

ENTRE AS VOZES E AS CRIAÇÕES: UMA REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NO ENSINO DE ARTES

Clara Silva Santana ¹
João Vitor Mulato ²

RESUMO

O presente artigo abarca um relato de experiência sobre a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) no ensino de Artes, voltado para discentes do Ensino Médio, com o objetivo de promover a autonomia e a voz criativa dos estudantes por meio da prática artística e avaliando como essa abordagem amplia a diversidade cultural em sala de aula. A ABP, sistematizada pelo educador norte-americano William N. Bender (2014), é uma metodologia ativa de ensino que se adequa aos desafios da educação no século XXI, possibilitando o desenvolvimento concreto de habilidades essenciais para a vida. Na disciplina de Artes, buscou-se criar um espaço de livre expressão, no qual os alunos definiram temas, mídias e referências culturais para seus trabalhos, favorecendo a formação sensível e estética do alunado. No relato, empregou-se a metodologia da escrita autobiográfica, fundamentada nas teorias de Maria da Conceição Passeggi (2011, 2016) e Jorge Larrosa (2014), para registrar as percepções do professor-pesquisador acerca das criações artísticas desenvolvidas em sala de aula. O objetivo não foi falar em nome dos estudantes, mas realizar uma análise sensível e pedagógica das obras produzidas, reconhecendo o processo de aprendizagem presente em seus percursos criativos. Essa abordagem permitiu identificar subjetividades que muitas vezes escapam a avaliações tradicionais, percebendo as individualidades dos educandos e as distintas manifestações culturais expressas em seus projetos. Os resultados evidenciam que metodologias ativas como a ABP podem ser incorporadas no ambiente escolar de forma acessível, sendo uma possibilidade para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e interculturais e contribuindo para um ensino de Artes mais plural e conectado às realidades dos alunos.

Palavras-chave: Artes Visuais; Aprendizagem Baseada em Projetos; Ensino de Artes; Interculturalidade; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) — ou *Project Based Learning* (PBL), em inglês — é uma metodologia ativa de ensino criada nas primeiras décadas do século XX e que, embora não possua um único criador, tem raízes associadas às teorias de John Dewey. Essa abordagem foi sistematizada pelo educador norte-americano William N. Bender (2014), que a apresenta como uma estratégia adaptada aos desafios da educação no século XXI, capaz

¹ Graduando do Curso de Graduação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, clara.santana@gfe.ufsb.edu.br;

² Professor orientador: Doutor, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, joaovitormulatto@gmail.com.





de desenvolver, de forma concreta, habilidades necessárias à vida real. Tem como objetivo a confecção de um produto por parte dos alunos, utilizando a atividade prática como ferramenta de ensino-aprendizagem e garantindo, assim, o protagonismo estudantil.

Em uma aula onde a ABP é aplicada, o docente normalmente cumpre o papel de supervisor das atividades, acompanhando as etapas de criação e interferindo pontualmente, seja com sugestões de execução, indicações de material ou fontes de pesquisa. No ensino de Artes, cuja natureza já é essencialmente prática e processual, a ABP se apresenta como uma aliada potente, pois permite aos estudantes o mergulho em temas significativos através da criação artística.

Este artigo configura-se como um relato de experiência fundamentado na metodologia da escrita autobiográfica (Passeggi, 2016, 2011; Larrosa, 2014), compreendida aqui como uma prática de reflexão e produção de saber a partir da própria vivência. Os dados empíricos consistem em registros reflexivos do professor-pesquisador enquanto estagiário de docência e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), sob supervisão do Prof. Dr. João Vítor Mulato. Foram realizados registros fotográficos das atividades e anotações em diário de campo, que se reconfiguram agora nesta escrita como matéria de reflexão sobre a prática e a formação docente. Por fim, será relatado o percurso de aplicação da metodologia ABP no ensino da disciplina de Artes, em turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Professor Rômulo Galvão (CEPROG) em Teixeira de Freitas, Bahia.

Para além das contribuições de Bender (2014), foi também articulado o conceito de interculturalidade na educação (Candau, 2011, 2012) e no ensino de Artes (Barbosa, 1991; 2007). O intuito foi observar como as turmas responderam à abordagem através do seu engajamento com as atividades propostas em sala de aula e dos produtos artísticos que desenvolveram. Assim, foi possível analisar a viabilidade da aplicação da ABP no contexto da unidade escolar e a sua contribuição para a construção de espaços de protagonismo estudantil e valorização da diversidade.

