ISSN: 2358-8829

O CORREDOR COMO GALERIA: INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E FORMAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Wellson de Azevedo Araújo [1]

RESUMO

O ensino de Arte na escola pública enfrenta o desafio de superar práticas meramente ilustrativas e consolidar-se como espaço de produção de conhecimento, expressão estética e reflexão social. Diante disso, questiona-se: de que modo uma intervenção artística no corredor escolar pode enriquecer as práticas de Arte, favorecer a fruição estética e fortalecer o protagonismo estudantil? O estudo objetiva analisar as potencialidades dessa intervenção como prática de formação crítica e estética. O referencial teórico articula a Abordagem Triangular de Barbosa (2014), a pedagogia crítica de Freire (1996), a pedagogia engajada de hooks (2017) e a concepção de arte como experiência de Dewey (2010). Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, orientada pela pesquisa-ação de Thiollent (2011), com aproximadamente 90 estudantes de três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, em dez aulas realizadas entre março e junho de 2023. Os dados, constituídos por produções discentes, registros fotográficos e audiovisuais e diário de campo, foram examinados mediante análise interpretativa. Os resultados evidenciaram que a escolha colaborativa de temas socialmente relevantes, como racismo, xenofobia, *LGBTfobia*, *bullying* e crise climática, favoreceu a autoria juvenil e a construção de discursos visuais próprios. A ocupação expositiva do corredor promoveu situações de leitura, diálogo e interpretação entre pares, ressignificando o espaço escolar como ambiente de mediação estética, política e cultural. Conclui-se que a intervenção artística apresenta potencial para fortalecer a formação crítica e o protagonismo estudantil, embora os dados não permitam afirmar mudanças de atitude ou mensurar o alcance da exposição.

Palavras-chave: Arte-educação. Intervenção artística. Ensino Fundamental. Formação crítica. Protagonismo estudantil.

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte na Educação Básica deveria se afirmar, na escola, como um campo de formação humana. Nele, valores estéticos e culturais se articulam à possibilidade de os estudantes reelaborarem criticamente suas próprias vivências. No cotidiano escolar, porém, essa expectativa convive com práticas que reduzem a experiência artística a lembrancinhas para datas comemorativas, à decoração de murais e salas ou à cópia de modelos prontos. Nessas condições, a Arte deixa de cumprir justamente aquilo que lhe dá sentido educativo: favorecer a leitura do mundo, a produção de significados e a expressão das diferentes experiências sociais que chegam à sala de aula.

[1] Mestre em Artes, pelo PROFARTES, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, wellsonaraujo@gmail.com.

Este trabalho parte de outra compreensão, a de que a Arte é linguagem e forma de conhecimento, capaz de aproximar os estudantes das questões que dizem respeito às suas vidas, às suas comunidades e às relações que estabelecem com a sociedade. Fazer arte, nessa perspectiva, não se resume ao domínio de técnicas nem à confecção de objetos visuais. Implica escolher, interpretar, tomar posição e comunicar ideias por meio de imagens, palavras, cores, formas e composições. O estudo partiu de uma inquietação: de que modo uma intervenção artística no corredor da escola poderia enriquecer as práticas de Arte, abrir espaço para a fruição e fortalecer o protagonismo dos estudantes, para que deixassem de apenas receber informações e passassem a produzir significados? Com base nessa pergunta, o objetivo foi analisar as potencialidades da intervenção artística escolar como prática de formação crítica e estética.

Para isso, observou-se como a criação e a exposição pública de produções autorais podem ampliar a participação estudantil. A relevância da proposta está em reconhecer que as questões sociais do cotidiano dos jovens podem ser tomadas como matéria de investigação, criação e aprendizagem nas aulas de Arte. Para sustentar a análise, o estudo articula a Abordagem Triangular de Barbosa (2014), a pedagogia de Freire (1996), a pedagogia de hooks (2017) e a crítica de Dewey (2010) à separação entre arte e experiência cotidiana.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar o ensino de Arte como prática de formação crítica exige romper com concepções que o subordinam à ornamentação, à reprodução técnica ou a atividades sem aprofundamento conceitual. A experiência artística mobiliza conhecimentos específicos. Ela envolve a leitura do mundo, o olhar sobre si e sobre os contextos locais e globais, além de processos de investigação e de construção de sentidos ligados às dimensões históricas, culturais, políticas e estéticas da vida social. A Abordagem Triangular, sistematizada por Barbosa (2014), oferece uma referência para lidar com essa complexidade. Ela articula três dimensões: leitura da imagem, fazer artístico e contextualização. A própria autora recusa entendê-la como método de etapas fixas: trata-se de dimensões interdependentes, que se combinam de modos distintos conforme o contexto. A leitura permite interpretar imagens e reconhecer como produzem sentido. O fazer envolve a experimentação de materiais, linguagens e escolhas expressivas. A contextualização relaciona as produções às condições históricas, sociais e culturais em que são criadas e recebidas (Barbosa, 2014). Para este trabalho, interessa sobretudo a contextualização: é por meio dela que o repertório social dos estudantes pode deixar de ser pano de fundo e tornar-se ponto de partida da criação.

