

ARTES VISUAIS E ASPECTOS DA DOCÊNCIA

ALGUMAS ANOTAÇÕES TEÓRICAS

JOÃO PAULO HERGESEL



Rfb
Editora

ARTES VISUAIS E ASPECTOS DA DOCÊNCIA

ALGUMAS ANOTAÇÕES TEÓRICAS



Copyright © 2021 da edição brasileira.
by RFB Editora.

Copyright © 2021 do texto.
by João Paulo Hergesel
Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Me. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.^a Me. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.^a Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI.

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva - FIS.

Diagramação:

Danilo Wothon Pereira da Silva.

Design da capa:

Priscila Rosy Borges de Souza.

Imagens da capa:

Freepik

Revisão de texto:

Luan Ximenes Dias.

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Assistente editorial:

Manoel Souza.



Home Page: www.rfbeditora.com.

E-mail: adm@rfbeditora.com.

Telefone: (91)3085-8403/98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA.

João Paulo Hergesel

ARTES VISUAIS E ASPECTOS DA DOCÊNCIA: ALGUMAS ANOTAÇÕES TEÓRICAS

Edição 1

Belém-PA



2021

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890973>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

H545

Hergesel, João Paulo

Artes visuais e aspectos da docência: algumas anotações teóricas / João Paulo Hergesel – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

52 p., il.

ISBN: 978-65-5889-097-3

DOI: 10.46898/rfb.9786558890973

1. Formação docente. 2. Professor. 3. Pedagogia. 4. Educação. I. Hergesel, João Paulo. II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação docente : Professor : Pedagogia

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) pela motivação à produção acadêmica e à constante atualização profissional nos âmbitos de Ensino e Pesquisa.





SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
Marcelo Pereira da Silva	
INTRODUÇÃO	
Um exercício de revisão teórica para um futuro professor de artes visuais	13
1 CONHECENDO AS ARTES VISUAIS	17
2 CIDADANIA E DEMOCRACIA NA ESCOLA	23
3 A LINGUAGEM DO PROFESSOR PARA A FORMAÇÃO HUMANA	27
4 FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR.....	29
5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	31
6 AS DEZ COMPETÊNCIAS DA BNCC.....	35
7 ÉTICA DOS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO	39
8 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ÂMBITO ESCOLAR	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
SOBRE O AUTOR	49
ÍNDICE REMISSIVO.....	50



PREFÁCIO

Marcelo Pereira da Silva

Prefaciando, eis a questão que remete à dualidade entre o orgulho de escrever acerca de algumas ideias que perfilam a proposta da produção científica e a responsabilidade em relação aos futuros leitores, às instituições envolvidas e ao idealizador do livro, no caso, inédito.

Esta dicotomia revela certas limitações ao se tentar penetrar nas tramas que o autor teceu para produzir e constituir sentidos por meio de leituras, reflexões, autores, percepções e visões de mundo que permeiam a temática posta na ribalta deste livro produzido pelo professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Mídia e Arte da PUC-Campinas, meu colega de “ofício”, o competente pesquisador João Paulo Hergesel, ou, para os mais próximos, simplesmente, JP.

De sensibilidade teórica e texto acurados, a obra intitulada “**Artes visuais e aspectos da docência: algumas anotações teóricas**”, lança luz sobre aspectos fulcrais ao ensino e à aprendizagem, bem como ao lugar que professores e estudantes ocupam neste complexo universo, explorando questões que envolvem artes visuais em um temário que passa pela cidadania e democracia, linguagem, formação humana, êxito e fracasso escolares, competências das BNCC, ética dos profissionais na/da educação e a importância das relações interpessoais no ambiente escolar.

Sabe-se que as Artes Visuais constituem processos culturais, artísticos, políticos e idiossincráticos que em peculiares contextos sócio-históricos colocam a expressão visual como elemento de comunicação que resulta na pluralidade, no aguçamento da sensibilidade dos sujeitos e no despertar para as alteridades que “nos povoam” e povoam a cotidianidade social em diferentes instituições, lugares e temporalidades.

Pela articulação de dimensões do conhecimento que produzem e ressignificam signos e significações diversos, as Artes Visuais, pela criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, servem de suporte – e processo – para a constituição do sujeito contemporâneo no ambiente e nas ambiências escolares, fomentando o protagonismo, a participação, as trocas, a equidade, as diversidades e o acesso ao saber “transformador de si”, afinal, precisa-se arrumar a casa interior primeiro para, depois, criticar-se e transformar o mundo exterior, como propõe Jordan Peterson (2018).

Morin (2011) acredita que as artes se emanciparam paulatinamente de sua função edificante, o que pode ser reestabelecido por meio de métodos e técnicas de “ensinagem” que possibilitem a leitura, a criação e a produção nas/das muitas linguagens artísticas, colaborando no desenvolvimento de destrezas ligadas à linguagem verbal e não-verbal, e salve o belo, encorajando uma percepção estética mais contemplativa do que consumidora (HAN, 2019), que estimule a inteligência racional, mas também

a afetividade, a simpatia, a curiosidade, a noosfera (coisas do espírito, saberes, ideias, mitos, crenças) (MORIN, 2012).