Considerando que as turmas possuíam uma realidade particular, com perfis diversos de estudantes, foi igualmente notória a variedade dos resultados do desenvolvimento das atividades. Observou-se turmas reagindo de forma proativa à proposta de confecção de um projeto artístico, com alunos trabalhando de forma autônoma, enquanto outros demandaram maior acompanhamento para a execução de seus projetos. Foi necessário, portanto, reconhecer com sensibilidade o momento e o modo adequado de intervir, garantindo aos





educandos acesso a recursos e auxílio sem comprometer o seu protagonismo no processo criativo.

Em suma, com sua agência garantida, os projetos artísticos elaborados pelos estudantes foram amostras das suas distintas visões de mundo — abrangendo desde questões sociais que julgavam pertinentes até temas relacionados à cultura local — e evidenciaram a potência da ABP para a construção de uma prática pedagógica intercultural, sensível e acolhedora às alteridades.

METODOLOGIA

A escolha da escrita de si enquanto metodologia se deu pelo reconhecimento de sua importância na formação docente e por compreendê-la enquanto um possível método de pesquisa-formação (Passeggi, 2016). Conforme Larrosa (2014), a experiência vivenciada é capaz de gerar um saber contingente, particular e existencial, algo que só se torna possível ao haver uma abertura para o novo e o inesperado. E, sendo o ser humano “um vivente dotado de palavra” (Larrosa, 2014, p. 17) — isto é, um ser que atribui sentido à sua experiência através da palavra —, há na escrita a possibilidade de ressignificar e reinterpretar nossas vivências, configurando-as em um saber.

A escrita de si na formação docente lança luz sob “a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica” (Passeggi et al., 2011, p. 372). Nessa perspectiva, ela se desvela em um convite à compreensão crítica da minha própria prática e, simultaneamente, como parte do meu percurso enquanto “formador em formação”. Em conversas com professores e colegas durante a licenciatura, frequentemente chegamos à conclusão de que *não há um manual definitivo para ser professor* e que o aprendizado mais importante vem da experiência prática. Assim, reconheço que o processo de ensino-aprendizagem se dá de maneira circular: não apenas os estudantes aprendem os conteúdos formativos, mas também nós, enquanto docentes, somos constantemente ensinados pelas vivências que experienciamos em sala de aula.

No que diz respeito às atividades aplicadas, a metodologia da ABP foi adaptada ao contexto do ensino de Artes. Assim, a abordagem foi incorporada através da elaboração de projetos artísticos por parte dos estudantes dentro de eixos temáticos abrangentes, que serviram como norteadores criativos. Não obstante, os alunos tiveram total autonomia para definir seus temas, bem como as mídias, referências e repertórios utilizados. Os estagiários do PIBID e a professora supervisora atuaram com intervenções e mediações pedagógicas





pontuais, adaptadas ao contexto e às necessidades dos educandos ao longo da sua produção criativa. Com isso, foram realizadas todas as conversas sobre referências artísticas e questionários reflexivos sobre o processo de criação, a fim de que essas atividades servissem como auxiliadoras para o desenvolvimento dos projetos. Além disso, os incentivamos a registrar a sua produção através de esboços e anotações, o que serviu como suporte organizacional para a execução das ações.

Essas intervenções foram feitas em resposta às dificuldades e entraves que identificamos nos processos criativos dos estudantes à medida que avançavam na concepção dos projetos, de forma que atuamos como facilitadores do seu aprendizado. Este é descrito por Bender (2014) como sendo o papel do professor na metodologia da ABP. Conforme explicita o autor, referindo-se às habilidades necessárias para o desenvolvimento das atividades baseadas em projetos, “[...] para os alunos que não foram expostos à ABP, os professores precisarão fornecer algum ensino sobre esse conjunto de habilidades de aprendizagem e organizacionais” (2014, p. 108). Dessa forma, a autonomia dos alunos não deve ser pressuposta, mas construída gradativamente em um processo coletivo.

