



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**O CADERNO DE ARTISTA COMO AUTOAVALI(AÇÃO) DE ARTES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

quando Estudante e Docente se encontram no Artista

PEDRO GABAN PETINDÁ MOREIRA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)



PEDRO GABAN PETINDÁ MOREIRA

**O CADERNO DE ARTISTA COMO AUTOAVALI(AÇÃO) DE ARTES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

quando Estudante e Docente se encontram no Artista

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

OURO PRETO
2022



FOLHA DE APROVAÇÃO

Pedro Gaban Petindá Moreira

O Caderno de Artista como auto avali(ação) de Artes na educação básica: quando Estudante e Docente se encontram no Artista

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas

Aprovada em 22 de junho de 2022

Membros da banca

Federal de Ouro Preto

Doutor - Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Orientador - Universidade

Doutor - André Luiz Lopes Magela - Universidade Federal de São João del Rei

Doutor - Ernesto Gomes Valença- Universidade Federal de Ouro Preto

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 06/072022



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/07/2022, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0358065** e o código CRC **A6F890F9**.

Resumo

Este artigo busca estudar o Caderno de Artista, ferramenta comum aos artistas de diversas linguagens, tais como artistas das artes da cena e das artes visuais, aplicado à educação básica de duas formas: para discentes enquanto método autoavaliativo coerente com uma pedagogia problematizadora e crítica, e para docentes, enquanto possibilidade sensível de refletir sobre sua prática pedagógica, visando a *práxis* transformadora. Nessa empreitada, recuperamos duas experiências junto à Escola Estadual José Leandro, quando o Caderno de Artista foi utilizado. A primeira aconteceu no primeiro semestre de 2019, durante o Estágio Supervisionado - Observação; a segunda, no início do Programa Residência Pedagógica (PRP - CAPES - UFOP), entre outubro de 2020 e março de 2021. Para esse exercício, partiremos dos debates sobre avaliação em artes e a dicotomia entre produto e processo (GAMA, 2002) e (CABRAL, 2002), culminando em reflexões sobre as relações entre a prática artística e pedagógica (SUZUKI, 2014).

Palavras-chave: Artes Cênicas; BNCC; Caderno de Artista; Residência Pedagógica; Avaliação em Arte-Educação

Abstract

This article seeks to study the Artist Notebook, a tool commonly used by artists of various languages, such as performing and visual arts artists, applied to Basic Education in two ways: for students as a self-assessment method consistent with a problematizing and critical pedagogy, and for teachers, as a sensitive possibility to reflect on their pedagogical practice, seeking a transforming praxis. In this endeavor, we recuperate two experiences with the José Leandro Public School when we used the Artist Notebook. The first happened in the first semester of 2019, during the Supervised Internship - Observation; the second, at the beginning of the Pedagogical Residency Program (PRP - CAPES - UFOP), between October 2020 and March 2021. For this exercise, we will study the debates on evaluation in arts and the dichotomy between product and process (GAMA, 2002 and CABRAL, 2002), aiming to culminate in reflections on the relations between artistic and pedagogical artistic and pedagogical practice (SUZUKI, 2014).

Keywords: Performing Arts; BNCC; Artist Notebook; Pedagogical Residency; Evaluation in Art Education

Resumen

Este artículo pretende estudiar el Cuaderno de Artista, una herramienta común a los artistas de diversos lenguajes, como los artistas de las artes escénicas y visuales, aplicada a la educación básica en dos sentidos: para los estudiantes como método de autoevaluación coherente con una pedagogía problematizadora y crítica, y para los enseñantes, como posibilidad sensible de reflexionar sobre su práctica pedagógica, visando una *praxis* transformadora. En este esfuerzo, recuperamos dos experiencias con la Escuela Estatal José Leandro, cuando se utilizó el Cuaderno de Artista. La primera ocurrió en el primer semestre de 2019, durante la Práctica Supervisada - Observación; la segunda, al inicio del Programa de Residencia Pedagógica (PRP - CAPES - UFOP), entre octubre de 2020 y marzo de 2021. Para este ejercicio, partiremos de los debates sobre la evaluación en las artes y la dicotomía entre producto y proceso (GAMA, 2002 y CABRAL, 2002), culminando en reflexiones sobre las relaciones entre la práctica artística y pedagógica (SUZUKI, 2014).

Palabras clave: Artes Escénicas; BNCC; Cuaderno de Artista; Residencia pedagógica; Evaluación en educación artística

Entre o produto e o processo, o docente e artista, outras possibilidades de autoavali(ação) em Arte

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

(BRECHT, s/d)

Deixa os brabo chegar, soldado da situação
A tropa de arma na mão, mas real revolução
Sei que um dia virá com arte e educação

(CRIOLO, 2022)

Parte das questões que circunscrevem os métodos avaliativos do processo de ensino-aprendizagem pode ser vista como algo constante e historicamente caro à educação. A avaliação, que está diretamente relacionada às teorias de currículo escolar, dedicadas —saber qual conhecimento deve ser ensinado, [podendo] recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 1999, p. 14), pode ser compreendida como resposta a estas reflexões: se o currículo responde a —o quê é importante ser estudado em determinada área, a avaliação pergunta —quais desses conhecimentos se sedimentaram e/ou foram construídos durante o processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, desvela-se para nós um grande leque de possibilidades de se avaliar, partindo dos métodos que se aproximam das teorias tradicionais de currículo, como exames, provas e testes de múltipla escolha; e métodos avaliativos que dialogam as teorias críticas e pós-críticas de currículo, interessadas no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e/ou na sua construção crítica e transformadora da realidade em que está inserido, conforme nos informa Tomaz Tadeu da Silva em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (SILVA, 1999):

É precisamente uma questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: —teorias neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. [...] As teorias tradicionais, ao aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. [...] As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar —o quê?, mas submeter este —quê? a um constante questionamento. Sua

questão central seria, pois, não tanto —o quê?!, mas —por quê?!. Por que esse conhecimento e não outro? (SILVA, 1999, p. 16)

O que devemos ensinar na escola? Quais conteúdos são essenciais para o desenvolvimento de cada sujeito, e quais são de segunda ordem? Nesta encruzilhada, deveríamos enfatizar as questões de natureza humana, de aprendizagem ou de natureza do conhecimento, das culturas, dos arranjos sociais? Silva diz que são as respostas a estas perguntas que irão diferenciar cada teoria, das tradicionais às pós-críticas.

Em linhas gerais, as teorias críticas têm bases nas teorias marxistas e neomarxistas e se ancoram na perspectiva da escola tradicional como reprodutora das relações de produção, de trabalho e econômicas, servindo para a reprodução da força de trabalho e, assim, opera pela manutenção do capitalismo¹. O sistema de pensamento marxista começa a ser elaborado na segunda metade do século XIX, a partir da vasta produção literária de Karl Marx e Friedrich Engels, e pode ser lido como —uma resposta aos problemas colocados pela sociedade burguesa e uma proposta de intervenção que tem como centro a classe operária. [...] É a partir da perspectiva da revolução que Marx pensa a sociedade burguesa. (NETTO, 1985, p. 22). O marxismo compreende a sociedade a partir da cisão entre uma classe dominante, detentora dos meios de produção — a burguesia —, e a classe trabalhadora, que constitui a maioria da população e que, destituída dos meios de produção, vende sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência. Entre outras coisas, o marxismo estuda os conflitos de interesses entre as classes e as relações de dominação e opressão exercidas pela classe dominante sobre os trabalhadores.

Nesse sentido, esse sistema de pensamento busca a *práxis*², ou seja, objetiva a transformação dessas relações para alcançar a emancipação e liberdade das populações oprimidas. Assim, as teorias críticas de currículo que dialogam com as teorias marxistas denunciam tanto o currículo oculto institucionalizado nas escolas que, por sua vez, reproduzem as relações de trabalho capitalistas, como também, a reprodução da ideologia e do discurso dominante, trabalhando por uma construção de uma escola que busque a emancipação da classe trabalhadora frente às relações de exploração e expropriação burguesas.