Ao aprofundar e problematizar uma miríade de informações e dados que abarcam a gestão escolar, a participação, a linguagem, a família e o Estado, as competências, as habilidades, o ensino, a ética profissional, as relações interpessoais, etc., no ecossistema escolar, este livro tece um fio de Ariadne que conduz à compreensão de dimensões de ensino e aprendizagem das Artes Visuais evidenciando três atores de primeira relevância para as sociedades e organizações: escola, docente e estudante.

Marcelo Pereira da Silva

Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte
da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

Referências deste prefácio:

HAN, Byung Chul. **A salvação do belo**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2019.

MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **O método 5: A humanidade da humanidade, a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PETERSON, Jordan B. **12 Regras para a vida: Um antídoto para o caos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.





INTRODUÇÃO

**UM EXERCÍCIO DE REVISÃO TEÓRICA PARA
UM FUTURO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS**



Este livro é uma adaptação do relatório descritivo-analítico de atividades letivas que consistiu em requisito obrigatório para a disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro Universitário ETEP, em parceria com o Grupo Educacional IBRA. Tal atividade, que substituiu as práticas de estágio pedagógico no período de pandemia de COVID-19, teve como fundamento a Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020, expedida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2020):

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO [...] resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino [...].

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020. [...]

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e pensados ao projeto pedagógico do curso. [...]

(BRASIL, 2020, p. 62).

A escolha pela graduação em Artes Visuais derivou-se do desejo de ampliar nossos conhecimentos acerca de manifestações artísticas e sua relação com a sociedade e a tecnologia. Com uma formação inicial em Letras e precipuamente inserido no contexto da arte literária, percebemos que precisávamos adentrar no estudo de ilustrações, pinturas, esculturas, fotografias, instalações, videoarte e outras obras correlatas.

O objetivo deste trabalho, portanto, foi registrar parte do conhecimento e das habilidades despertadas com as leituras e experiências realizadas ao longo dessa nova graduação – desafio assumido após já ter realizado todo o processo tradicional da trajetória acadêmica (mestrado, doutorado e pós-doutorado). O percurso metodológico envolveu uma abordagem qualitativa, prioritariamente bibliográfica, resgatando teorias da área de Educação, sobretudo considerando as práticas como licenciado em Artes Visuais (Capítulo 1).

Vale ressaltar que as atividades de estágio envolveram, ainda, a elaboração de um projeto interdisciplinar para aplicação na Educação Básica, além da criação de 20 planos de aula direcionados para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O relato de tais experiências foi compilado em forma de capítulo de livro e seguiu

para publicação na coletânea “Vivências didáticas: metodologias aplicadas em ensino e aprendizagem”, da Editora e-Publicar.

Inicialmente, discorreremos acerca da concepção de cidadania e democracia dentro da escola (Capítulo 2), com base em pesquisadores como Antunes (2008) e Dalberio (2008). Em seguida, discute-se o uso da linguagem do professor como instrumento importante da formação humana (Capítulo 3), calcado nos estudos de como Farias & Bortolanza (2013) e Fey (2011). Na sequência, reflete-se a respeito do fracasso e sucesso escolar na concepção do estado, da escola e da família (Capítulo 4), em diálogo com autores como Zago (2011) e Damasceno & Negreiros (2018).

Posteriormente, argumenta-se sobre o papel da mediação do professor na relação entre escola e currículo, destacando o projeto político-pedagógico (Capítulo 5), apoiando-se em nomes como Gadotti (2000) e Canda & Batista (2009). Em continuidade, disserta-se acerca da relação entre objetivos do ensino e a seleção de conteúdos significativos nas categorias conceitual, procedimental e atitudinal, priorizando as dez competências da BNCC (Capítulo 6), embasando-se em reflexões como as de Pereira (2008) e Cericato & Cericato (2018).

Apresenta-se, também, uma análise e reflexão sobre o comportamento ético dos profissionais da educação (Capítulo 7) e a importância das relações interpessoais no âmbito escolar (Capítulo 8), suportado pelos pensamentos como os de Veiga & Araújo (2007) e Freschi & Freschi (2013). Espera-se que este trabalho possa servir não somente como uma atividade pessoal, mas também seja utilizada como material de consulta no ambiente universitário.

João Paulo Hergesel

Janeiro de 2021





CAPÍTULO 1

CONHECENDO AS ARTES VISUAIS



As Artes Visuais, juntamente da Dança, da Música e do Teatro, compreendem as linguagens que integram o componente curricular Arte nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Acerca das Artes Visuais, exclusivamente, o documento esclarece:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2017, p. 195).

Ainda no espectro da Educação Básica, o componente Arte – e, portanto, a modalidade das Artes Visuais está inclusa – deve articular seis dimensões do conhecimento, classificadas como: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2017).

A criação, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 194), “refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem”. Em outras palavras, corresponde a “uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas” (BRASIL, 2017, p. 194). Tal dimensão “trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações” (BRASIL, 2017, p. 194).