Por conseguinte, este artigo busca dar forma a uma escuta pedagógica direcionada às expressões que emergem da criação artística dos educandos. O objetivo não é representar diretamente as vozes dos alunos, mas evidenciar os modos como a ABP abriu espaço para que expressassem, através da arte, aspectos de suas vivências, repertórios e visões de mundo. A partir dessa leitura visual sensível às narrativas dos estudantes, construo uma reflexão sobre a potência da ABP para a valorização da diversidade de expressões estéticas e poéticas no contexto escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como sistematizado por Vera Maria Ferrão Candau (2011), a inclusão e a pluralidade são tópicos em ascensão dentre as pesquisas em educação nas últimas décadas. Novas propostas de práticas pedagógicas abertas à alteridade se contrapõem ao ensino tradicional, que busca eliminar as diferenças através de processos de homogeneização e padronização. Candau (2011) destaca que, ao promover práticas educativas multiculturais, não basta simplesmente reconhecer a existência da diversidade: é necessário evitar uma abordagem assimilacionista, mesmo que sob perspectivas que soem inclusivas a princípio — como o slogan “somos todos iguais”. Segundo a autora e pesquisadora, os educadores precisam partir de uma abordagem onde as múltiplas diferenças sejam percebidas não apenas





como coexistentes mas partícipes em processos interrelacionais. Isto é, a partir de uma abordagem intercultural.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa (1991; 2007) salienta a importância de práticas interculturais aplicadas ao ensino de Artes, área do saber profundamente interligada à Cultura. Barbosa (2007) aponta que a interculturalidade deve ser um compromisso do ensino de Artes contemporâneo, com arte-educadores buscando mais do que apenas transmitir conhecimentos sobre as produções artísticas dominantes e eruditas, mas auxiliando a constituição de um “ego cultural”, um orgulho genuíno da própria cultura por parte dos estudantes. Isso não se daria, no entanto, negando o acesso aos códigos das culturas eruditas. Como alertado por Barbosa (1991), isso acarretaria na criação de uma segregação cultural. É importante que os discentes sejam versados em ditos códigos e, para isso, é necessário que dominem as suas próprias referências culturais.

Ao mencionar possíveis práticas educativas interculturais, Candau (2011) aponta precisamente a riqueza dos projetos para essa proposta. Identifica que é possível trabalhar com projetos com temas transversais que já dialoguem com discussões sobre a pluralidade ou dar abertura para que esses debates emergjam a partir de outros temas possíveis. Nas atividades que relato a seguir, nos dispusemos a testar as duas alternativas. Candau (2011), todavia, ressalta que não bastam apenas os projetos para uma educação verdadeiramente intercultural. Somado à metodologia ativa, é fundamental propor debates sobre a diversidade cultural, integrando-os ao cotidiano escolar.

No contexto das ações que aplicamos, desenvolvemos as atividades da ABP ao longo do período de um trimestre inteiro. Com isso, decidimos aproveitar a oportunidade para incluir no planejamento, debates e repertórios sobre alteridade, bem como referências que dialogassem com a realidade cultural da região Extremo Sul da Bahia, localidade dos estudantes e da unidade escolar. Tendo isso em mente, buscamos lançar luz sobre as influências afro-indígenas presentes na cultura local, além de abrir espaço para que os alunos compartilhassem e debatessem sobre seus próprios repertórios e preferências estéticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma equipe de aproximadamente 10 (dez) estagiários bolsistas do PIBID, atuamos em uma unidade escolar da rede pública estadual, destinada a alunos do Ensino Médio. Nossas atividades foram planejadas e executadas em conjunto, considerando o conteúdo programático e a realidade do ambiente escolar. A escolha de uma atividade embasada na





ABP surgiu como uma forma de trazer autonomia estudantil e liberdade criativa. Os projetos foram desenvolvidos em turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Médio e, já tendo acompanhado a produção de outros trabalhos, nós tínhamos em mente a diversidade de ideias que poderiam surgir. Visando prover um norte criativo sem interferir na liberdade de expressão dos discentes, estabelecemos eixos temáticos abrangentes para os trabalhos: seria possível executar projetos com o eixo “Corporeidades” ou com o tema de “Identidades”.

O eixo temático “Corporeidades” é um tema transversal na unidade escolar trabalhado juntamente com o componente curricular de Artes. Dentro da proposta da ABP, os alunos do segundo ano deveriam elaborar apresentações utilizando expressões corporais artísticas e/ou culturais, podendo valer-se da dança, da performance, da maquiagem artística ou da pintura corporal — um reflexo da amplitude de possibilidades para as artes do corpo na cena contemporânea. Essa variedade de alternativas, no entanto, foi um desafio para alguns grupos de estudantes: seja por esse motivo ou por não estarem habituados com as linguagens corporais, frequentemente nos solicitaram sugestões e ideias, sem saber com o que trabalhar. Não faria sentido algum, porém, sugerimos propostas de projetos quando desejávamos que aquela atividade fosse centralizada nos educandos. Naquele momento, percebemos que precisaríamos ajudá-los a desenvolver habilidades que os auxiliassem na autonomia criativa.

