

ARTE COMO TRINCHEIRA: O PROTAGONISMO NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ARTE

ART AS A TRENCH: PROTAGONISM IN THE NARRATIVES OF ART TEACHERS

**Camila Monteiro de Almeida
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo
UFAC**

Resumo

Este artigo busca discutir como a Arte pode desempenhar um papel singular na construção das individualidades e do protagonismo juvenil tendo como material para discussão relatos de memórias dos tempos de juventude de professores de arte. Baseia-se na pesquisa de abordagem qualitativa cujo pressuposto é a perspectiva dos sujeitos acerca das experiências. O escopo deste artigo está em como o contato com a arte na juventude, tanto no fazer quanto na fruição, reverberou na formação de sujeitos, desenvolvendo o protagonismo juvenil, ao ponto terem seguido a carreira como artistas e professores de arte, buscando trazer essa contribuição para outros jovens. As discussões aqui empreendidas representam um recorte de pesquisa de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre.

Palavras-chave:

protagonismo juvenil; juventude; arte-educação.

JUVENTUDES E PROTAGONISMO

Estar na juventude, talvez esta seja uma das fases mais complexas da existência humana: são muitos sonhos e projetos, muitas vezes permeados de incertezas. Paralelo a isso tudo, há as expectativas que são geradas sobre os jovens. As representações projetadas nos jovens muitas vezes vêm carregadas de estereótipos e estigmas.

São muitas as tentativas em definir o que é *ser jovem* e as implicações de estar na condição juvenil. No entanto, esses rótulos esquecem que

Abstract

This article seeks to discuss how art can play a unique role in the construction of individualities and youth protagonism, having as material for discussion reports of memories of the youth of art teachers. It is based on qualitative research, whose assumption is the perspective of the subjects about the experiences. The scope of this article is how the contact with art in youth, both in doing and in fruition, reverberated in the formation of subjects, developing youth protagonism, to the point that they followed a career as artists and art teachers, seeking to bring this contribution for other young people. The discussions undertaken here represent a cut of a master's research defended by the Postgraduate Program in Performing Arts at the Universidade Federal do Acre-Brazil.

Keywords:

youth involvement, youth; art-education.

há "juventudes", no plural, porque não existe um único padrão: todos temos um processo pessoal de desenvolvimento e construção de nossas identidades, é necessária uma compreensão da juventude a partir de sua pluralidade, tanto biológica quanto social.

Juarez Dayrell (2016) nos traz uma reflexão muito significativa sobre as representações que são projetadas sobre os jovens e como elas podem oferecer diferentes sentidos. E, ao mesmo tempo, como imagens são construídas sobre essas noções de juventude:

[...] as representações que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender os jovens. É muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. O jovem é *o que ainda não chegou a ser*. Nega-se, assim, o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro (DAYRELL, 2016, p. 23).

Conforme o autor descreve, predominantemente, há um conjunto de representações negativas sobre os jovens e, por outro lado, características e valores relacionados à juventude que são perseguidos pela sociedade, como o vigor, a força física e a beleza. Não é em vão que a indústria de cosméticos cria cremes e fórmulas rejuvenescedoras, prometendo restituir o aspecto jovem da pele dos clientes.

Considerar a dimensão plural das juventudes é compreender que são diferentes as formas de ser, de estar e de interpretar o mundo e o estar nesta condição traz as inconformidades, a vontade de transformação do mundo, a força, a idealização, o vigor, os questionamentos em comum, os sonhos, ou seja, as individualidades são expressas de formas distintas. Juárez Dayrell (2003) compreende como parte dessa juventude o ser social, abordando o ponto de vista sobre os jovens como sujeitos sociais. Traz Charlot na análise da condição antropológica do ser humano no que se refere à construção social dos sujeitos.

Para Charlot, o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (CHARLOT apud DAYRELL, 2003, p. 42-43).

É necessário considerar os jovens enquanto sujeitos sociais, suas relações com o coletivo e a riqueza de suas singularidades. Ao mesmo tempo que ele se constrói e se transforma a partir das relações com outros sujeitos, também afeta os demais a partir de sua singularidade. Por isso é

tão importante refletir sobre as especificidades das juventudes e o papel das instituições de ensino no mundo atual, diante dos novos desafios na educação e de uma proposta de ensino pautada numa educação transformadora, que promova jovens estudantes protagonistas.