A crítica, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 194), “refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações”. Essa relação ocorre “por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas” (BRASIL, 2017, p. 194). Em outras palavras, essa dimensão “articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais (BRASIL, 2017, p. 194).

A estesia, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 194), “refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais”. Tal dimensão “articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo” (BRASIL, 2017, p. 194), isto é, “o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência” (BRASIL, 2017, p. 194).

A expressão, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 194), “refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo”. Ou seja, “essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades” (BRASIL, 2017, p. 194).

A fruição, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 195), “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais”. Isto é, “essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais” (BRASIL, 2017, p. 195).

A reflexão, por sua vez, “refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (BRASIL, 2017, p. 195). Ainda segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 195), a reflexão consiste na “atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor”.

Diante de todas essas considerações, torna-se possível concluir que, em conformidade com a legislação atual, é preciso ter em evidência o caráter subjetivo, experiencial e vivencial da Arte, “uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras” (BRASIL, 2017, p. 195).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1.º ao 5.º ano), as Artes Visuais estão ligadas a seis objetos de conhecimento, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a saber: contextos e práticas; elementos da linguagem; matrizes estéticas e culturais; materialidades; processos de criação; e sistemas da linguagem. Cada segmento tem habilidades específicas a serem desenvolvidas.

Em *contextos e práticas*, espera-se “identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético” (BRASIL, 2017, p. 201). Em *elementos da linguagem*, faz-se necessário “explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.)” (BRASIL, 2017, p. 201).

Em *matrizes estéticas e culturais*, é preciso “reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais (BRASIL, 2017, p. 201). Em *materialidades*, estima-se “experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.)”

(BRASIL, 2017, p. 201), sobretudo se fizer “uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais” (BRASIL, 2017, p. 201).

Em *processos de criação*, deve-se “experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 201), assim como “dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais” (BRASIL, 2017, p. 201). Em *sistemas da linguagem*, objetiva-se “reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.)” (BRASIL, 2017, p. 201).

Percebe-se, portanto, que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o componente curricular Arte contribui para o desenvolvimento do aluno em seu processo de alfabetização e letramento. Em outras palavras, “ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais” (BRASIL, 2017, p. 199).

Já nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6.º ao 9.º ano), as Artes Visuais estão ligadas a cinco objetos de conhecimento, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a saber: contextos e práticas; elementos da linguagem; materialidades; processos de criação; e sistemas da linguagem. Cada segmento tem habilidades específicas a serem desenvolvidas.

A *contextos e práticas*, cabe “pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 207), de maneira que se possa “ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético” (BRASIL, 2017, p. 207).

Dentro desse objeto de conhecimento, também se espera “pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço” (BRASIL, 2017, p. 207) e “analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.” (BRASIL, 2017, p. 207).

Em *elementos da linguagem*, visa-se a “analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas”. Em materialidades, almeja-se “experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura,

colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)” (BRASIL, 2017, p. 207).

Em *processos de criação*, objetiva-se “desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo” (BRASIL, 2017, p. 207), especialmente ao fazer “uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais” (BRASIL, 2017, p. 207). Além disso, é preciso “dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais”.

Já em *sistemas da linguagem*, deve-se “diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais” (BRASIL, 2017, p. 207). Com isso, conclui-se o resgate, em forma de enumeração, dos objetos de conhecimento e as respectivas habilidades que esperam despertar no educando.

Percebe-se, portanto, que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o componente curricular Arte contribui para o aprofundamento do aluno em diversas linguagens, propondo experiências distintas. Além disso, espera-se que “no diálogo entre elas [as linguagens] e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas” (BRASIL, 2017, p. 205).

Diante das discussões acerca da BNCC e da sugestão de integralizar as artes – não mais fatiando as manifestações artísticas em segmentos independentes, mas propondo um diálogo entre elas –, Pimentel e Magalhães (2018, p. 230) lançam o seguinte questionamento: “Precisamos resistir para existir ou é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?”. Para as autoras:

[...] a cada produção artística estamos criando pedagogia, ou seja, estamos criando arte e formas de aprender arte, mesmo que não se tenha consciência disso. Produzir arte, portanto, é uma ação de extrema responsabilidade para o Professor de Arte na Educação Básica, uma vez que, nas aulas, pelo fazer, fruir ou contextualizar arte, novas formas de vida e de aprendizagem são criadas, e atravessam a vida dos estudantes sob sua tutela (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 229).

Em diálogo com essa perspectiva de união e (trans)formação por meio das artes no processo educacional, Tolentino e Moreno (2019, p. 11) defendem que as variadas maneiras de produzir arte “possibilitam a construção de um espaço no qual as pessoas sejam respeitadas em suas individualidades culturais e estimuladas a compreender e concordar com as diferenças e a pluralidade de formas e existência”.





CAPÍTULO 2

CIDADANIA E DEMOCRACIA NA ESCOLA

É sabido que “a relação autoritária exclui e impede que todos sejam sujeitos do processo educacional” (ANTUNES, 2008, p. 50). Partindo dessa lógica, torna-se imprescindível que a escola tenha características democráticas, cidadãs, participativas e autônomas.