¹ ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.

² —A revelação do seu cerne é o pensamento capaz de guiar ações em prol da transformação do mundo, no sentido da dissolução da luta de classes e fundação de uma sociedade comum e próspera. Afinal de contas, como diz Marx nas teses sobre Feuerbach, importa para um pensamento filosófico não só, ou não somente, a interpretação do mundo, mas sim sua transformação! (SILVA, 2017, p. 10)

Já o neomarxismo nasce em meados do século XX como uma renovação do socialismo científico elaborado por Marx e Engels, tendo muitas contribuições de Max Weber (1864-1920) e suas críticas ao pensamento marxiano, principalmente no que diz respeito às classes que compõem a sociedade capitalista. Também a Escola de Frankfurt desempenha um papel importante no movimento de reinterpretação das teorias marxistas no contexto do século XX, trazendo uma análise multidisciplinar ao incorporar a psicanálise de Sigmund Freud e elaborar críticas ao socialismo de Lênin e Josef Stálin na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) após a Revolução Bolchevique de 1917:

Trilhando o caminho inaugurado por Weber, a Escola [de Frankfurt] enfatiza os elementos de racionalidade do mundo moderno para denunciá-los como uma nova forma de dominação. A Dialética do Iluminismo [de Max Horkheimer e Theodor Adorno] resume de forma exemplar esta filosofia da história que procura entender a racionalidade como espírito de previsibilidade e de uniformização das consciências. (ORTIZ, 1985, p. 2)

Considerando estes elementos de racionalidade do mundo moderno, incorpora-se à análise das relações humanas, não somente determinadas pelo modelo econômico vigente, mas, também, por outras dimensões da vida: a afetiva é uma delas. Sendo assim, as teorias afeitas ao neomarxismo, como a colocada por Michael Apple em seus estudos sobre —Ideologia e Currículo‖ (1969), evidenciam —a preocupação em evitar uma concepção mecanicista e determinada dos vínculos entre produção e educação‖ (SILVA, 1999, p. 45). Para Apple, por exemplo, a educação não poderia ser vista simplesmente sob a lente da economia, uma vez que é mediada pelas relações e ações humanas. O autor recorre ao conceito de *hegemonia* de Antonio Gramsci e Raymond Williams, que coloca o campo social como —um campo onde os grupos dominantes se vêem (*sic*) obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação‖ (SILVA, 1999, p.46). Este convencimento alcança sua máxima potência quando transformado em *sensu comum*, como algo natural, *que sempre foi assim*; e por isso mesmo que, ao adotarmos uma postura crítica, devemos desconfiar do que parece imutável e óbvio, assumindo uma postura crítica na percepção do mundo.

As teorias pós-críticas, por sua vez, ganham força na segunda metade do século XX e vão um pouco além da análise no campo econômico. Com as contribuições dos estudos identitários e das lutas de minorias representativas, como o feminismo, a teoria *queer* e os movimentos de povos racializados, as teorias pós-críticas vão discutir as identidades e representatividades, as relações entre saber e poder e o multiculturalismo (SILVA, 1999).

Dito isto, talvez não seja —o quê?‖ a primeira das perguntas que fazemos quando pensamos no currículo escolar, mas —quem?‖. Quem são as pessoas que queremos formar? Qual nosso projeto de sociedade, e, definido este projeto, qual é o sujeito a ser formado para construir e viver esta sociedade que se projeta? Devemos apostar em pessoas otimizadoras e competitivas, como preveem os modelos neoliberais de educação? Ou o correto seria nos preocuparmos com a formação de sujeitos problematizadores dos arranjos sociais como estão, desconfiados das estruturas que alicerçam nossa sociedade, como dizem as teorias críticas e pós-críticas?

Nessa trama de questionamentos, Silva defende que o conhecimento está —inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos; naquilo que nos tornamos; na nossa identidade, na nossa subjetividade‖ (SILVA, 2005, p. 15). E se o currículo está assim tão fortemente ligado à identidade, a seleção de conhecimentos específicos, acaba por se configurar um exercício do poder, que pode estar à serviço da garantia e manutenção da hegemonia de conhecimentos e ideologias dominantes,

Nesse aspecto, as teorias tradicionais se apresentam a nós como desinteressadas, colocando-se no campo do que é científico, pretendendo-se apolíticas. Todavia, a origem, propriamente dita, da discussão do currículo escolar e de onde germinam suas teorias tradicionais tem raízes conservadoras, manifestadas, por exemplo, no livro —The Curriculum‖, de John Franklin Bobbitt (1918). Em sua tentativa de estabelecer os parâmetros para um currículo escolar que objetivava a formação das massas norte-americanas no início do século XX, o autor, segundo Silva, se espelhou na indústria e na lógica empresarial para estabelecer o funcionamento ideal de uma escola. Sendo assim, buscou elaborar um sistema que tivesse como prioridade a capacidade de —especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber, com precisão se eles foram realmente alcançados‖ (SILVA, 1999, p.23). A teoria formulada por Bobbitt não se propõe a uma reflexão crítica ao mundo e à maneira como a sociedade se organiza, pelo contrário: corroborando com as relações de trabalho capitalista, busca nas formas de produção as respostas para a formulação do currículo escolar.

Justamente por aceitarem bem o *status quo*, apegam-se a questões técnicas, dedicando-se a responder a —como?‖ ensinar. Qual é o melhor método, para alcançar os melhores resultados? O —o quê‖ ensinar é óbvio: evidentemente todo o conhecimento acumulado até aqui. Então, qual a melhor forma de *transmitir* esse conhecimento?

Já as teorias críticas e pós-críticas não consideram —o quê ensinar tão óbvio assim, colocando o conteúdo curricular em xeque a todo momento. Tantas vezes se perguntam —o quê ensinar, quais interesses estão sendo privilegiados, quais conhecimentos estão sendo excluídos, qual identidade é fortalecida e quais são apagadas, que a pergunta se aprofunda em —por quê?!. Por que ensinamos isso e deixamos de ensinar aquilo? Por que essa identidade é valorizada? Por que estamos exercendo o poder de escolha dos conteúdos? Neste sentido, o poder, a identidade e o saber são indissociáveis para uma concepção crítica e pós-crítica de currículo.

Tendo em vista todas as considerações acima sobre currículo, deslocamos estes questionamentos para a análise dos métodos avaliativos, a partir da reflexão de Beatriz Cabral em —Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades! (CABRAL, 2002), quando a autora advoga que —a avaliação é [...] central a qualquer abordagem curricular, uma vez que está associada à eficácia do ensino em termos de seu planejamento e estrutura, e à comunicação em termos de emissão e recepção de informações durante todas as etapas do trabalho.!(CABRAL, 2002, p. 213). Sendo assim, questionamos no presente artigo a obviedade e a suposta neutralidade e desinteresse de uma avaliação tradicional, que se estrutura em perguntas elaboradas pelo/a docente, esperando dos/as estudantes as respostas que deveriam ter sido bem memorizadas por eles/as, para refletir sobre outras possibilidades avaliativas. Por que avaliar se os conhecimentos foram bem memorizados, como na lógica bancária de educação denunciada por Paulo Freire, em vez de avaliar *quais* conhecimentos foram construídos a partir das vivências em sala de aula e da subjetividade de cada discente? O que realmente está em foco em uma avaliação? A capacidade de memorização do/a aluno/a, típico das provas —*decorebas*”, ou qual conhecimento e/ou experiência transformou aquele/a estudante, contribuiu para seu desenvolvimento e para o entendimento de si mesmo/a e do mundo que o/a circunda? A que grupo social ou ideologia serve um modelo de avaliação que prioriza a objetividade de uma —resposta certa!, de acumulação de pontos que elege os/as aprovados/as e exclui os/as reprovados/as, em detrimento da subjetividade expressiva e criativa do/a aluno/a? Uma vez que os conhecimentos trabalhados em sala de aula consideram a transformação da realidade dos envolvidos no processo educativo, como colocado pelas teorias críticas de currículo, por que a avaliação deveria estar alheia a este mesmo objetivo?