Na educação, o termo protagonismo vem aparecendo de forma cada vez mais intensa, associado ao conceito de autonomia para definir um processo de aprendizagem que acontece através da busca, construção e ação do aluno. Entretanto, protagonismo e autonomia se diferem conceitualmente: protagonismo associa-se à ideia de destaque em determinadas circunstâncias e autonomia refere-se à capacidade de se governar pelos próprios meios.

O escopo deste artigo está em como o contato com a arte na juventude, tanto no fazer, quanto na fruição, reverberou na formação de sujeitos, desenvolvendo o protagonismo juvenil, ao ponto de terem seguido a carreira como artistas e docentes de arte, buscando trazer essa contribuição para outros jovens. A arte como trincheira, trazida no título, faz referência aos resquícios de trincheiras da Revolução Acreana ainda encontradas no município de Porto Acre-AC, local em que Camila Monteiro, autora da pesquisa, brincava quando criança. A arte, para esta arte-educadora, serviu como uma trincheira em sua juventude: te protege dos “perigos” do ambiente externo ao mesmo tempo que te permite criar estratégias para avançar.

Compreendemos que o conceito de protagonismo é, sem dúvidas, muito utilizado atualmente para definir as diversas performances, tanto no campo educacional, quanto em outros diversos cenários da sociedade. Para enriquecer ainda mais as reflexões sobre esta temática traremos no decorrer deste artigo as contribuições desses educadores de arte que foram sujeitos do estudo, sobre a concepção de eles têm acerca do que é protagonismo. A noção acerca do protagonismo é ampla e subjetiva, por isso, entrememos as falas dos teóricos com os dizeres desses educadores de modo a expandir as noções acerca do que constitui o protagonismo juvenil.

Podemos refletir a partir de Ivahashi (2017), quando afirma que todos nós temos o poder de ser protagonistas e que ser protagonista pede de nós

uma voz ativa para que possamos agir de forma segura e correta em nossas decisões. A professora Catarina¹ descreve protagonismo como ser autora da própria história, como alguém que não desiste, não se conforma e vai em busca de uma mudança, que saiba “[...] partilhar, ser generoso, ter empatia, é compreender seus próprios processos e tentar compreender o do outro também, é entender a importância da coletividade. O “nós” tem mais força do que o “eu””. Percebemos em sua fala um certo inconformismo, uma sensibilidade para com o outro e uma noção de força na coletividade.

A concepção que a professora Karol tem sobre o protagonismo alinha-se ao apontamento que Moura (2017) faz sobre o olhar que concebe o protagonismo enquanto liderança. Karol afirma que, “protagonismo é quando os jovens estão a frente de algo, podendo se destacar na sociedade”. Esta noção equipara-se a um dos vários modos de como o protagonismo é compreendido hoje, o modo que assimila o protagonismo como aquele que exerce liderança.

Percebemos a ligação do protagonismo como uma figura de liderança, mas, como Moura (2017) atenta, a constituição desse protagonismo permanece difusa.

Não existe ainda uma literatura para este conceito [...], nem um sistema de formação para preparar protagonistas, como havia para militantes e líderes. No entanto, de forma crescente, pessoas e grupos tentam apropriar-se do significado desse termo para explicitar novos perfis e novas relações (MOURA, 2017, p. 29).

Moura (2017) elenca algumas características que contribuem na educação acerca do protagonista e do protagonismo juvenil, assim compreendemos estes sujeitos protagonistas através de fatores como: solidariedade, territórios, realização conjunta, formação de equipes, auto avaliação, liderança, autonomia, potencialidades, ser parte da solução, justiça, fazer pontes, valores espirituais e dominar instrumentos úteis e inteligentes à serviço das mudanças.

Desta forma, compreendemos o ser *um jovem protagonista* como o sujeito que assume para si próprio o processo de transformação da sua realidade e desenvolvimento do seu ser. Atua de modo solidário, colaborativo e autônomo, promove a si e aos outros. É consciente de que

são as conexões que fazemos que estruturam e dão sentido à nossa existência, por isso valoriza os aspectos sociais e culturais que atravessam a si mesmo, o outro e o meio em que se contextualizam essas relações. No contexto educacional, este conceito está relacionado com uma prática educativa que concebe o jovem como elemento fundamental, inserindo-o no centro de seu processo de aprendizagem. Deste modo, o jovem participa ativamente de todas as etapas desse processo.

As ações propostas na concepção de uma educação inovadora reforçam ainda mais o protagonismo não apenas dos jovens, mas de todos os sujeitos. Nessas ações há a proposição de que os alunos participem ativamente nos processos pedagógicos e de aprendizagem.