Segundo Antunes (2008), a escola não pode se basear em práticas autoritárias, tendo em vista que é nela que os discentes vão se apropriar do conhecimento acumulado historicamente, por meio da prática social e do contexto real em que essa prática ocorre. A escola precisa visar à humanização e à viabilização de uma convivência sustentável, solidária e justa.

Ainda de acordo com Antunes (2008, p. 53), “a gestão democrática, no interior da escola, cria oportunidade de a população apresentar suas insatisfações, seus projetos, seus interesses”. É ainda uma oportunidade de escuta, conhecimento e compreensão aprofundada das condições trabalhistas do servidor educacional.

Baseando-se na percepção freiriana de que a educação não é um conhecimento neutro, mas possui função social, Antunes (2008, p. 53) afirma que o processo de relação da escola com a sociedade possibilita “construir um conjunto de explicações, de elementos de fundamentação sobre essas contradições e, também, propostas e possibilidades para sua transformação, para sua superação”.

Quando se fala em democracia, é possível compreender que se trata de um “regime de governo no qual o poder de tomar importantes decisões políticas está com os cidadãos [...]. É ao povo ou à comunidade a quem cabe discutir, refletir, pensar e encontrar soluções e intervenções para os seus próprios problemas” (DALBERIO, 2008, p. 2).

Paralelamente à ideia de gestão democrática, está a de cidadania, isto é, de participação da população nas decisões da escola. Segundo Dalberio (2008, p. 4), tanto os membros internos da instituição como sujeitos da comunidade externa “devem ser capazes de superar a tutela do poder estatal e de aprender a reivindicar, planejar, decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício da comunidade escolar”.

O resultado dessas ações tende a ser favorável, uma vez que “no processo de discussão coletiva acontece o repensar sobre a prática, os professores se descobrem como sujeitos de uma prática intencionada, com a oportunidade de combinar o seu fazer pedagógico com a reflexão” (DALBERIO, 2008, p. 4). Além disso, Dalberio (2008, p. 4) esclarece que, ao repensar a prática, buscam-se “alternativas para mudanças, tomar decisões para a inovação da prática educacional”.

Por fim, infere-se que, em uma instituição escolar, a gestão democrática é aquela cujas decisões não estão concentradas nas mãos de um diretor, mas leva em consideração a opinião e as ideias de todos os envolvidos. Da mesma forma, o conceito de cidadania envolve a participação do coletivo, incluindo a comunidade em que a escola se encontra localizada, em reflexões e encaminhamentos para solucionar problemas enfrentados na educação e na sociedade.





CAPÍTULO 3

A LINGUAGEM DO PROFESSOR PARA A FORMAÇÃO HUMANA



Quando está mediando os conteúdos curriculares, a função do professor é “estabelecer uma interação entre educador e educando por meio da qual é possível promover um ensino intencional que permite ao educando se apropriar dos conhecimentos e conceitos científicos e desenvolver suas funções psicológicas” (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p. 107). Por isso, é necessário que o professor planeje o trabalho educacional com base em práticas didático-pedagógicas que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O processo de mediação, em sala de aula, está enraizado em uma perspectiva histórica e cultural, e tem como ponto de partida a linguagem, recurso oral ou escrito pelo qual o docente é capaz de auxiliar na formação de sujeitos críticos, autônomos e pensantes. De acordo com Farias e Bortolanza (2013, p. 108), para que os professores realizem tal tarefa, “precisam evitar o espontaneísmo didático”, uma vez que “devem conhecer teorias e técnicas que lhe permitam organizar um trabalho educativo, voltado para o ensino e a aprendizagem [...] dos conteúdos curriculares propostos, inclusive da linguagem, em suas modalidades de leitura e escrita”.

Trata-se, em outras palavras, de uma relação metalinguística, pois, ao mesmo tempo em que o docente precisa contribuir com os conceitos sobre linguagem verbal, em seus mais diversos gêneros e manifestações sociais, tal forma de expressividade, “a linguagem verbal falada e escrita é, simultaneamente, objeto de ensino e instrumento mediador a ser utilizado em sala de aula” (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p. 108).

Nesse sentido, Fey (2011, p. 6) reforça que “o ato de ensinar não é um ato mecânico, positivista, onde não se leva em conta o saber prévio do aluno, nem seus anseios e necessidades como um ser social”. Ou seja, já não é mais viável considerar o antigo paradigma de que o professor é mero transmissor de conhecimentos e que o aluno aceita passivamente o que lhe é apresentado.

A linguagem, em sala de aula, precisa ser múltipla, isto é, tanto o professor como o aluno precisam ser interlocutores em conjunto, favorecendo o diálogo. É preciso considerar os “ciclos democráticos de interação, assumindo ambos papéis ativos na construção coletiva e colaborativa do conhecimento, conforme a teoria construtivista de ensino e aprendizagem” (FEY, 2011, p. 6).