Um dos objetivos da atividade era aproximar o tópico “Corporeidades” da realidade dos estudantes, fazendo-os perceber o quanto as práticas corporais já estão presentes em suas rotinas e, através disso, inspirá-los a trabalhar com o que gostam de fazer. Fizemos alguns exercícios com este enfoque, onde responderam questionários com o objetivo de fazê-los refletir sobre a corporeidade em seu cotidiano. Além disso, tivemos um momento onde compartilhamos referências de atores, dançarinos e performers. Eu e os outros estagiários trouxemos nossas referências e incentivamos os estudantes a trazerem as suas próprias. Em cada uma das turmas, projetamos as imagens no televisor disponível nas salas de aula e tivemos uma roda de conversa sobre o contexto das produções desses artistas e por quais motivos elas nos inspiram. Nós os incentivamos igualmente a registrar os seus processos criativos, através de esboços e anotações, e a valorizar as ideias que surgirem, mesmo quando não parecem geniais. Com isso, consegui perceber uma fluidez maior no andamento dos projetos.

Em uma determinada turma de segundo ano, há um grupo de meninos que praticam capoeira e maculelê — práticas corporais próprias da cultura local e cujas raízes são originárias de África — e constantemente se reúnem para realizar trabalhos em grupo. Após as atividades conectando os temas dos projetos aos seus cotidianos, quase que imediatamente





tiveram a ideia de incorporar elementos das expressões corporais que praticavam nas suas produções. Lembro-me deles nos perguntando se isso se encaixa nas propostas das atividades, parecendo um pouco inseguros, quando isso é mais do que uma simples ideia: é a diversidade cultural que há na vida desses estudantes refletida em sua produção criativa.

Partindo dessa ideia da incorporação de elementos, o projeto artístico final desse grupo utilizava os movimentos corporais da capoeira e do maculelê e as habilidades adquiridas através dessas práticas como facilitadores para sua performance e dramatização. Além disso, os estudantes-artistas-pesquisadores foram capazes de articular os seus saberes práticos a outros conhecimentos debatidos nas aulas de Artes. Ao meu ver, isso demonstrou uma produção criativa complexa, fruto de um processo de pesquisa, reflexão e ressignificação.

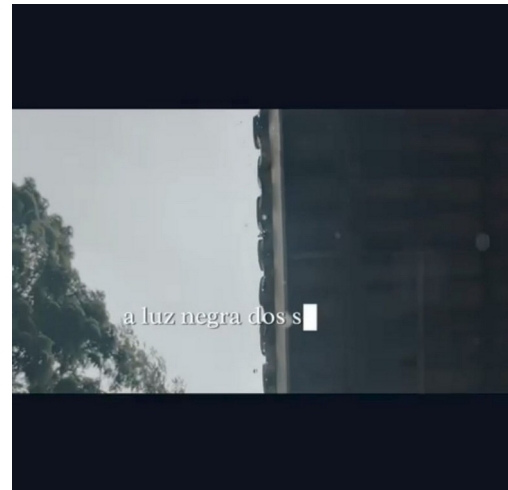
Alguns grupos, por sua vez, trabalharam com um tópico mais diretamente ligado às reflexões sobre a pluralidade: o tema “Identidades”. A intenção era articular a ideia da identidade enquanto algo individual e coletivo. No trimestre em questão, discutimos sobre a técnica da videoarte, um tipo de obra audiovisual experimental cuja ascensão se deu nas últimas décadas do século XX. Apresentamos aos estudantes o trabalho artístico de Letícia Parente, uma das precursoras da videoarte no Brasil. A sua performance na obra *Marca Registrada* (1975), onde a artista costura em seu próprio pé as palavras “*Made in Brazil*”, transmite o desconforto e a dor interligados à identidade brasileira naquele momento: o auge da ditadura militar brasileira. Estávamos cientes da sensibilidade do assunto, mas tínhamos ciência igualmente da sua importância para as discussões sobre o eixo temático definido para as atividades. Ademais, conforme Candau (2011), às diferenças culturais não existem por si só, mas são perpassadas por relações estruturais de poder e opressão. Sendo assim, a vivência na diversidade pode ser muitas vezes marcada pela dor, como a obra de Parente ilustra poeticamente.