Dentro das definições construídas sobre protagonismo, principalmente dentro do contexto educacional, percebemos o discurso de que precisamos “dar voz”, seja aos jovens, seja às mulheres, seja àqueles que são considerados classes minoritárias. No entanto, precisamos ouvi-los. Essas vozes presentes, que lutam por seus direitos e que reafirmam o protagonismo já, ecoam com força e legitimidade, só precisam ser escutadas.

Se realmente queremos que estes jovens atuem plenamente como protagonistas é necessário deixar que eles sejam parte de todos os processos que visem a produção de conhecimento, pois o protagonista atua ativamente.

Todos nós temos o poder de ser protagonistas, mas nem sempre o colocamos em ação. Ser protagonista é defender o que você considera como certo, expor seus pensamentos e opiniões, ter a liberdade de discutir e debater; é ter voz e não deixar de emitir uma opinião por insegurança; é assumir voz ativa e fazer o que acha certo; ser protagonista é, simplesmente, agir (IVAHASHI, 2017, p. 72).

Costa (2000) destacou que os jovens protagonistas não se limitam apenas à participação em atividades de interesse pessoal e familiar, mas também podem ingressar em outros campos por meio de movimentos fora da comunidade social.

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos

âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário (COSTA apud BRENER, 2004, p. 19).

Alega, também, que o protagonismo juvenil pode ocorrer por meio de campanhas, movimentos, mobilizações e outras formas que extrapolam os interesses individuais e familiares, o coletivo é considerado. O professor Alex aponta o protagonismo a partir da compreensão desse "jovem enquanto transformador de sua própria realidade e da transformação social na busca da diminuição das desigualdades e na busca do desenvolvimento cultural e melhor qualidade de vida".

Poderíamos citar algumas palavras que movem os processos protagonistas, tais como: sentir, imaginar, fazer e compartilhar. A partir da percepção de Pasquali (2017) ser protagonista é assumir a responsabilidade por aquilo que você oferece ao outro.

Provocados por esse lugar da inspiração, do aprendizado com significado, da autoria e da autonomia, não dá para mudar de atividade e dizer "agora chegal!". São vivências que ficam nas nossas células, memórias que geram sensações que queremos experimentar de novo. É saber-se capaz e ter de fingir que não se sabe... Não dá! (PASQUALI, 2017, p. 57).

Paulo Freire acrescenta que "[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. Autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser". (FREIRE, 2019a, p. 105). Considerando isto, percebemos que ser autônomo, ser protagonista, não é algo estabelecido ou imposto por outro, é construção, tanto no que se refere à identidade protagonista quanto nas contribuições desse ser no processo de aprendizagem.

A educação é uma forma de intervenção no mundo, não podemos agir como se houvesse uma neutralidade, pois, ela não existe. Como professor não podemos reduzir nossa prática simplesmente ao ensino de conteúdos, preciso me posicionar eticamente em favor daqueles que são vítimas das mazelas sociais (FREIRE, 2019a).

O protagonismo está em oferecer possibilidades para que os sujeitos se coloquem e não é uma fórmula exata. O professor Carlos acrescenta à concepção de protagonismo como "o espaço e o lugar de fala do indivíduo para colocação e afirmação dos seus pensamentos e posicionamentos dos seus itinerários. Ele (o jovem) busca oportunidade de ser o guia da sua própria história e trajetória de vida".

Compreendemos o protagonismo como um processo de acontece dentro que cada sujeito, mas que é promovido por fatores externos a esses sujeitos, nos indagamos sobre quais as contribuições da arte na construção do protagonismo, identidade e formação dos indivíduos.

ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROTAGONISMO JUVENIL

A arte dentro do contexto educacional pode ser entendida além das dimensões de criatividade, imaginação, espontaneidade, prazer entre outras coisas, por si só a arte já enaltece sua relevância. A arte pode ser compreendida também a partir da sua potencialidade crítica, reflexiva e transformadora. Muitas vezes é atribuído à arte o papel de entretenimento, passatempo ou uma forma de se expressar somente, esquecendo-se do potencial crítico, político e social da arte.

Deste modo, buscamos refletir sobre as contribuições da arte na construção do protagonismo dos sujeitos, considerando o atual contexto da educação em escola pública, principalmente das escolas distantes dos grandes centros urbanos. É possível ver, por meio do relato dos professores de arte, o papel da arte na constituição desses sujeitos e da construção de seu protagonismo enquanto jovens estudantes.