Desse modo, procuro compreender uma avaliação em Arte que tenha protagonismo discente, considere seus conhecimentos e desejos e seja coerente com uma perspectiva crítica da realidade. Neste estudo, considero também as especificidades da arte-educação através da

análise das Seis Dimensões do Conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) estabelecidas para o Componente Curricular Arte, organizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o ensino de Artes no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano):

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes Integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, p.195)

O documento reconhece, no recorte acima, a necessidade de modernização e atualização da escola, em resposta às mudanças sociais trazidas por adventos tecnológicos. A partir desta demanda, concordo com a opinião de Cabral que, mesmo quinze anos antes da BNCC, já defendia que —pedagogia tradicional, a qual exige dos professores um papel ativo na transmissão do conhecimento e uma avaliação segundo um modelo imposto de respostas válidas‖ (CABRAL, 2002, p. 219) pode não ser a mais apropriada para o ensino de Arte na educação básica.

Ou seja, uma avaliação que opera sob a ideia de memorização de enunciados do professor, lançando mão de respostas *certas ou erradas* estruturadas unicamente a partir do texto escrito pode não corresponder às necessidades do/a aluno/a. Nessa perspectiva, a avaliação tradicional se configura excludente, quando nega aos/às discentes a expressão dos conhecimentos que foram construídos e de seus afetos, priorizando as expectativas do professor, que elaborou as perguntas a serem respondidas da forma como esse mesmo professor/a escolheu, sem dar espaço às poéticas e subjetividades de cada discente. Esse modelo avaliativo torna-se uma ferramenta de homogeneização, pensando nesta via, sendo justamente o oposto que procuramos considerar no ensino aprendizagem de Arte. O que pretendo refletir é uma avaliação que valorize a diversidade expressiva e poética de cada estudante e seus conhecimentos construídos a partir das experiências artísticas em sala de aula.

Diante do quadro exposto, quais seriam as avaliações mais coerentes ao ensino de Artes na escola? Num estudo histórico, verificamos que a discussão em avaliação se manifesta, em parte, no que tange à dicotomia entre processo criativo e produto artístico, como introduz Joaquim Gama em —Produto ou processo: em qual deles estará a primazia?‖ (GAMA, 2002) e acrescenta Beatriz Cabral. Gama apresenta dois marcos importantes para compreendermos o ensino de artes: o início do século XX e a década de 1960. No primeiro,

segundo o autor, se destacava o desenvolvimento de técnicas e habilidades manuais para o trabalho artesanal sob uma lógica de *ensino tradicional*:

Os professores de arte, seguindo os cânones da escola tradicional, encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memória, o gosto e o senso moral. [...] O ensino de teatro assumia a função de animar festas comemorativas, tais como datas cívicas e festividades, sem nenhum entendimento do texto dramático, sem nenhuma instauração de um processo que priorizasse a criação dos alunos ou a construção da linguagem teatral. Geralmente, o trabalho era desenvolvido no espaço escolar, através de ensaios que deveriam atender às expectativas do professor, ou seja, tudo bem decorado e bem ensaiado para que fosse demonstrada a capacidade do docente em desenvolver a memorização dos pequenos atores. Era a primazia do produto, sem processo. (GAMA, 2002, 265)

Em suas considerações sobre o ensino de artes no país durante as primeiras décadas do século passado — que, de acordo com os parâmetros dados por Silva (1999), se estabelecia a partir de bases curriculares tradicionais —, Gama (2002) observa que o desempenho do/a aluno/a era medido a partir de suas habilidades de reproduzir as técnicas anunciadas pelo professor, de memorizar os ensinamentos que o mestre, detentor dos conhecimentos, a ele transmitia, e assimilar o —gosto e senso moral‖ deste mesmo professor. Observa-se que, quando diz respeito ao ensino de teatro, o docente também era o centro da prática pedagógica, sendo que os desejos e expectativas dos estudantes eram desconsiderados, e o trabalho artístico era voltado para um produto —o‖ de técnicas teatrais e de contribuições criativas dos alunos e das alunas. Aos/às discentes, era reservado o lugar de simples reprodutores/as de uma ideia que era integralmente elaborada pelo professor de teatro, e seu desempenho nas aulas de artes era avaliado a partir de sua capacidade de reprodução.

Avançando algumas décadas, Gama (2002) analisa parte dos anos 1960, observando a chegada da Pedagogia Nova e seus impactos na escola brasileira. Com as primeiras experiências registradas no continente europeu e nos Estados Unidos, essa nova perspectiva trouxe para o ensino de arte, e, mais especificamente, do teatro, a valorização da expressão em detrimento ao ensino tecnicista de outrora. Segundo o autor, as dimensões emocionais e psicológicas das alunas e dos alunos ganharam maior importância pedagógica, e o ensino de teatro passa então a se fazer importante à medida que contribui para um corpo mais expressivo, que lida melhor com as relações interpessoais e seja mais criativo. A figura do docente se desloca do detentor das técnicas e conhecimentos teóricos e práticos, para o lugar de propositor e instigador da turma, de criador de espaços propícios para a livre expressão das/os estudantes. Esse deslocamento carrega consigo a necessidade, para o trabalho docente,

de aumentar sua atenção para o contexto vivencial desse grupo de discentes, suas realidades sociais e as diferenças que cada um/a manifesta em si.

Para Gama (2002), foi neste momento que o teatro e as artes passaram a integrar com mais consistência o currículo escolar, extrapolando as festividades anuais escolares, contribuindo significativamente com a educação brasileira. Também a interação entre educador e aluno/a foi modificada, não mais mediada pela execução e repetição de determinada atividade, mas pela experiência artística, pelo fazer criativo:

Se, por um lado, as novas propostas do ensino de teatro romperam com as produções ligadas às comemorações festivas e trouxeram uma atividade dramática mais viva e participativa para dentro das escolas, além de mais vinculada com (*sic*) a elaboração de experiências produzidas pelos próprios alunos, por outro lado, parecem ter sido excluídos dos planejamentos objetivos que demonstrassem uma preocupação com o ensino de teatro enquanto área de conhecimento humano. Esta atitude provocou a dicotomia entre o processo e o produto dentro da sala de aula. Estabeleceu-se a primazia do processo, com a exclusão do produto. (GAMA, 2002, p. 266/267).

Como vimos pela análise concebida por Gama (2002), verifica-se um descompasso em que, ora o processo é negado em detrimento do produto, ora se supervaloriza a livre expressão, inviabilizando o aprofundamento em conhecimentos próprios das artes. Diante dessa dicotomia, o autor sugere que a arte-educação se balize em —parâmetros educacionais claros, participativos e criativos" (GAMA, 2002, p. 269). Gama (2002) traz uma experiência que desenvolveu junto a estudantes de Ensino Médio, na cidade de São Paulo, na qual realizaram um processo teatral que visava a construção de um espetáculo. Durante essa experiência produziram, nas chamadas —Oficinas de Teatrol, pequenas cenas, mais ou menos acabadas, que eram apresentadas ora internamente, só para os participantes das oficinas, ora para a comunidade escolar. A avaliação constante por toda a turma desses *produtos preliminares* e *produtos confluentes*, como foram respectivamente chamadas essas cenas curtas, foi determinante para os rumos que o processo de criação do espetáculo final seguiu, estabelecendo um processo contínuo de criação e autoavaliação. Ou seja, não se trata de valorizar o produto em detrimento do processo artístico ou vice-versa, mas sim de pautar o ensino-aprendizagem em artes na investigação criativa e crítica dessas linguagens artísticas, percebendo o teatro e demais artes como áreas específicas do conhecimento humano, que contêm em si linguagens e técnicas específicas, sem abrir mão da expressividade e particularidades das alunas e dos alunos.