Essa dimensão aproxima a proposta de Barbosa da pedagogia de Freire (1996), cuja noção de leitura do mundo a autora reconhece entre suas influências. Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar condições para que os educandos participem de sua produção, o que pressupõe diálogo, autonomia e curiosidade epistemológica. Nas aulas de Arte, isso significa reconhecer os estudantes como sujeitos que interpretam o mundo e produzem conhecimento a partir de suas experiências. Quando participam da escolha dos temas, da busca de informações e das decisões estéticas, deixam de ocupar uma posição apenas receptiva e passam a responder pelo próprio processo de criação. Autonomia, contudo, não equivale a ausência de orientação. Freire (1996) distingue autoridade de autoritarismo e liberdade de licenciosidade. Cabe à mediação docente problematizar, indicar fontes confiáveis e provocar a reflexão, para que a livre escolha do tema não se esgote na opinião.

bell hooks (2017) desloca a discussão para o terreno das diferenças. Leitora declarada de Freire, a autora concebe a pedagogia engajada como prática que acolhe as experiências sociais e culturais dos estudantes e as legitima como fonte de conhecimento em sala de aula. Sua contribuição permite pensar a escola como espaço em que raça, gênero, classe e outras desigualdades podem ser discutidas criticamente, sem que os estudantes sejam reduzidos a exemplos ou a categorias sociais. hooks (2017) também adverte que a experiência pessoal, embora indispensável, não deve funcionar como autoridade incontestável no debate. A experiência artística pode, assim, fazer circular vozes que raramente encontram lugar nas práticas escolares convencionais, desde que acompanhada do mesmo movimento de problematização reivindicado por Freire.

Essa circulação tem ainda uma dimensão espacial, que a crítica de Dewey (2010) ajuda a analisar. Para o autor, a concepção que confina a arte ao museu separa a obra de suas condições de origem e da experiência comum, convertendo-a em objeto de contemplação distante. A tarefa seria restabelecer a continuidade entre a experiência estética e os acontecimentos da via cotidiana. Dewey (2010) também atribui papel ativo a quem frui: sem um ato de recriação, em que o espectador reconstrói a obra a partir da própria experiência, ela não chega a ser percebia como arte. Transposta para a escola, essa crítica permite pensar o corredor como lugar em que a arte reencontra o cotidiano. Quando produções autorais e reúne estudantes de diferentes turmas diante delas, ele deixa de ser apenas lugar de passagem e torna-se espaço de mediação estética, cultural e social. A exposição passa a integrar o processo educativo: a criação não se encerra com o cartaz pronto e prossegue na relação entre a obra, seus autores e o público que a interpreta. Com isso, a leitura, primeiro eixo da Abordagem

Triangular, volta à prática dos estudantes por outra via: agora são eles os autores lidos por seus pares.

METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa, realizado com base nos preceitos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Nessa abordagem, docente e estudantes colaboram na definição do problema e na busca de soluções. A intervenção foi realizada em três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública paraibana, envolvendo cerca de 90 estudantes, entre março e junho de 2023, ao longo de dez aulas. As etapas foram planejadas a partir da leitura, do fazer e da contextualização, dimensões da Abordagem Triangular (Barbosa, 2014), sem que estas fossem tomadas como sequência rígida. A sensibilização temática, centrada na leitura, reuniu a análise de imagens e o debate sobre problemas sociais vividos ou noticiados pelos estudantes. Na investigação colaborativa, os grupos pesquisaram, selecionaram fontes e definiram seus recortes temáticos, de modo que a contextualização assumiu papel central. A produção artística correspondeu ao fazer e resultou em cartazes autorais que combinavam desenho, colagem, tipografia manual e texto.