Utilizando-se da abordagem bakhtiniana, é possível concluir, ainda, que o “processo da linguagem ocorre na interação entre o eu e o outro e quanto mais os interlocutores estarem inseridos no mesmo contexto sociocultural, mais facilmente o processo comunicativo vai ocorrer com sucesso” (FEY, 2011, p. 6).



CAPÍTULO 4

FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR

Na linguagem corrente, muito se ouve que o fracasso escolar é sinônimo de “baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de um certificado, entre outras designações com conotações negativas” (ZAGO, 2011, p. 58). No entanto, Zago (2011) aponta que o termo ainda carece de uma definição mais específica.

Apoiando-se em Ferraro, o estudo de Zago (2011, p. 59) aponta que a ideia de fracasso escolar “está apoiada em uma interpretação estatística dos dados educacionais e, numa análise de conjunto, observa o autor, é possível avaliar essa dupla dimensão da exclusão (da e na escola) assim como a inclusão na escola”. Ainda para Zago (2011), é fundamental ter em mente as mudanças no conceito de família, que de algum modo está relacionada ao fracasso ou ao sucesso escolar:

A família sofreu igualmente profundas mudanças decorrentes das transformações globais (industrialização, urbanização, ingresso das mulheres no mercado do trabalho), mudanças nos comportamentos do casal (entre outras: ruptura do quadro tradicional provedor/dona de casa, diminuição do número de filhos), transformações nas formas de organização familiar: aumento de divórcios e de famílias monoparentais, ou ainda recompostas, entre outras formas. As transformações nas esferas econômicas, sociais, culturais, de valores, de formas de organização que ocorreram na sociedade nas últimas décadas deram margem a uma variedade de arranjos domésticos e de práticas educativas [...] (ZAGO, 2011, p. 64).

Para Damasceno e Negreiros (2018, p. 76), o fracasso escolar, pela visão psicopedagógica, é entendido como “reflexo das expectativas que são criadas sobre o desempenho do aluno e o não alcançar delas e a pressão que ele sofre por acreditar não conseguir correspondê-las, antes mesmo de tentar”. Os autores defendem, portanto que:

O sucesso escolar se torna viável quando instituição e corpo docente tem conhecimento de suas funções no processo de ensino-aprendizagem e quando ambos trabalham em conjunto no desempenho de suas atribuições, buscando uma prática atual e que desperte no aluno o desejo de aprender e de se aprimorar, não apenas pelas pressões impostas pela sociedade que exigem capacitações e a inserção imediatista no mercado de trabalho, mas por que houve o desejo de conhecer e de aprender conceitos por curiosidade, por vontade, assim o aprendizado não se torna um fardo, mas algo prazeroso (DAMASCENO; NEGREIROS, 2018, p. 76-77).

Independentemente do que ocorre na família de cada discente e que se refere à esfera particular, a função de auxiliar o aluno, guiando-o ao sucesso escolar é função do professor, amparado pela escola e, por conseguinte, pelo Estado. É necessário que o profissional tenha um ambiente de trabalho digno e que possibilite a inclusão de atividades que despertem no aluno o interesse pelo aprendizado e pela busca de conhecimento, além de apoio multidisciplinar (sobretudo psicológico) em casos que se fizerem necessários.



CAPÍTULO 5

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



O plano pedagógico da escola consiste em um documento democrático que contém as informações sobre o processo de ensino-aprendizagem adotado pela instituição. Segundo Gadotti (2000, p. 3), o projeto político-pedagógico encontra apoio em quatro itens fundamentais: “no desenvolvimento de uma consciência crítica”, “no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola, “na participação e na cooperação das várias esferas de governo” e “na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto”.

Considerando a democracia na elaboração do projeto político-pedagógico, é necessário que os responsáveis administrativos das instituições estejam alinhados com a ideia de gestão democrática. Para o sucesso da gestão escolar, Andrade (2008) defende que é preciso pensar em pelo menos quatro pilares: que o diretor seja um líder que desperta o potencial das pessoas; que a escola seja gerida de forma competente, ágil, criativa e entusiástica; que haja constantes reflexões coletivas sobre a escola, diagnosticando a realidade e elaborando planos futuros; que a educação seja de qualidade, inclusiva, zelando pelo direitos humanos igualitários.

Para Gadotti (2000), o projeto político-pedagógico deve se construir de modo interdisciplinar. Além disso, esse documento, quando de sua elaboração, pode ser considerado como um momento de renovar a escola: “projetar significa *lançar-se para a frente, antever um futuro diferente do presente*. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar” (GADOTTI, 2000, p. 3).

Sobre a disciplina de Arte, Canda e Batista (2009, p. 109) argumentam ser “importante a compreensão da arte no currículo escolar na busca de implementação de uma educação centrada na formação humana, entendendo o educador como mediador dos conhecimentos, de práticas e de criações individuais e coletivas”. E complementam: “As linguagens artísticas presentes no currículo escolar representam uma fonte de vivência através da apreciação artística, do desenvolvimento do senso crítico e das experiências estéticas e [...] como caminho socializador do educando” (CANDA; BATISTA, 2009, p. 109).