A partir das contribuições de Ana Mae Barbosa (1989), acreditamos que a arte dentro desse contexto escolar reverbera positivamente, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e além das habilidades geradas também é uma ferramenta de aprendizagem para outras disciplinas. Além disto, a sensibilização, a reflexão, o cooperativismo são elementos que podem ser considerados na promoção de uma humanização dos sujeitos, independentemente se se tornarão artistas ou

professores. Quaisquer que sejam suas atuações na sociedade, serão pessoas diferenciadas.

Dessa forma, o ensino de arte deve se pautar em uma educação engajada, mediadora e propositora, em que educador e educando se percebem como sujeitos neste processo de aprendizagem e veem no ato de educar uma forma de intervir no mundo. A educadora Juliana acrescenta que além da contribuição da arte na construção da identidade, autonomia e protagonismo dos sujeitos por meio de uma reflexão crítica, há outros temas que podem ser considerados, como: o autoconhecimento, autocuidado, a responsabilidade que fazem com que esse jovem protagonista tome decisões pautadas na razão, fazendo com que seus esforços sejam vistos a todo momento. Dentro de uma prática educativa transformadora todas essas questões são consideradas.

A professora Ana afirma que a arte contribui para o protagonismo dos jovens: “existem jovens cantores, jovens escritores, jovens atores, jovens pintores, a arte faz parte da vida de todo jovem, só que na vida de uns teve uma maior contribuição e em outros não”. O professor Carlos considera que a arte contribui para o protagonismo juvenil, trazendo visibilidade e destaque em suas ações.

A professora Kiara reconhece no fazer artístico, cujo contato se deu ainda na educação básica, a construção de sua identidade, quando narra sobre seu protagonismo: “através da arte encontrei formas de desenvolver as minhas habilidades, descobrir outras que eu não sabia que tinha e me tornar quem sou hoje”.

Artur compreende a arte como a base da sua formação quando diz que: “a Arte é a base da minha formação”. Davi afirma não ter exercido o protagonismo como estudante, mas que “a arte contribuiu muito, pois fui incentivado a fazer arte em vez de escolher o submundo da criminalidade... Até o pensamento de reflexão, cuspindo na estrutura!”

Professor Francisco, sobre o teatro na sua formação, conta que “foi em um momento muito difícil! Na puberdade encontrei o teatro e depois me afastei! Quando o reencontrei nunca mais larguei. Foi assim que conheci arte em geral, nas ruas. Sobre o protagonismo juvenil não tive; porém, o contato artístico foi mágico,

tão mágico que me transformou hoje em um professor de arte”.

Para Maria Flávia Silveira Barbosa, “como linguagem, a arte tem seus conjuntos de normas, regras e técnicas que precisam ser apreendidas pelo indivíduo para que ele possa através dela se expressar [...]” (BARBOSA, 2016, p. 739). Sobre a contribuição da arte para sua formação Catarina relata:

Por ser uma pessoa muito tímida a arte foi e é minha forma de me comunicar, de expressar aquilo que sentia e não podia ou não conseguia falar. A arte para mim foi o ar que me fazia respirar quando eu estava afogada na minha dor, foi a energia, a leveza, o vento que me acalentava.

A instância de formação escolar integrada à produção social da arte é um aprendizado para a participação do jovem na sociedade (TEIXEIRA, 2011, p. 9949). Solange descreve que arte em sua formação provocou uma visão mais crítica, “a arte despertou em mim olhares críticos sobre as mais diversas situações. Através dela descobri maneiras de como contribuir com o outro”.

Assim como surge nos relatos dos professores, para Lis e Lippmann, “a dimensão teórica e prática da arte é essencial na formação do ser humano, desenvolvendo a sensibilidade, o senso-crítico e a socialização com os bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história” (LIS & LIPPMANN, 2008, p. 07). Para a educadora Juliana, a arte contribuiu com a sensibilidade e empatia em sua formação.

Ao criar, o homem intervém no mundo criando sua própria leitura deste mundo. Alex narra que: “foi através do teatro que eu pude desenvolver culturalmente, expandir a consciência política, entre outras coisas e isso colaborou para sua formação”. A educadora Aline sobre como arte contribuiu em sua formação, afirma que:

[...] de todas as formas! Trazendo mais disciplina, comprometimento, mobilidade corporal, saúde, disposição física, direcionamento do que queria fazer na vida adulta, além de na época alimentar as vaidades do ego, que na época eu não tinha a mínima consciência, pois acabava que ser artista era ser famoso, popular e eu era assim, a artista da escola.