Já Cabral (2002) contribui para o debate sobre a avaliação em artes, ainda se debruçando sobre a relação entre produto e processo, compreendendo o —processo como uma

contínua comunicação de produtos parciais e temporários que se configuram como a base da avaliação (CABRAL, 2002, p. 213). Corroborando os *produtos preliminares e confluentes* de Gama, a autora atribui à avaliação um papel central num trabalho que valorize o processo, a partir de produtos parciais que irão direcionar o trabalho dali por diante.

De acordo com a perspectiva da professora Beatriz Cabral, que parte de uma extensa revisão bibliográfica acerca do tema, é o docente quem determina objetivos do processo de ensino-aprendizagem, e este movimento delimita, seleciona as possibilidades expressivas dos/as discentes, ao passo que amplia essas mesmas possibilidades trazendo informações que subsidiam determinada prática e aposta no coletivo e em sua multiplicidade. Sendo assim, —a suposição de que intenções muito definidas inibem os alunos de serem artistas (CABRAL, 2002, p. 214) nos leva à possibilidade de uma prática docente e, conseqüentemente, uma avaliação em artes que seja aberta à imprevisibilidade, deixando lacunas que possam ser preenchidas pela subjetividade e expressividade das/os discentes. Dessa forma, o processo e o produto artístico na avaliação em arte-educação se misturam quando os produtos parciais pautam também novos objetivos, novos parâmetros de avaliação a partir da criação e experimentação artística dos/as estudantes.

Atualmente, há autores e autoras que defendem que a dicotomia *processo e produto* parece estar, em alguma medida, superada. Se nos voltarmos à BNCC (2017), verificaremos que já não se estabelece uma hierarquização de produto e processo, restando que:

Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BNCC, 2017, p. 191)

Todavia, em meio à experiência artística processual em sala de aula, outra contraposição se impõe ao trabalho docente. Expressa pela professora-performer Denise Pereira Rachel, em seu livro —Adote o artista, não deixe ele virar professor (RACHEL, 2014), a dicotomia da figura docente com a figura do artista é uma questão que nos faz refletir sobre a possibilidade e os desafios de se desenvolver experiências artísticas que trabalhem com a subjetividade e com a criatividade em espaços fortemente enrijecidos e institucionalizados, como a escola pública:

A procura por definições, a necessidade de ordenar, classificar, padronizar, ler, escrever, falar, significar, orientar, são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao ofício do professor. Buscar incertezas, promover ações que deslocam, almejam discutir e desconstruir padrões, provocam, aparecem e logo desaparecem e muitas vezes parecem não fazer sentido, são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao trabalho do artista da performance. Por este viés, educar e performar

se apresentam como atividades quase que diametralmente opostas. (RACHEL, 2014, p. 19)

Este conflito entre duas ideias aparentemente inconciliáveis que se estabelece na figura do arte-educador, localizado entre a prática artística e a docência, se manifestou nos binômios *eu-artista* e *eu-docente*, durante diálogos e reflexões coletivas proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica (CAPES - UFOP)³, na Escola Estadual José Leandro (EEJL)⁴, escola-campo na qual atuei de outubro de 2020 a março de 2021. Durante as atividades voltadas à formação de professores, verificamos que a forte institucionalização do funcionamento escolar e a rigidez que se impõe ao docente muitas vezes se contrapõem à fluidez, leveza e criatividade que exige o trabalho do artista. Na aparente oposição entre essas duas figuras, o professor e o artista, frutificaram algumas reflexões que foram muito caras à nossa formação docente. Dentre os frutos que colhemos com o PRP - Artes - UFOP, a perspectiva do artista-educador e do educador-artista foi um dos que mais nutriram nossa trajetória formativa na docência em Artes, e também será lembrado durante este escrito.

Como resposta ao conflito posto na figura docente em artes, e subvertendo o que se coloca inicialmente como uma dificuldade em um diferencial positivo, Rachel traz o híbrido professor-performer, de Naira Ciotti (2001), que pode ser compreendido —como uma possibilidade de inventar diferentes e cambiantes estruturas para estabelecer um processo de ensino aprendizagem em artes que não se conforme apenas com o espaço da sala de aula, mas que extrapole o mesmo, no intuito de aproximar educação, arte e vida. (RACHEL, 2014, p. 40). Assim, esta ideia de professor-performer se revela mais dedicada à experiência pessoal de cada estudante e de cada docente que ao acúmulo de técnicas e conhecimentos ditados por este àquele, a quem cabe armazenar e reproduzir, processo ao qual Paulo Freire intitula

³ O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um Projeto Institucional fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que integra a Política Nacional de Formação de Professores, compreendido pelo Governo Federal como a —modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sua primeira edição (2020-2022) contou com a inclusão de dez cursos de graduação em licenciatura, em diversas áreas do conhecimento. Com vigência de dezoito meses (out/2020 a mar/2022), o principal objetivo do Programa é contribuir para a formação profissional do licenciando (residente), inserindo-o no contexto da educação básica, através do trabalho teórico-prático em escolas públicas (escola-campo), considerando o estudo e a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste processo, o residente conta com dois docentes para acompanhá-lo em seus trabalhos: um deles, o preceptor, é professor da educação básica e se responsabiliza pelas atividades junto à escola-campo; o segundo, professor orientador, docente universitário que coordena debates teóricos e práticas integradas entre as escolas-campo. Dentre os sete subprojetos que compõem o PRP - UFOP, o de Artes é formado pelos cursos de Artes Cênicas e Música.

⁴ A Escola Estadual José Leandro é, desde 2017, reconhecida pelo estado de Minas Gerais como Escola do Campo, por atender majoritariamente estudantes oriundos da zona rural de Ouro Preto, principalmente do distrito de Santa Rita de Ouro Preto, onde está instalada, e subdistritos adjacentes. Localizado a cerca de 30 quilômetros da sede, o distrito tem fortemente marcado em sua cultura e economia o manejo e trabalho artístico em pedra sabão. A EEJL foi fundada em 1905 e, atualmente, atende turmas de Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

educação bancária. Neste texto, considero muito importante a subversão da dicotomia posta em uma qualidade que amplia o trabalho do arte-educador, ainda que não vá discutir o conceito de professor-performer em profundidade.

No exercício de escrita —O Caderno de Artista com autoavali(ção) de Artes na educação básica, quando Estudante e Docente se encontram no Artista!, busco estruturar a apropriação do Caderno de Artista⁵, comum ao *work in progress*⁶ utilizado no campo do teatro, como possibilidade para a autoavali(ção) em sala de aula, acessível aos envolvidos na experiência artística em questão, tanto educador quanto educandos. Para Renato Cohen, em —*Work in Progress* na cena contemporânea (COHEN, 2013), —o produto, na via do *work in progress*, é inteiramente dependente do processo, sendo permeado pelo risco, pelas alternâncias dos criadores e atuantes e, sobretudo, pelas vicissitudes do percurso (COHEN, 2013, p. 18). A partir desta contribuição da análise da cena contemporânea e considerando também as relações entre produto e processo artístico colocados por Cabral e Gama em teatro-educação, assim como a dimensão experimental e de valorização da subjetividade do/a aluno/a, pela sua característica performativa e autobiográfica manifestada em Rachel, trago o Caderno de Artista como um entrelaçamento da educação e da arte, sendo ao mesmo tempo um trabalho artístico processual, sempre inacabado e poroso às interferências do processo, e um método avaliativo coerente com as dimensões colocadas pela BNCC para o ensino de Arte, colocando-se de maneira crítica e reflexiva para a prática docente e discente.