Se o projeto político-pedagógico é um documento interdisciplinar e com base no contexto sociocultural da instituição e de seus alunos, vale ressaltar que a Arte “pode contribuir para fomentar mudanças tanto na mediação de educadores, quanto na formação de sujeitos mais sensíveis e críticos, observadores do mundo no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, atores centrais de suas histórias de vida” (CANDA; BATISTA, 2009, p. 118).

A relevância de se considerar a vivência e as experiências dos alunos, durante a concepção do currículo escolar, pode ser justificada com base na perspectiva freiria-

na: “Sobre este estudo comprometido com a realidade social, Paulo Freire concebe os aprendizes como sujeitos atuantes de uma sociedade mais consciente e democrática no que se refere à educação e a cultura” (CANDA; BATISTA, 2009, p. 118).





CAPÍTULO 6

AS DEZ COMPETÊNCIAS DA BNCC



A BNCC (BRASIL, 2017), em sua versão vigente, lista dez competências para a Educação Básica, as quais articulam a construção dos conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades e a formação de atitudes e valores. Com a finalidade de contextualizar o referido assunto, faz-se um resgate das competências gerais, listadas no documento.

A primeira competência consiste em “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” (BRASIL, 2017, p. 9), com a finalidade de “entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

A segunda competência diz respeito a “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade” (BRASIL, 2017, p. 9), com o objetivo de “investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BRASIL, 2017, p. 9).

A terceira competência versa sobre “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9).

A quarta competência está relacionada a “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica” (BRASIL, 2017, p. 9), com fins de “se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p. 9).

A quinta competência é “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2017, p. 9), com o intuito de “se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

A sexta competência está dirigida a “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9), além de permitir “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 9).

A sétima competência consiste em “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns” (BRASIL, 2017, p. 9), desde que tais ideias centrais e tangenciadas “respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p. 9).

A oitava competência compreende “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10).

A nona competência trabalha com o fato de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos (BRASIL, 2017, p. 9), contando com “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 9).

A décima competência trata de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 9).

De acordo com Pereira (2008), é necessário que o ensino esteja alinhado com três tipos de conteúdo: o primeiro abrange os conteúdos factuais, conceituais e de princípios; o segundo, os atitudinais, de normas e de valores; e o terceiro, os procedimentais. Acredita-se, portanto, que, para que as competências da BNCC sejam atingidas, é relevante que o planejamento didático-pedagógico esteja alinhado com os objetivos de ensino.

Os conteúdos factuais, conceituais e de princípios “correspondem ao compromisso científico da escola: transmitir o conhecimento socialmente produzido” (PEREIRA, 2008, p. 3). Os conteúdos atitudinais, de normas e de valores estão relacionados ao “compromisso filosófico da escola: promover aspectos que nos completam como seres humanos, que nos dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido ao conhecimento científico” (PEREIRA, 2008, p. 3). Os conteúdos procedimentais, por sua vez, “são os objetivos; resultados e meios para alcançá-los, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos” (PEREIRA, 2008, p. 3).





CAPÍTULO 7

ÉTICA DOS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO



“ A construção da profissionalização docente, em sentido moderno, já ultrapassa quinhentos anos”, registram Veiga e Araújo (2007, p. 42). Ao remontar na História, sabe-se que a profissão de professor foi regulada pela religião, do século XV ou século XVIII, e que, após o século XIX passou a ser dominada pelo Estado.

Devido a tantas mudanças e transformações, diversas foram as perspectivas envolvidas nesse cenário: seja “pelo exercício profissional docente vinculado concepcionalmente ao exercício do sacerdócio”, seja “pela defesa da educação pública como vantajosa em relação à educação doméstica”; quer “pela defesa da disciplina como central no processo da educação escolar”, quer “pela defesa da educação fundada na liberdade”; seja “pela necessidade da educação integral” ou por outras “ideologias, representações e utopias das mais diversificadas” (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 42).

Devido a todos esses aspectos, a noção de ética – e conseqüentemente, e comportamento ético – tem se modificado bastante. Veiga e Araújo (2007) defendem que a ética é inerente para a sociedade, para sustentar a harmonia das relações humanas, implicando em códigos para todas as profissões. Para os autores:

Um código de ética, em linhas gerais, é um instrumento normativo – mas também constitutivo de princípios e de diretrizes –, que institucionaliza as orientações éticas que se devem evidenciar no exercício profissional, constituindo-se em parâmetro para o profissional no estabelecimento de suas interações com os sujeitos humanos, usuários de seus serviços, bem como na explicitação de suas interações com a dimensão socioinstitucional – ou seja, compromisso para com a profissão, com as instituições e com a sociedade –, da qual é parte integrante (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 47).

Nessa linha de raciocínio, o comportamento ético pode ser pautado por três diretrizes, sugerem Veiga e Araújo (2007): uma em relação ao exercício da profissão; uma em relação à instituição com a qual se está envolvido; e uma em relação ao significado social que a escola apresenta.