Com os relatos dos professores de arte acerca de suas memórias de juventude e como o contato com as linguagens da arte e a produção artística

influíram em seus processos formativos de individualização, vemos a importância da atuação docente e como a presença do professor/professora de arte impacta na vida do estudante. Isto posto, passamos a discutir a prática pedagógica em arte e suas implicações.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Inicialmente, no contexto de arte/educação no Brasil, percebe-se uma compreensão da arte como um ato de expressar-se, e não como forma de conhecimento, levando em consideração a sua concepção artística e estética. Depois vimos avanços ao saber que a disciplina entra no currículo da educação básica brasileira, mas apesar de ser reconhecida como uma área de conhecimento, ainda vemos resquícios do passado quando nas práticas há a reprodução da ideia de arte apenas como atividade artística, entretenimento e brincadeira. Hoje passamos por um retrocesso, levando em consideração a implantação do novo ensino médio, que parcialmente exclui a disciplina de arte.

Ana Mae Barbosa enfatiza a importância de que as crianças e adolescentes tenham contato com a arte, quando afirma que além do desenvolvimento integral do educando, a arte como área de conhecimento mobiliza diversas habilidades e pode contribuir para a aprendizagem em outras disciplinas. A arte poderá contribuir não apenas para o cognitivo como também para o socioemocional que inclusive é um dos princípios que aparecem na nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para a autora o ensino da arte deve acontecer a partir da arte.

Barbosa (1989) declara que: “[...] a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade [...]”. Compreendemos que embora ainda exista esta ideia de que a arte é para aqueles que nascem com um “dom”, para aqueles que fazem parte de um seleto grupo e que pessoas comuns não podem ter acesso. Concordamos que a arte não está isolada do nosso cotidiano e que produtores ou apreciadores, independente do seu nível de conhecimento sobre devem ter acesso a arte.

Percebemos que há uma discrepância no que se refere ao que é proposto pela BNCC e a prática

diária educacional. Há uma proposição de que no ensino ocorra a construção intencional no processo de aprendizagem e que a aprendizagem esteja relacionada com o contexto e necessidades dos sujeitos.

Dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados na BNCC, a arte é apontada como uma das modalidades que devem ser exploradas desde a infância, apesar de ser um direito o fazer artístico dentro do ambiente, às vezes, a arte é visto apenas como passa tempo, brincadeira, ou se associa à ideia de fazer arte como algo negativo, quando a criança ou jovem faz algo de errado dizemos que ele está fazendo arte - esse menino é muito arteiro, arte - esse menino já está fazendo arte. Isso contribui para seja criada a ideia de que fazer arte não é algo sério, é só brincadeira, portanto, não deve ser valorizada. Várias pessoas associam a arte apenas a um entretenimento ou terapia. A disciplina de arte no ensino fundamental é descrita na BNCC como componente curricular.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018, p. 193).

Propor uma experiência criativa, inspiradora e significativa vai além da didática e metodologia para serem usadas na aula. Elliot Eisner (2002), ao narrar os percursos na transição da arte-educação nos Estados Unidos, aponta para uma ideologia de que o aprendizado em arte é mais do que saber utilizar os materiais e o professor era mais do que um fornecedor de materiais e apoio emocional.

Há uma referência geral e histórica, de que a arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, freqüentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma

resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação (EISNER, 2002, p. 82).

Eisner propõe que a arte não pode ser algo mecânico e sem vida, Spolin propõe que a partir dos jogos teatrais a experiência dentro do contexto educacional pode ser criativa e inspiradora. Concordamos que o ensino e aprendizagem em arte não devem se limitar a transmissão vazias de conceitos e ensino de técnicas, é necessário o experienciar, o se entregar completamente as experiências e vivências.

Outro ponto que pode ser considerado para a criação artística, no contexto escolar, é a memória. A aprendizagem que ocorre a partir do sujeito e seu contexto considera também as vivências e experiências que já ocorreram e foram construídas por esses sujeitos.

É necessário que educadores e educandos atuem como protagonistas, como diante da realidade que vivemos hoje dentro das escolas, das famílias e da vida em sociedade, podemos nos conscientizar para nos tornarmos protagonistas?

Todos nós temos o poder de ser protagonistas, mas nem sempre o colocamos em ação. Ser protagonista é defender o que você considera como certo, expor seus pensamentos e opiniões, ter a liberdade de discutir e debater; é ter voz e não deixar de emitir uma opinião por insegurança; é assumir voz ativa e fazer o que acha certo; ser protagonista é, simplesmente, agir (IVAHASHI, 2017, p. 72).