Por fim, a ocupação expositiva transformou o corredor em galeria e instaurou a mediação entre pares, momento em que as produções passaram a ser lidas pelo público escolar. Os ajustes realizados entre uma etapa e outra, a partir das discussões em sala, expressam o movimento de ação e reflexão próprio da pesquisa-ação. O *corpus* é composto pelas produções discentes, pelos registros fotográficos e audiovisuais da exposição e pelo diário de campo docente. A análise, de caráter interpretativo, cruzou essas fontes, e desse cruzamento emergiram as três dimensões discutidas nos resultados. Os responsáveis autorizaram o uso das imagens e das produções mediante termo de autorização de uso de imagem, e os estudantes manifestaram seu assentimento. Nos registros, os rostos foram ocultados, e nenhum participante é identificado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise cruzada das produções, dos registros da exposição e do diário de campo indicou três dimensões, restritas ao contexto investigado. A primeira refere-se à origem dos temas: racismo, xenofobia contra nordestinos, LGBTfobia, bullying, autismo, crise climática e consumo sustentável foram definidos pelos grupos durante a investigação colaborativa, e não pelo calendário de datas comemorativas que costuma orientar as atividades de Arte na escola. A escolha da xenofobia contra nordestinos mostra que a contextualização (Barbosa, 2014)

ISSN: 2358-8829

partiu do lugar social dos próprios autores, o que aproxima a experiência da pedagogia engajada de hooks (2017). Os dados, contudo, não autorizam afirmar que a intervenção tenha reduzido preconceitos; mostram que as aulas de Arte tornaram essas questões objeto de investigação e de linguagem visual.

A segunda dimensão diz respeito à construção de discursos visuais. No enunciado “não existe raça superior, existe vidas”, a construção se afasta da norma, mas a operação argumentativa é clara: recusa-se a hierarquia racial em nome do valor da vida. Em “você acha que vale a pena comprar?”, dirigida à publicidade de cosméticos feita por influenciadoras digitais, a afirmação dá lugar à pergunta. Nenhum dos enunciados reproduz *slogans* institucionais, e é a forma que afasta os cartazes do uso da Arte como veículo de campanha: afirmar ou perguntar, sobrepor imagem e texto, recorrer à colagem são decisões expressivas. O fazer não se separou da contextualização (Barbosa, 2014), e a pergunta converte o leitor em interlocutor, em sintonia com a dialogicidade defendida por Freire (1996). A terceira dimensão está registrada nas Figuras 1 e 2, que mostram o corredor ocupado pelos cartazes e estudantes durante a leitura das produções.

Figura 1 – Ocupação expositiva do corredor escolar



Fonte: acervo do autor (2023)

Figura 2 – Leitura e mediação entre pares diante dos cartazes



Fonte: acervo do autor (2023)

Lugar de passagem, o corredor passou a reter as pessoas: os estudantes se detêm, apontam, comentam e discordam entre si, sem intermediação constante da docente. Instalada no percurso diário da escola, a arte deixa de ser objeto de contemplação distante, como criticava Dewey (2010), e passa a exigir dos colegas o ato de recriação que o autor associa à percepção estética. As discordâncias registradas indicam que essa recriação não converge para uma leitura única. A leitura, eixo com que a proposta começou, retorna invertida, pois os estudantes que leram imagens na sensibilização passam a ser lidos pelos colegas. Os registros não medem o alcance da exposição, mas atestam parada, leitura e conversa diante dos cartazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo indagou de que modo uma intervenção artística no corredor poderia enriquecer as práticas de Arte, abrir espaço para a fruição e fortalecer o protagonismo dos estudantes. A experiência indica três modos. O primeiro está na origem dos temas: ao partir de conflitos reconhecidos pelos próprios estudantes, e não do calendário comemorativo, a aula de Arte deixou de servir à decoração e passou a tratar a realidade social como matéria de investigação e criação. O segundo está na forma: a escolha entre afirmar e perguntar e a combinação de imagem, texto e colagem fizeram dos cartazes discursos autorais, distantes do formato de campanha. O terceiro está no espaço: o corredor, assumido com intencionalidade pedagógica como espaço expositivo, tornou-se lugar de mediação estética, política e cultural, e a fruição assumiu a forma de recriação ativa entre pares, como propõe Dewey (2010). Quanto ao objetivo, a articulação entre ler, fazer e contextualizar, conduzida segundo os princípios da

pesquisa-ação, evidenciou o potencial da intervenção como prática de formação crítica e estética: os estudantes escolheram os temas, construíram enunciados próprios e expuseram suas posições aos colegas, passando da recepção de informações à produção de sentidos. Os dados, porém, não permitem afirmar mudanças de atitude nem medir o alcance da exposição, aspectos que pedem acompanhamento mais longo. Para escolas públicas com poucos recursos, a experiência indica que espaços expositivos não dependem de uma galeria formal. Reafirma-se, assim, o ensino de Arte como prática emancipatória, voltada à formação de leitores e produtores críticos de imagens.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. [n.] ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.