Sob a luz da artista-pesquisadora Marina Marcondes Machado (2002), o Caderno de Artista se coloca para o educador-artista enquanto —a compilação de todas as anotações que um encenador-criador faz durante a escritura, montagem e encenação do espetáculo sobre o qual, futuramente, sua dissertação ou tese vai tematizar e discutir. (MACHADO, 2002, p. 260). Pensando o Caderno de Artista enquanto instrumento autoavaliativo inserido na arte-educação, é importante ressaltar que essas anotações são verbo-imagéticas-sinestésicas, ou seja, podem se estruturar a partir da palavra escrita e/ou imagem, aromas e texturas, guardando em si um grande leque de possibilidades de expressão. Assim como as sensorialidades e linguagens artísticas são vastas, também são os materiais utilizados para a

⁵ O nome —Caderno de Artista! foi utilizado pelo docente de Arte Giovany de Oliveira, então supervisor de estágio na EEJL e, mais tarde, preceptor na mesma escola pelo PRP - Artes. Objetiva-se, com esta nomenclatura, além de reforçar a ideia de que arte é uma forma de expressão acessível a qualquer pessoa, desconstruir a ideia de que a arte é um dom para poucos/as agraciados/as, o que serve à ideologia capitalista e justifica a indústria cultural. Também verificamos tal nomenclatura em Suzuki, que assim o denomina —por ser um suporte que materializa o processo criador, o conhecimento acumulado do sujeito no caminho da construção de uma obra ou o guardador de suas experimentações, suas reflexões, até mesmo o despertar de sua poética. (SUZUKI, 2014, p. 23)

⁶ Trabalho inacabado, trabalho em andamento

composição de cada trabalho, cada produto parcial dentro de um longo processo, como colocado por Cabral.

Deslocando a leitura de Marcondes da sala de ensaio para a sala de aula, o encenador-criador⁷ estaria impresso na figura do artista-educador enquanto proponente das atividades. As anotações feitas por este artista-educador-criador serviriam para a avaliação de seu trabalho docente, para, em análise posterior, identificar as escolhas metodológicas, os imprevistos, os atravessamentos que alteraram a rota do ensino-aprendizagem, operando para o aprimoramento de seu trabalho.

Não é necessariamente uma novidade para a arte-educação partir da compreensão do Caderno de Artista como instrumento avaliativo das vivências em artes dentro do contexto escolar. Verificamos experiências parecidas, como as registradas por Clarissa Lopes Suzuki em —Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação⁸ (SUZUKI, 2014), que compreendem o Caderno de Artista como uma ferramenta que permite —abrigar experiências com a arte, despertando relações cognitivas e afetivas no processo de construção do conhecimento⁸ (SUZUKI, 2014, p. 18-19). Pretendo contribuir com esta perspectiva por acreditar que, a cada aplicação do Caderno de Artista em diferentes contextos, novas reflexões surgem e fortalecem o debate da avaliação dentro das artes na educação básica, justamente pelo alto teor subjetivo e criativo intrínseco a ele.

A primeira vez que experienciei este método avaliativo foi durante estágio realizado na Escola Estadual José Leandro⁷, no primeiro semestre de 2019, com turmas do Ensino Médio. Nesta oportunidade, o Caderno de Artista foi confeccionado durante o ano letivo individualmente por cada discente, e também pelo docente de Artes Giovany de Oliveira⁸, que em dias predeterminados, passava de carteira em carteira, intimamente, em análise junto à/ao autora/autor dos registros artísticos.

A segunda experiência que tenho com o Caderno de Artista aconteceu durante o primeiro módulo do PRP - UFOP – Artes, anteriormente mencionado. Desta vez, enquanto uma *síntese sensível* do que fora trabalhado no Programa, compreendendo-o como ferramenta potente para a formação de professores e um elo que une o *eu-docente* ao *eu-artista*. Nosso

⁷ Escola do Campo localizada no distrito de Santa Rita de Ouro Preto, Ouro Preto - Minas Gerais.

⁸ Giovany de Oliveira Silva é licenciado em Artes Cênicas e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Foi preceptor pedagógico do subprojeto Artes do Programa de Residência Pedagógica – CAPES/UFOP junto à Escola Estadual José Leandro. Desenvolve trabalhos como ator, dançarino, diretor teatral, dramaturgo, músico, curador e crítico de arte, produtor cultural e performer.

preceptor nos propusera o Caderno de Artista enquanto alternativa de pesquisa-ação sobre a própria trajetória na formação docente, pela sua própria experiência em sala de aula.

Sem perder de vista estas duas experiências, pretendo estudar a possibilidade do Caderno de Artista na sua dimensão pedagógica e artística, acreditando que mais do que um relatório ou prova dissertativa tradicional, este pode se apresentar como um dispositivo potente para a expressão e criatividade da/o discente, trazendo sua perspectiva (que é única) sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Defendo neste texto a preferência pelo caráter autoavaliativo, considerando a dimensão pessoal intrínseca a ele, tornando o Caderno de Artista um registro mais —para si mesmo— do que para a avaliação de um supervisor (professor). Muitas das produções artísticas de registro das experiências podem conter um teor demasiadamente íntimo, não sendo pertinente compartilhá-las entre estudantes ou entre estudantes e docente. Também aposto na autoavaliação enquanto uma alternativa para a construção e exercício da autonomia entre estudantes, compactuando com a educação problematizadora freireana, que se contrapõe àquela bancária à medida que, segundo Jerônimo Sartori, —desafia a procurar a emergência das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social.‖ (SARTORI *in* STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 173).

Argumento que a apresentação do Caderno de Artista deve ser sempre opcional, principalmente entre os/as discentes, não ferindo sua privacidade. Quando compartilhado, tem a possibilidade de oferecer pistas ao professor do cotidiano da/o estudante, suas preferências artísticas e estéticas, suas aflições, angústias, desejos, etc. Desta forma, pode operar na desconstrução da imagem amorfa e abstrata que é —o/a estudantell, passando a materializar as individualidades e personalidades de cada pessoa que compõe determinada turma. A metodologia de avaliação em artes aqui colocada é uma possibilidade, sem a pretensão de apresentar uma fórmula aplicável a qualquer contexto sociocultural.

Residência Pedagógica: morada coletiva e construtiva

“Microfones e telas
Te enxergo, mas não te vejo
Na verdade, te vejo... por olhos de vidro Olhos
dessa nova casa, Dessa residência Da NOSSA
residência
Cheia de paciência Que gera
persistência
E alimenta a existência da arte de resistir!”
Maria Eduarda Costa, residente do PRP Artes- UFOP

O Programa Residência Pedagógica (PRP) integra a Política Nacional de Formação de Professores⁹ enquanto Projeto Institucional fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira experiência do Programa aconteceu entre os anos de 2018 e 2019, e, mais recentemente, foi implementado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em sua segunda edição, de outubro de 2020 a março de 2022. O Programa nasce como uma iniciativa que visa, dentre outras coisas, o aperfeiçoamento e adequação da prática docente aos novos parâmetros curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Para isso, o PRP - CAPES articula a inserção de licenciandos, na etapa final de seus cursos, na educação básica pública, acompanhados e orientados por docentes das instituições de ensino envolvidas, tecendo relações entre teoria e prática.

Segundo análise¹⁰ do professor José Fernandes da Silva, do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e atual Coordenador Institucional do PRP na instituição, o edital que foi lançado em 2018 gerou bastante debate, ainda que com pouca participação da CAPES. Em linhas gerais, o Programa se estruturou a partir de um cenário que não é condizente com a realidade das licenciaturas. Ainda segundo Fernandes, isso se verifica na alta burocratização do processo de adesão das Instituições de Ensino Superior (IES), como também nos rígidos critérios para a participação, com fortes exigências¹¹. Já no edital de 2020, houve maior flexibilidade e o processo de adesão foi menos burocrático, se comparado ao primeiro. A carga horária, por exemplo, foi reduzida para 414 horas. Desta forma, tendo como Coordenador Institucional o professor Douglas Tinti, da licenciatura em Matemática, a UFOP foi uma das 250 IES¹² contempladas com o PRP - CAPES - 2020¹³.

