trabalho junto à uma comunidade que habita um lugar de *margem* e optar por retratar justamente as plantas que são tidas como algo indesejado, feio, que não deveriam estar ali. Os inços ocupam os espaços mais inóspitos e de forma insistente, pois são justamente as plantas nativas, que fazem parte daquele ecossistema e



brotam sem a necessidade de serem plantadas. Como nos lembra Félix Guattari “*Toda problemática micropolítica consistiria, exatamente, em tentar agenciar os processos de singularidade no próprio nível de onde eles emergem*” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.130- grifos do autor) portanto, acredito que podemos alimentar, com arte, os pequenos movimentos que ocorrem desde *onde* estamos e com *quem* estamos. E, também ser *resistência* nos lugares que ocupamos, seguindo a forma proposta por Michel Foucault, para “[...] que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 133) para a criação de subjetividades que nos provoquem a colocar como centro a margem que habitamos.

### **Referências**

- BALDISSEROTTO, Ana Flávia. **Observação orgânica, estudo de inço**. Revista-valise v.7 n.14. Instituto de Artes UFRGS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/issue/view/3455/showToc>>. Acesso em 08 de agosto de 2021.
- FOUCAULT, Michel. *O Sujeito e o Poder*. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos volume IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.
- LÓPEZ, Maximiliano Valério. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 177- 187.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e Classificação Social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. (p.73-114)
- ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 2ª Edição. São Paulo: n-1 edições, 2019.