Cada pessoa traz consigo sua presença, sua voz, sua existência, seu mundo. “[...] Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2019a, p. 20). O educar-se em comunhão mediados pelo mundo ocorre no encontro dessas presenças. Nesse processo de ensino é de fundamental importância a relação entre professor e estudante, que juntos promovem a aprendizagem, ambos aprendem e ensinam. Ensinar não existe sem o aprender e o aprender não existe sem o ensinar.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (FREIRE, 2019a, p. 25).

Para Freire (2019a), professor e aluno são sujeitos no processo de construção e reconstrução dos saberes ensinados. A "docência" - docência - discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2019a, p. 30).

Bell Hooks (2017) partilha o quanto significativo pode ser a presença desse professor que se coloca, que traz suas experiências por meio de suas narrativas:

Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito (HOOKS, 2017, p. 35- 36).

É importante a percepção tanto de educadores, quanto de educandos em suas plenitudes, uma educação holística e uma pedagogia engajada que juntas promovem a construção da identidade dos sujeitos.

Na concepção da chamada educação bancária, Freire (2019b) atenta que o educador é compreendido como aquele que sabe e os educandos serão sempre aqueles que não sabem. Essa rigidez nega a educação e o conhecimento como processos de busca. Nesta concepção, o educador é o que educa, é o que sabe, é o que diz a palavra, é o que disciplina, é o que escolhe e prescreve sua opção, é o que atua, é o que escolhe o conteúdo, o educador é o sujeito do processo (Freire, 2019b).

O contraponto a esta concepção insere o educando no centro do processo de aprendizagem. bell hooks acrescenta que é a “[...] visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (HOOKS, 2017, p. 32). Esse desejo de uma prática educativa autônoma, protagonista, libertadora e transformadora é um agente catalizador para o nosso vir a ser. A nossa inconclusão nos faz buscar de forma permanente nossas mudanças rotineiras.

Essa autoridade docente democrática jamais se omitirá porque sua autonomia está ligada à sua responsabilidade e respeito às individualidades e potenciais dos estudantes. Freire afirma que é indispensável à prática docente o entendimento da impossibilidade de separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos (FREIRE, 2019a, p. 93). Sobre um ensino que considere o aluno em sua integralidade e que o leve a ser engajado nesse processo de aprendizagem bell hooks traz um aspecto interessante no ato de educar:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a "plateia", de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (HOOKS, 2017, p. 21-22).

Às vezes, nós educadores entramos em sala de aula, nos sentamos atrás das nossas mesas e de lá lançamos como granadas os conteúdos que vão ser trabalhados naquele dia. A mesa ganha a posição de forte, nela nos defendemos e dela atacamos. Lidamos com gente e precisamos nos aproximar dessas pessoas, num movimento fluído como as águas que correm em seu curso. bell hooks aponta que esse espaço que ocupamos dentro da sala de aula importa sim. Nossa presença, nosso corpo na sala de aula, esses limites precisam ser trabalhados.

[...] A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles: os professores talvez insistam em que não importa se você fica em pé atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim (HOOKS, 2017, p. 184).

Bell Hooks narra uma experiência que teve, ao tentar transgredir esse espaço, atrás da mesa nos sentimos poderosos e seguros, criamos um distanciamento entre o professor e o aluno. Acreditamos que a arte nessa perspectiva tem essa oportunidade que criar e recriar formas de transpor o tradicionalismo nas relações dentro da sala de aula entre educador e educando, como também a transformação desse espaço que é a sala de aula.

Lembro, no começo da minha atividade de professora, que na primeira vez em que tentei sair detrás da escrivaninha fiquei muito nervosa. Lembro que pensei: "Isto tem a ver com o poder. Realmente sinto que tenho mais controle quando estou atrás da tribuna ou atrás da escrivaninha do que quando caminho na direção dos alunos, fico em pé ao lado deles, às vezes até encosto neles." Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente (HOOKS, 2017, p. 184-185).

A arte enquanto reconhecimento do ser, da humanização, do reconhecimento da existência e das questões referentes ao sujeito consigo e o sujeito com os outros, é concebida alicerçada à educação como força libertadora e transformadora. Vale salientar a importância da arte dentro do contexto educacional, que mesmo diante das inúmeras limitações, se afirma como força geradora de mudanças.

Algumas experiências nos marcam profundamente, isso acontece porque há uma relação da construção e fixação da nossa memória com acontecimentos marcantes que podem ocorrer de forma direta ou indireta conosco. Adão defende na fala de Kandel a importância das emoções nesse processo.