Explorando esse raciocínio, a primeira diretriz, em linhas gerais, consiste em “criar um ‘espírito de corpo’ saudável em vista da significação social da profissão, de sua dignificação, de fazer valer seus direitos e deveres, fundados na solidariedade, mas também na autocrítica profissional” (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 53).

A segunda diretriz, por sua vez, está mais relacionada com a necessidade de “estar atento ao projeto educativo da escola, compartilhar participativamente da dinâmica administrativo-pedagógica da instituição escolar, seja no aspecto investigativo, seja no relativo ao ensino, etc.” (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 53).

A terceira diretriz, por fim, dialoga com o fato de que é fundamental não se desconectar das “intencionalidades educativas, tais como as expressas na atual LDB: qua-

lificação para o trabalho, preparação para o exercício da cidadania e desenvolvimento pleno da personalidade” (VEIGA; ARAÚJO, 2007, p. 53).

Para Caetano e Silva (2009, p. 53), um código de ética para os profissionais da Educação acarreta “uma formação que se compromete com uma visão complexa, onde as esferas individuais, interpessoais, institucionais, comunitárias e mesmo planetárias se consideram de uma forma interdependente”.

E mais: trata-se de uma “visão complexa que pressupõe uma articulação entre o todo e a parte, entre o bem comum e o bem individual, sobressaindo princípios e valores como a responsabilidade, a autonomia e a solidariedade” (CAETANO; SILVA, 2009, p. 53), que considere a participação e a democracia.

Por fim, Caetano e Silva (2009, p. 53) consideram “a flexibilidade e fluidez qualidades que interpenetram o que é mais estável e que atualizam os sentidos, pelo que o instante e o movimento são partes relevantes do processo”. Com isso, leva-se a crer que as definições de ética, por mais que representem regras a serem seguidas, precisam ser flexíveis e considerar diversos aspectos que circundam a educação.





CAPÍTULO 8

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

As mais variadas culturas, os mais diversos costumes, as mais diversificadas formas de conhecimento são compartilhados no ambiente escolar, entre alunos, professores e demais funcionários da Educação. Nesse sentido, as relações interpessoais centradas na escola se tornam um grande destaque a ser investigado e compreendido.

O primeiro aspecto a ser considerado é a relação que o corpo docente tem entre si. Segundo Gonzaga (2014, p. 4), “a convivência harmoniosa declarada pelos professores parece estar atrelada a um sentimento movido pelo encorajamento e cumplicidade entre os pares”. Dessa perspectiva, surge a necessidade de colaborar com o outro, sobretudo de forma interdisciplinar.

Outro tipo de relação é a discente-docente, que consiste no entrosamento entre os alunos e professores, prioritariamente dentro de sala de aula. Gonzaga (2014, p. 5) constata que, “nesses últimos anos, tem deixado de ser um ambiente agradável, comprometido com o diálogo, a amizade e o respeito e, na maioria das vezes, tem se tornado verdadeiros palcos de guerra”. O medo tem sido a palavra de ordem em muitos casos, indicando a necessidade de auxílio para mediar tais interações.

Um terceiro tipo de relação é a do docente com a comunidade escolar, que inclui pais e responsáveis pelos alunos. De acordo com Gonzaga (2014, p. 6), parece existir uma “omissão dos responsáveis na formação intelectual dos seus filhos”, além da “participação negativa de membros da comunidade que [...] ditam normas e regras para o trabalho docente”. Vê-se, nisso, uma problemática ainda maior, pois a expectativa é que a comunidade auxilie na resolução dos conflitos.

O estudo de Gonzaga (2014), que questiona também a relação com a gestão escolar, demonstra “o trabalho solitário e angustiante de profissionais da educação mergulhados em uma imensa crise” (GONZAGA, 2014, p. 9). Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de trabalhar melhor as relações interpessoais dentro da escola para que essa realidade seja melhorada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório descritivo-analítico, aqui apresentado em formato de livro, colaborou para a compreensão de diversos aspectos necessários para a profissão docente. Por meio da revisão bibliográfica e da leitura dos artigos selecionados, foi possível aprofundar o conhecimento acerca de temas como: a concepção da cidadania na Educação; a importância de uma gestão escolar democrática; o uso da linguagem do professor e sua pertinência para o processo de ensino-aprendizagem; a relação que a família e o Estado podem estabelecer com o sucesso ou o fracasso escolar; a relevância da participação na construção do projeto político-pedagógico; as competências da BNCC e sua relação com os objetivos do ensino; o comportamento ético do profissional da educação; a importância das relações interpessoais no ambiente escolar; entre outros tantos assuntos eficazes para a formação pedagógica.