Sem dúvidas, esse sentimento se manifestou em alguns dos projetos dos estudantes. As figuras acima são trechos de uma das videoartes confeccionadas pelos terceiros anos, intitulada *Racismo na Escola*. O vídeo possui menos de um minuto de duração e a câmera acompanha um rapaz encapuzado em diferentes cenários: andando encolhido pelos corredores do prédio escolar, sentado cabisbaixo enquanto faz a lição, se dirigindo ao portão da escola para voltar para casa. Em todos esses momentos, o estudante se destaca por ser o único a não estar acompanhado de um grande grupo de colegas. As pessoas ao seu redor arremessam bolinhas de papel em sua direção e, em uma cena mais dramática, apontam e riem dele. O tempo está fechado, a chuva caindo traz um ar de melancolia que é confirmado pela escolha musical: *Lágrimas Negras* de Gal Costa.





O projeto se assemelha a um desabafo e explicita um processo reflexivo maduro: os estudantes-artistas-pesquisadores sabem as consequências do preconceito racial. Uma das cenas finais, no entanto, traz uma atmosfera esperançosa: imagens de estudantes de diferentes etnias e diferentes contextos socioculturais surgem uma a uma, todos sorrindo para a câmera. A partir disso, percebo que há ciência das diferenças presentes na escola e que, felizmente, essa diversidade é valorizada e acolhida.



Imagens: “Racismo na Escola”, videoarte produzida por alunos do CEPROG, 2025.

Esse tom otimista se mantém no segundo trabalho selecionado. Inspirando-se nas primeiras videoartes, que transformavam efeitos considerados como “erros” de filmagem pelo cinema convencional em escolhas estéticas, os estudantes fazem uso proposital de imagens trêmulas, com vazamento de luz, granulação e objetos fora de foco. Com isso, o vídeo ganha um ar nostálgico e intimista. Se o primeiro projeto soava como um desabafo, esse soa como uma página de diário sobre um dia alegre. As filmagens acompanham diferentes alunos em seu cotidiano escolar: praticam esportes na quadra, caminham pela área verde da escola, conversam e riem entre si.





Imagens: “Adolescência”, videoarte produzida por alunos do CEPROG, 2025.

Há um trecho específico onde a câmera foca na vegetação do terreno escolar, mostrando um passarinho piando no galho de uma árvore. A seleção de imagens dos estudantes-artistas-pesquisadores visivelmente se concentra no que consideram agradável e sereno. Para além da diversidade dos alunos presentes nas filmagens, há o marco geracional apresentado igualmente enquanto uma diferença que carregam como constituinte de suas identidades. Logo no começo, uma frase é apresentada para refletirmos sobre a adolescência enquanto um momento formativo para o indivíduo. Com esta mensagem atrelada ao tom nostálgico e bucólico, o vídeo parece dizer com um sorriso: “sentiremos falta desses momentos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade é um tópico recorrente nas pesquisas em educação das últimas décadas (Candau, 2011) e cada vez mais é notável a preocupação dos diferentes atores escolares acerca dessa temática, o que demonstra a sua pertinência na atualidade.

O presente relato buscou refletir sobre a ABP enquanto uma possível prática pedagógica favorecedora da interculturalidade e da autonomia criativa dos educandos no ambiente escolar e no ensino da disciplina de Artes. Com isso, os desdobramentos do presente artigo possibilitam a expansão do debate sobre práticas de ensino interculturais, sobretudo na educação artística. Através de um planejamento coletivo e reflexivo, foi possível adaptar as qualidades da ABP de forma acessível e condizente ao contexto escolar, o que se desvelou em resultados tangíveis. A partir das produções dos estudantes, emergem indícios de que o ensino de Artes pode constituir-se como um espaço plural, em que distintas identidades e saberes dialogam. Nas atividades relatadas, a produção artística foi terreno fértil para a intersecção de



repertórios culturais e estéticos diversos, o que possibilitou a fomentação de debates e trocas entre os estudantes e enriqueceu os encontros da disciplina de Artes nas respectivas turmas. Tais achados podem inspirar futuras investigações sobre o papel da criação artística na valorização da diversidade nas escolas.

Além disso, ao adotar a escrita autobiográfica (Passeggi, 2011, 2016) como abordagem de análise, este trabalho também contribui para o campo das pesquisas-formação. Como mencionado à luz de Larrosa (2014), através da experiência é possível formar um saber contingente e existencial. A narrativa docente, dessa maneira, configura-se em um meio de refletir, compreender e ressignificar as próprias práticas pedagógicas, suscitando novos conhecimentos e perspectivas.

Espera-se, portanto, que este relato contribua para o avanço das discussões aqui iniciadas. Pois, assim como na cena final de uma performance, o que permanece não é o gesto isolado, mas os significados partilhados que dele ecoam.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Imagem no ensino de arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147–156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. Roteiro, v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016.