As experiências que nos afetam produzem memórias, e essas são ativadas por meio de associações que fazemos diante de certos acontecimentos ou estímulos, como por exemplo no caso das criações artísticas, os jogos tradicionais e teatrais.

Ramaldes (2019) também fala sobre: "[...] a experiência que afeta, que toca, que marca, que se torna memória [...]". Segundo a autora essas memórias devem acontecer de forma orgânica e a partir de experiências significativas, nesse sentido compreendemos que estas experiências devem ser prazerosas e não podem ser forçadas.

Sendo assim, dentro da sala de aula não seria diferente, o estudante não anula quem ele é, e nem deixa de considerar suas experiências no seu processo criativo, suas produções artísticas estão impregnadas da sua essência, memórias, valores, sonhos e esperanças.

Essas criações que são construídas a partir dessas memórias podem surgir das leituras que fazemos do mundo. Augustin e Augustin apontam a memória como ponto de partida das leituras

do mundo por meio de imagens e a apreensão desse mundo. “[...] Portanto, toda memória é a construção e a reconstrução do passado que se aproveita dos quadros sociais” (AUGUSTIN & AUGUSTIN, 2012, p. 120-121).

Nesse sentido, ao experienciar mesmo sem ter essa consciência geramos nossa própria leitura do mundo, porque a memória vai além da captação e armazenamento de informações, ela interpreta e dá sentido ao acontecimento presenciado.

Assim, percebemos que pode ocorrer uma relação entre vivências e experiências com as criações artísticas que refletem mesmo que de forma inconsciente. Araújo (2021) relembra a dimensão plural das experiências e dos sentidos dessas experiências, assim compreendemos em sua narrativa a individualidade multifacetada na pluralidade da existência humana.

Acreditamos que é possível um despertar criativo a partir das memórias. Mas essa criatividade é sufocada pela reprodução de saberes no ensino. Spolin (2010) afirma que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações”. Nesse sentido, acrescentamos que não apenas as experiências que foram geradas no presente contribuem, mas principalmente as do passado.

Ostrower (1981) afirma que toda criação corresponde aos processos de transformação. Expressar-se de forma artística faz parte desses caminhos criativos:

Toda criação corresponde essencialmente a processos de transformação. Quando, por exemplo, em milênios antes de nossa era, um artesão anônimo moldava a terra em pote, ele transformava a terra. Transformando-a, a formava, dava-lhe uma determinada ordenação (OSTROWER, 1981, p. 01).

Por meio da experiência criativa dentro ambiente coopera para a superação da opressão, construção da identidade e transformação desses sujeitos. A professora Catarina declara que a arte contribuiu para construção do seu protagonismo, a arte “[...] foi a forma de me comunicar, me expressar, de me posicionar, de me fazer refletir, de vencer a violência, o abuso. Ganhei força para dizer não e pedir ajuda”.

Spolin (2010) relembra que aprendemos por meio da experiência, diante das experiências surgem os questionamentos, pois estamos refletindo sobre nossa própria existência, ao nos questionar encontramos respostas. A relação que criamos por meio das nossas experiências, os experimentos, narrativas que se constroem, o imaginário, criatividade e produções artísticas, promovem a construção dos sujeitos.

Podemos ser livres, criativos e instigados ao conhecimento, podemos transformar a nossa realidade. Mas, para que isso ocorra, é necessário um processo colaborativo em vários setores da sociedade, nas escolas, nas famílias, nas instituições de ensino não formal, precisamos de mais investimento na educação e de um povo consciente para lutar por tudo isso. E, para isso, vamos nos armando com a arte e a educação, essas serão nossas armas para nossa transformação.

Oliveira e Hernández apontam a relevância dos educadores estarem aptos a desempenhar o papel de agente cultural de mudança para, “[...] propiciar ao nosso estudante toda a corrente de opções sobre a aprendizagem em artes que permitirão que ele se torne o ser crítico e culturalmente atuante[...]” (OLIVEIRA & HERNÁNDEZ, 2005, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer artístico dentro do processo formativo do ser, tal como vimos nos relatos dos professores, contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e psicológico, assim como para o desenvolvimento da criatividade, da percepção, do senso crítico, da reflexão, da concentração, da sensibilidade, da autodisciplina, da cidadania, da politização dos sujeitos, entre outras habilidades. Pensando a arte dentro de um processo de ensino pode contribuir enormemente na construção do protagonismo, autonomia e identidade dos sujeitos.