⁹ Criada pelo Decreto Federal nº 8.752, de 9 de maio de 2016, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff

¹⁰ O professor José Fernandes da Silva e a professora Helô Aguiar foram Coordenador e Coordenadora Institucional da primeira edição do PRP - Capes, respectivamente do IFMG e da UNIP - São Paulo, e foram convidados/as para o evento inaugural do PRP - Capes - UFOP, em setembro de 2020, ocorrido de maneira virtual, transmitido pelo canal do YouTube da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD - UFOP), e acessível pelo link: <https://youtu.be/jxB99S3j5oo>. Estiveram presentes também a reitora da UFOP, professora Cláudia Aparecida Marlière de Lima, a pró-reitora de graduação, professora Tânia Rossi Garbin, o Coordenador Institucional do PRP - UFOP, Prof^o. Douglas da Silva Tinti, e os/as professores/as responsáveis por cada subprojeto.

¹¹ A obrigatoriedade do cumprimento integral e detalhado da carga horária, que compreendia 440 horas ao todo, passível de devolução de bolsas em caso de irregularidade, assim como um número mínimo de 24 residentes por núcleo e a exclusão dos Coordenadores Institucionais após 18 meses, ou seja, não poderiam participar de duas edições consecutivas do PRP.

¹² Para conferir as demais instituições participantes, acessar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/22052020-edital-1-2020rp-resultado-final-pdf>.

¹³ Conforme exposto pela reitora da universidade, professora Cláudia Aparecida Marlière de Lima, no evento inaugural do PRP - UFOP em 2020, o Programa compreende em sua origem, 214 residentes, sendo 168 bolsistas e 46 voluntários, licenciandos de 10 cursos organizados em 7 subprojetos, a saber: Pedagogia,

De acordo com o edital CAPES nº 1/2020, que publiciza a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES), são objetivos do PRP:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (CAPES, 2020)

A partir daí, o Programa se estrutura na colaboração entre a CAPES e as secretarias estaduais e municipais de educação, que abarcam as escolas participantes da educação básica habilitadas enquanto escola-campo a receber as práticas didático-pedagógicas vinculadas ao PRP. Cada IES possui um professor que será o Coordenador Institucional, além dos docentes orientadores de cada um dos subprojetos das diferentes áreas de conhecimento que compõem o Programa. Ao primeiro, cabe a articulação entre os subprojetos, o acompanhamento e a execução do projeto institucional, enquanto os docentes orientadores devem coordenar e orientar as atividades que serão executadas na escola-campo, promovendo conexões entre a literatura especializada em educação e a prática docente.

Já as escolas-campo que forem selecionadas através de edital pela IES oferecem a preceptoria de um dos professores de seu corpo docente, que irá acompanhar e orientar as atividades dos/as residentes na prática. Os/as residentes são estudantes de licenciatura da IES que completaram pelo menos 50% da carga horária de seu curso ou que estejam no 5º período da graduação¹⁴. A maior parte do tempo da residência (86 horas) deverá ser dedicada ao estudo específico de sua área e de metodologias pedagógicas, além de preparação de equipe, observação da escola-campo e escrita de relatórios e outros documentos pertinentes ao PRP¹⁵. Entretanto, a pandemia de COVID-19 nos impôs, a partir de março de 2020, uma realidade que obrigou ao mundo se adequar e se reorganizar em todas as dimensões, das profissionais às pessoais. A educação não estaria alheia a este processo, e já nas primeiras discussões sobre a implementação do PRP – CAPES - UFOP surgiram questionamentos

Química/Física/Biologia, Matemática, Educação Física, Letras, História e Artes Cênicas e Música, sendo este último subprojeto o qual participei enquanto residente.

¹⁴ Conforme já exposto, a carga horária total era de 414 horas, distribuídas nestes 18 meses em três módulos, com carga horária de 138 horas cada um, e que se complexificam gradualmente.

¹⁵ Completando a carga horária, 12 horas são destinadas à elaboração de planos de aula e as 40 horas restantes à regência, sob acompanhamento do preceptor.

sobre como se realizariam as atividades previstas pelo Programa tendo em vista as condições em que nos encontrávamos e as medidas de biossegurança que tivéramos de adotar para combater a pandemia. Antes disso ainda, o próprio Programa estava ameaçado na Universidade em questão. O Coordenador Institucional, Douglas Tinti, por ocasião do lançamento do Programa, lembra que, devido à suspensão da maioria das atividades acadêmicas da UFOP por conta da pandemia, houve a iminência da suspensão das bolsas de residentes, professores e coordenadores. Foi graças ao Período Letivo Especial (PLE)¹⁶, que aconteceu integralmente de forma remota, que se tornou possível a implementação do PRP - UFOP. Ainda assim, devido ao descompasso de calendários, alguns cursos à distância que estavam envolvidos no processo não conseguiram participar do Programa.

A principal preocupação geral quanto ao PRP - CAPES - UFOP em sua primeira fase estava justamente sobre o período de regência. O que seria considerado regência, no contexto remoto? Haveria, em algum momento dos dezoito meses do Programa, a possibilidade de haver contato presencial entre residentes, estudantes e escola-campo? Quais mudanças essa condição implicaria no cronograma de cada subprojeto, e na organização das atividades teóricas e práticas?

Inicialmente, a compreensão de regência pelo PRP - UFOP sedimentou-se em momentos de "aprendizado", ou seja, qualquer atividade em que havia relação entre residentes e estudantes das escolas-campo. Sendo assim, a aula não era mais exclusividade para desenvolver experiências de regência, incluindo-se então quaisquer eventos pedagógicos promovidos pela escola. Semana de Ciências, sábados letivos, monitorias, enfim, qualquer atividade em que se estabelecesse uma relação de ensino-aprendizado entre estudantes e residentes, sob a orientação e acompanhamento do preceptor, passara a ser considerada regência. Para viabilizar esses encontros utilizamos as plataformas virtuais e estratégias nas quais as escolas-campo já vinham se apoiando para darem continuidade ao ano letivo, interrompido pela pandemia de COVID-19.

Ainda assim, considerou-se mais conveniente que o primeiro dos módulos estivesse focado nos estudos teóricos, deixando a regência para os semestres finais¹⁷. Em outubro de 2020 era muito difícil projetar atividades futuras, e a dificuldade aumentava com as escolhas tomadas pelo Governo Federal. A vacinação, por exemplo, começou no país somente em janeiro de 2021, e levou muito tempo até alcançar uma parcela significativa da população que

¹⁶ A partir de resolução CEPE nº 8.000, de 7 de julho de 2020, disponível em: https://www.prograd.ufop.br/sites/default/files/resolucao_0066815_cepe8000.pdf.

¹⁷ Tendo em vista que o PRP teria dezoito meses de atividades, divididos em três módulos de seis meses cada.

fosse suficiente para que as escolas voltassem a operar com mínima segurança para estudantes e profissionais da educação. De qualquer forma, no pior dos cenários então considerados, acreditávamos que o último semestre seria aquele em que iríamos para a escola-campo presencialmente, o que, por fim, não se concretizou.

Infelizmente, e muito por conta da negligência do poder público e da postura adotada pelo presidente da República, a vacinação e outras estratégias de combate à COVID-19 não se desenvolveram com a celeridade e eficiência esperadas, logo, não houve possibilidade de trabalharmos de outra forma que não remotamente. Isso impactou consideravelmente nosso trabalho e a própria efetividade do Programa, uma vez que não conseguimos alcançar integralmente os/as estudantes das escolas-campo, dadas as dificuldades de acesso à internet e outras, de ordem pessoal e psicológica. Além do cronograma inicial, também as atividades que foram planejadas tiveram que ser adequadas à nova realidade, e sempre tínhamos que considerar o ensino de artes a partir do distanciamento social, da dinâmica específica imbricada em encontros virtuais, nas dificuldades tecnológicas que cada estudante poderia enfrentar, etc.

Especificamente para nós do subprojeto Artes, o primeiro módulo¹⁸ foi dedicado integralmente ao estudo teórico, e todas as preceptorias das escolas-campo se dedicaram mais ao estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição, análise e estudo sobre teorias e documentos curriculares (principalmente a BNCC) e reflexões gerais acerca da educação pública brasileira e da formação de professores no país¹⁹ ²⁰. Enquanto residentes, nosso subprojeto abarcava vinte e quatro bolsistas e seis voluntários, distribuídos igualmente entre os dois cursos, totalizando trinta licenciandos²¹. Sendo assim, as preceptorias receberam o número máximo previsto pelo edital CAPES 01/2020 de dez alunos/as-residentes.