O trabalho com o estágio supervisionado possibilitou também ampliar a habilidade de elaborar projetos, sobretudo considerando os benefícios da interdisciplinaridade, e de criar planos de aula, refletindo sobre a necessidade do conteúdo adequado para cada faixa etária. Também auxiliou no conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo nas competências e habilidades destinadas à disciplina de Arte, na qual está incluso o segmento das Artes Visuais, área em que este trabalho se insere.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Introdução: gestão da escola. *In*: ANDRADE, Rosamaria Calaes de (org.). **Gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 11-16. (Coleção Escola em Ação). Disponível em: <https://viewer.biblioteca.binpar.com/viewer/9788536310374/11>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- ANTUNES, Ângela. Democracia e cidadania na escola: do discurso à prática. **Revista Múltiplas Letras**, v. 1, n. 2, p. 47-66, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3fTNRbu>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jp0xcz>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 544**, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2ODig26>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- CAETANO, Ana Paula; SILVA, Maria de Lurdes. Ética profissional e formação de professores. **Sísifo**, n. 8, p. 49-60, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/30ldifl>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- CANDA, Cilene Nascimento; BATISTA, Carla Meira Pires. Qual o lugar da arte no currículo escolar?. **Revista Científica/FAP**, v. 4, n. 2, p. 107-119, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3hdVycV>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- CERICATO, Itale; CERICATO, Lauri. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, v. 8, n. 2, p. 137-149, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3jkHv7t>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/39h5nUL>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- DAMASCENO, Monica Araujo; NEGREIROS, Fauston. Professores, fracasso e sucesso escolar: um estudo no contexto educacional brasileiro. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 10, n. 1, p. 73-89, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/397BxC8>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- FARIAS, Sandra Alva; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 29, p. 94-109, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3fImC3z>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- FEY, Ademar Felipe. A linguagem na interação professor-aluno na era digital: considerações teóricas. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 3, n. 1, p. 1-8, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2OAt8Ob>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2DScBCV>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- GONZAGA, Luciano Luz. Relações interpessoais no âmbito escolar: apontamentos sobre uma experiência de formação continuada a distância de professores. *In*: CON-
-

GRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ABED, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3fj8APs>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PEREIRA, Sílvia. Planejamento: conteúdo, questões conceituais, procedimentais e atitudinais. **Construir Notícias**, n. 41, p. 17-24, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2DR-fCn2>. Acesso em: 18 jul. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 22, maio 2012. Disponível em: <https://bit.ly/30qDa9Z>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n. 3, p. 57-83, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/30uhXvM>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SOBRE O AUTOR

João Paulo Hergesel

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutor em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi (2019). Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade de Sorocaba (2014). Licenciado em Letras: Português/ Inglês pela Universidade de Sorocaba (2012), em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré (2020) e em Artes Visuais pelo Centro Universitário ETEP (2020). De 2019 a 2020, realizou estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba com o projeto *Nuances poéticas nas narrativas midiáticas infantis e juvenis*. É membro do grupo de pesquisa Entre(dis)cur-sos: sujeito e língua(gens) (PUC-Campinas/CNPq). Mantém parceria com os grupos de pesquisa Inovações e Rupturas na Ficção Televisiva (UAM/CNPq) e Narrativas Midiáticas (Uniso/CNPq). É vinculado à Rede Brasileira de Pesquisadores em Ficção Televisiva (Obitel Brasil) e à Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales (Inav). É autor dos livros acadêmicos: *Experiências com preparação, revisão e editoração de textos* (2020), *A telepoética nas produções do SBT* (2019), *Mídia, narrativa e estilo* (2018), *Narrativas midiáticas infantis e juvenis* (2018), *Estilo SBT de comunicar* (2018), *Estilística aplicada à websérie* (2015) e *Estilística cibernética* (2013), além de livros literários. Dedicar-se à pesquisa interdisciplinar sobre narrativas e estilos, especialmente em produtos literários e audiovisuais, e à produção literária, sobretudo no segmento infantojuvenil. Atualmente, desenvolve projetos no campo dos estudos televisivos, com abertura para os diálogos com outras mídias.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0081045915422658>

Contato: joao.hergesel@puc-campinas.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Artísticas 12, 13, 14, 15, 26, 30

B

Brasil 12, 13, 14, 15, 30, 31, 41

C

Competência 30, 31

Comunidade 14, 18, 19, 26, 38

Conhecimento 4, 12, 13, 14, 15, 18, 22, 24, 31, 38, 40

Criação 5, 12, 13, 14, 15

Culturais 12, 13, 14, 15, 24, 30

E

Educação 18, 19, 26, 27, 34, 35, 38, 40, 41, 42

Escola 14, 18, 19, 24, 26, 31, 34, 38, 41, 42

L

Linguagem 13, 14, 15, 22, 24, 40, 41

Livro 4, 12, 13, 14, 15, 18, 22, 24, 31, 38, 40

P

Processo 12, 13, 14, 15, 18, 22, 24, 26, 34, 35, 40

V

Visuais 12, 13, 14, 15

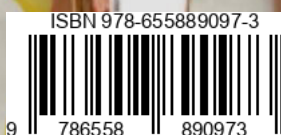
ARTES VISUAIS E ASPECTOS DA DOCÊNCIA

ALGUMAS ANOTAÇÕES TEÓRICAS



ARTES VISUAIS E ASPECTOS DA DOCÊNCIA

ALGUMAS ANOTAÇÕES TEÓRICAS



Rfb
Editora