Os desafios do professor de arte vão além da imposição da polivalência das quatro linguagens a serem lecionadas (teatro, artes visuais, dança e música), a despeito da formação em uma linguagem artística específica. A limitante carga horária, a organização da sala

de aula para iniciar os trabalhos e, organizar novamente a sala de aula para receber o outro professor que virá, a imensa quantidade de conteúdo a serem ministrados por bimestre, ter que pegar mais turmas para fechar as horas do contrato, dentre muitos outros aspectos.

Como educadores de arte é importante ter plena consciência do papel da arte na educação, considerando o espaço para a apreciação artística, a qualidade estética das produções, a politização dos educadores de arte e de até que ponto estas temáticas se relacionam e se efetivam dentro da gestão escolar. Será que são consideradas e efetivadas ou o discurso de democracia só busca uma aceitação coletiva? Dentro desse processo, compreendemos a arte na educação como elemento essencial, que nos ajuda para uma movimentação rumo à mudança.

O motor de um carro necessita de dois elementos essenciais para que ele possa se movimentar: o combustível e o oxigênio, quando esses dois juntos entram em combustão uma energia é liberada e essa reação é o que faz o carro se movimentar. A educação é o combustível, que alimenta o nosso intelecto, o oxigênio é a arte que faz com que nós possamos sentir-nos vivos. Quando educação e arte se encontram juntas, liberam uma energia transformadora.

NOTA

01. Os relatos foram coletados por meio de Google Forms. Todos os professores de arte participantes da pesquisa lecionam na rede pública do Estado do Acre. Foram preservadas as identidades dos sujeitos por meio de nomes fictícios.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. Narrativas na educação infantil: memórias entrecruzando infâncias. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 23, n. 54, 2021.

BARBOSA, A. M. (1989). **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados**, 3(7), 170-182. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 49, p. 727-742, 2016.

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

AUGUSTIN RL, AUGUSTIN S. Memória e suas implicações na vida cotidiana: análise teórica. **Métis: história & cultura**, v. 11, n. 21, 2012.

BRENER, B.S. **Jovens em cena: o desenvolvimento do protagonismo juvenil numa entidade social de São Paulo**. São Paulo: PUC, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação demográfica**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAYRELL, Juarez. **Jovens como sujeitos sociais**. 2003. Artigo científico - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / Juarez Dayrell (organizador)**. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino de arte. IN: BARBOSA, A.M. (org.) - 4ª ed. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IVAHASHI, Carolina Hikari. O poder que possuímos. In: LOVATO, A; YIRULA, C, P; FRANZIM, R. (Org.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

LIS, Elza Aparecida Buenos; LIPPMANN, Eglecy. **O ensino da Arte e a formação de docentes: ensinando a ensinar**. Quedas do Iguaçu: Programa de Desenvolvimento Educacional, p. 1585-8, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-8.pdf>>

MOURA, A. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Seta. In: LOVATO, A; YIRULA, C, P; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismo:** a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

OLIVEIRA, M. O.; HERNANDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

OSTROWER, Fayga. **A Arte como Processo na Educação,** coordenado por Maria de Lourdes Mäder Pereira. FUNARTE, Rio de Janeiro, 1981.

PASQUALI, Carolina. Dá pra ser protagonista só de vez em quando? In: LOVATO, A; YIRULA, C, P; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismo:** a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

RAMALDES, Karine. **Qual é o lugar das sensibilidades na educação? - Performances Culturais: Memórias e Sensibilidades** - Volume 1 [recurso eletrônico] / Nádia Maria Weber Santos; Robson Corrêa de Camargo (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SPOLIN, V, **Improvisação para o teatro.** [tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

TEIXEIRA, Ailson. A FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES E OS SABERES ESCOLARES. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação.** PUCPR, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5130_2534.pdf (Acesso em 12/01/2022)

SOBRE AS AUTORAS

Camila Monteiro de Almeida possui Licenciatura em Artes Cênicas - Teatro (2018) pela Universidade Federal do Acre e é Mestre em Artes Cênicas pela mesma universidade, com pesquisa relacionada à arte e protagonismo juvenil. Atualmente é professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Edmundo Pinto de Almeida Neto, em Porto Acre-AC. E-mail: camiladov@hotmail.com

Hanna Araujo é Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre na Área de Ensino de Arte, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e nas licenciaturas em teatro e pedagogia. Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007), Mestre em Artes (2010) e Doutora em Artes Visuais (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Instituto de Artes da Unicamp. Suas áreas de interesse são Arte e Educação, incluindo processos criativos de artistas, mediação e ensino de arte, arte e infância, narrativas e visualidades, livro de imagem e ilustração de literatura infantil. E-mail: hanna.araujo@ufac.br