De acordo com a proposta do subprojeto PRP – Artes, documento aprovado pela Pró-reitora de Graduação (PROGRAD – UFOP), os objetivos específicos deste núcleo eram:

¹⁸ O módulo inaugural do PRP - UFOP - Artes teve início em outubro de 2020, e terminou em março de 2021.

¹⁹ Como professores orientadores, contamos com o professor Guilherme Paoliello, do curso de Música, e o professor Ernesto Gomes Valença, do curso de Artes Cênicas. Foram três escolas-campo que nos receberam durante o PRP, a saber: Escola Estadual Dom Pedro II, sob a preceptorial do professor Samir Antunes; Escola Estadual José Leandro, sob a preceptorial do professor Giovany de Oliveira; e Escola Municipal Professora Juventina Drummond, sob a preceptorial da professora Erika Curtiss.

²⁰ Sobre os professores e a professora que nos ofereceram preceptorial, há um fato interessante: todos foram formados na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), sendo os dois primeiros licenciados em Artes Cênicas, e a professora em Música. Na sua observação sobre a aplicação do PRP na UNIP - São Paulo, a professora Helô Aguiar destacou o diferencial que é contar com ex-alunos da IES na preceptorial junto às escolas-campo, considerando que os/as residentes apresentam maior identificação e proximidade com o/a docente.

²¹ Para mais informações, acessar edital PROGRAD nº 53, de 2 de outubro de 2020, disponível em: https://drive.google.com/file/d/14LLgzasy-_XGtU4j6w7opfoHGejN65H/view.

Desenvolver as seis dimensões da arte na educação, de acordo com o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Criação, Crítica, Estesia, Fruição, Expressão e Reflexão, articulando o ensino de Artes com as competências gerais de tal Base;

Vivenciar as diferentes formas de atuação da prática pedagógica do ensino de artes em espaços formais de educação, visando favorecer o desenvolvimento profissional do estudante de Artes Cênicas e de Música de maneira crítica, política e estética, reforçando a necessária parceria entre Universidade e Escola;

Observar, sistematizar, analisar e socializar as reflexões sobre as práticas docentes, as estratégias educacionais e a prática artística no processo ensino-aprendizagem visando a inserção profissional do licenciando sem perder de vista os fundamentos teóricos dessas práticas;

Possibilitar aos licenciandos a aprendizagem e o exercício da docência, tendo como fundamento a reflexão sobre a própria prática, numa perspectiva interdisciplinar mas a partir do lugar das artes no contexto da educação;

Profissionalizar os discentes tentando aproximar a comunidade escolar, valorizando a cultura local. (PROPOSTA DE SUBPROJETO PRP -ARTES APROVADA, 2020)

A partir dos objetivos traçados no documento, é possível compreender que as dimensões crítica, política e estética da prática docente em Artes, são basilares para o desenvolvimento do subprojeto PRP – Artes. Ancorando-se nos parâmetros curriculares da BNCC e nas teorias pedagógicas, o Programa parte do trabalho coletivo e da colaboração da escola-campo enquanto uma parceira direta e fundamental, e não somente um campo de estudo ou análise. Nesse contexto, durante o primeiro módulo de trabalho, participei do núcleo de estudos que atuou junto ao Ensino Fundamental II da E.E. José Leandro, cujo preceptor era o arte-educador Giovany de Oliveira, e onde tive a experiência com o Caderno de Artista, discutida no terceiro item deste artigo.

A equipe da preceptoria foi formada, para além do preceptor, por cinco residentes de Artes Cênicas e cinco de Música. Durante os cinco meses de atividades, a saber, de outubro de 2020 a março de 2021, realizamos exercícios e atividades das mais variadas naturezas, as quais organizamos em dois blocos: Produções Técnicas e Produções Sensíveis.

O que chamamos de Produções Técnicas reúne atividades que dizem respeito ao exercício da docência sob o ponto de vista organizacional e institucional da escola. Foram trabalhos individuais, em que cada residente elaborou um planejamento bimestral, estruturado nas oito aulas que compõem um bimestre letivo, a partir das competências colocadas pela BNCC para a etapa da educação básica correspondente. A partir deste, e aumentando a riqueza de detalhes em cada atividade, passamos para a sequência pedagógica, e finalmente, o plano de aula, pensando em um único dia de aula. Os documentos gerados não precisavam, necessariamente, relacionar-se.

Já as Produções Sensíveis começaram a ser mais frequentes na segunda parte da preceptoria. Durante a produção dos documentos cotidianos da carreira docente,

recorrentemente comentávamos a dificuldade que há em conciliar a figura do educador, em suas atribuições, com o fazer artístico e suas aspirações. As Produções Sensíveis vêm na tentativa de registrarmos, compreendermos, interiorizarmos e refletirmos sobre esta prática docente burocratizada e institucional a partir das lentes artísticas da criatividade e da expressão estética.

Neste campo, tivemos as Escritas Poéticas Coletivas, exercício —importadol de um jogo dramático pelo preceptor. Partindo das provocações e inquietações que sentíamos em um encontro virtual, um/a residente escrevia uma frase no chat, que era sucedida por outra, de outro/a residente. No final, tínhamos um texto coletivo, que reunia nossas poéticas numa só produção. Também trabalhamos com a Síntese Sensível, uma produção audiovisual de aproximadamente dez minutos, que foi apresentada ao final da preceptoria para as/os demais residentes, preceptores e professores orientadores. Para execução deste trabalho audiovisual, reunimos alguns registros dos nossos Cadernos de Artista, fotos, vídeos, poesias, músicas, e elaboramos um vídeo que se iniciava com a leitura de uma das escritas poéticas coletivas e tinha a proposta de apresentar tantas as —Produções Técnicas quanto as —Produções Sensíveis sem hierarquizá-las.

Dentre as três criações sensíveis deste módulo, o Caderno de Artista se destaca pelo seu caráter processual e pessoal, sempre inacabado, mas completo em si no seu objetivo de manifestar nossas questões, desejos e atravessamentos durante as práticas junto ao PRP. Como forma de pautar nossa trajetória artística-docente pela escrita poética, o Caderno de Artista não tinha apresentação obrigatória para preceptor e demais residentes, dado seu caráter íntimo. Ainda assim, quando compartilhado era sempre provocador, suscitando reflexões e diálogos que, por vezes, se estendiam por todo o encontro.

Fig. 01



Registro de Caderno de Artista construído durante o PRP - Artes - UFOP. 2020. Arquivo pessoal.

Foi nas Produções Sensíveis, e com mais evidência nos Cadernos de Artista, que trouxemos a dimensão do afeto para as reflexões no PRP - Artes - UFOP, uma vez que neles conseguimos expressar e refletir sobre anseios e angústias que talvez não conseguiríamos organizar em texto escrito, exclusivamente. Esse efeito, para Suzuki, insere o Caderno de Artista no campo da educação estética, ou seja, "uma educação para os sentidos, estes que guiam o homem no campo das ideias e da consciência." (SUZUKI, 2014, p. 36), de forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a ampliar a percepção que temos de nós mesmos e do mundo para, assim, percebermos a realidade —por outros olhos—, senti-la de outras formas, para termos ainda mais possibilidades de transformá-la.

Justamente pela experiência narrada sobre o Caderno de Artista, acrescentada à anterior, durante o período de estágio supervisionado, que aposto nele como possibilidade de autoavaliação para estudantes e educadores. Enquanto registro sensível das práticas artísticas na escola, do processo de ensino-aprendizagem e da reflexão sobre essas práticas para traçar novos horizontes, para reinventar-se criativamente, o Caderno de Artista guarda em si uma possibilidade avaliativa especialmente crítica, expressiva e transformadora.

Por uma avaliação menos excludente: Caderno de Artista na escola

A humanização, deixada de lado pelas políticas neoliberais que priorizam as necessidades do mercado e não as das pessoas, torna-se um dos objetivos da práxis pedagógica quando anunciamos a educação pela arte no espaço escolar. (SUZUKI, 2014, p. 17)

Prova só tem sentido numa visão tecnicista e conservadora de educação. Nesse tempo todo, a gente poderia ser mais humano. (Fala do professor Giovany de Oliveira, registrada em seu Caderno de Artista)

Fig. 02



Registro do Caderno de Artista durante Estágio Supervisionado - Observação. 2019. Arquivo pessoal.

Foi em uma das caronas oferecidas pelo professor de filosofia, que nos garantia o transporte até o distrito de Santa Rita de Ouro Preto, que o educador Giovany de Oliveira me presenteou com esta reflexão, em 2019, oportunidade em que realizava estágio supervisionado, no meu

primeiro semestre da licenciatura em Artes Cênicas. De lá para cá, o tema sempre foi algo que rondou minhas questões na prática de um arte-educador: o que considerar em uma avaliação de Artes? Como ela pode se estruturar, levando em consideração as práticas durante o período letivo e as vivências de cada estudante? Quais possibilidades temos à mão, a partir de nossas motivações políticas e da realidade material da escola pública? E dentro de tudo isso, como *ser mais humano*?

Naquela época, Oliveira priorizava na sala de aula as experiências artísticas e práticas em diálogo com os conhecimentos teóricos colocados pelo livro didático, que lhe servia muitas vezes como estudo complementar, e as questões trazidas pelos/as discentes, ou as que ele mesmo identificava na E.E. José Leandro, sem perder de vista as competências e habilidades colocadas na BNCC. O primeiro movimento do docente num dado período letivo era estabelecer combinados, organizados em um texto a ser copiado e criticado pelas/os discentes²². Conforme estabelecido nesta redação, havia três modos de avaliação aplicados concomitantemente durante o bimestre: participação, que correspondia a cinco pontos; trabalho escrito, que correspondia a dez pontos; e, finalmente, o Caderno de Artista, que equivalia aos dez pontos restantes que completavam os vinte e cinco pontos bimestrais. Sobre o Caderno de Artista, o professor coloca:

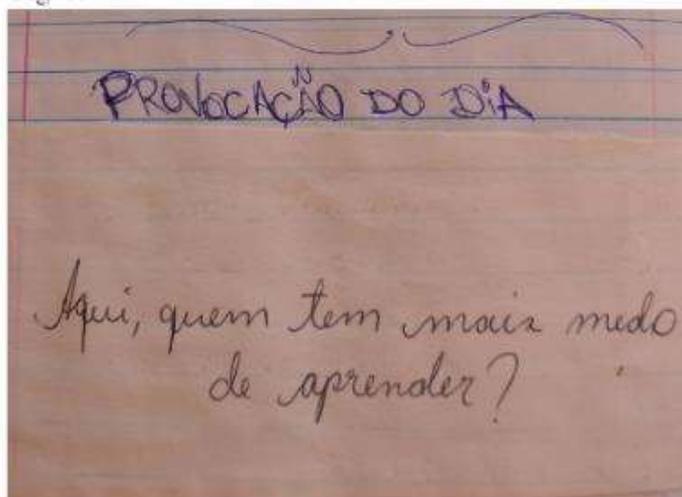
Continuando os critérios de avaliação, temos 10 pontos reservados ao Caderno de Artista; o Caderno de Artista é muito importante para a nossa disciplina. Nele, você poderá registrar questões, provocações e trabalhos propostos pelo professor, mas também é liberada a sua livre expressão em textos, desenhos, poemas, trechos de músicas, colagens, impressões e tudo o mais que você quiser exercitar. Veja o Caderno de Artista como um lugar de registro do seu **processo**, um lugar próprio e específico para a manifestação de seus desejos, dúvidas, alegrias e angústias. Encare este Caderno como um desafio à sua autonomia, e como base de registro de sua criação. Nele, serão avaliadas, principalmente, a diversidade de criações e/ou tentativas, a autonomia na pesquisa e criação e também o registro do que for solicitado em aula. (Texto explicativo de Giovany, anotado em meu Caderno de Artista, 2019)

A escolha pelo Caderno de Artista parte de um incômodo do educador sobre métodos avaliativos que fossem mais coerentes com o trabalho artístico em sala de aula, na escola. Nas primeiras experiências, o docente recorreu ao método tradicional da prova escrita, verificando a incompatibilidade entre a sua prática docente e os valores que a fundamentam,

²² Neste ponto, há uma discussão muito cara, mas que não iremos enveredar: as dificuldades estruturais e a desvalorização do poder público junto à educação. Tanto na questão do transporte, que não era disponibilizado aos professores pelo Estado nem pela Prefeitura Municipal, dificultando consideravelmente o acesso a um distrito localizado na zona rural de Ouro Preto, e sendo oneroso aos professores; quanto na escassez de recursos que dispunha a EEJL, de forma que não havia papéis para impressão deste texto que estabelecia os combinados da aula de Artes, situação que comprometeu duas aulas inteiras para cópia e discussão do mesmo. Curiosamente, havia papéis e impressão garantidas apenas às avaliações. (Notas a partir do Caderno de Artista pessoal)

com a ideologia intrínseca a esse método pretensiosamente neutro, mas que se apresenta na realidade como excludente, que reforça a ideia de meritocracia e desconsidera a subjetividade de cada estudante, tão cara à experiência em artes.

Fig. 03



Bilhete escrito pelo educador Giovany de Oliveira, e anexado ao Caderno de Artista do Estágio Supervisionado - Observação. 2019. Arquivo pessoal.

A partir desta inquietação, o professor elabora uma avaliação apoiada no Caderno de Artista, apostando no seu caráter processual e com o entendimento que tal método comporta, ao mesmo tempo, o registro das práticas realizadas em sala de aula e a livre expressão do/a aluno/a. Desta forma, constitui-se um método avaliativo que aceite as perspectivas discentes sobre um tema ou prática em artes na aula, sem abrir mão das expectativas docentes em tratar este mesmo assunto e dos objetivos que este traçou em seu planejamento.

Sendo assim, o que se estabelece é um convite ao imprevisível, através de um método avaliativo poroso às subjetividades de cada estudante-artista e aos percalços do processo de aprendizagem. Cada trabalho verbo-visual que constitui o Caderno de Artista é duplo: ao mesmo tempo em que o/a discente-artista registra as atividades trabalhadas a partir dos afetos e das próprias experiências, anuncia também os próximos passos do processo de aprendizagem, dá pistas sobre o que mais interessou à turma e quais foram os conhecimentos que cada aluno/a construiu a partir da proposta do educador e de sua experiência anterior. Neste sentido, o docente não é aquele que determina quais conhecimentos são importantes de serem armazenados, mas aquele que aponta possíveis horizontes para que cada educando/a trace seu próprio trajeto, que pode desaguar em destinos não programados, que redefinem a

caminhada conjunta entre educador/a e educando/a no processo de ensino-aprendizagem em artes.

O fato de trabalharmos com um método avaliativo aberto à outras visões sobre o objeto de estudo em arte, além da que vem do professor, não:

[...] significa que não haja previsão sobre o que esperar do aluno quanto ao conhecimento, compreensão, habilidades e atitudes adquiridas. São estas expectativas que definem os objetivos, as estratégias e tarefas e tornam a avaliação relevante. Afinal, os objetivos estão fundamentados na suposição de que o propósito da educação não é apenas informar, mas criar oportunidades para que o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e circunstâncias. (CABRAL, 2002, p. 214)

A contribuição de Cabral ao nosso diálogo desloca o objetivo da educação tradicional para com o/a discente, de absorver técnicas, decorar nomes e datas deste ou daquele movimento artístico, mas ir além, e relacionar estes conhecimentos com a realidade material de cada estudante, de cada educador e de cada escola. Ou seja, não iremos avaliar um/a discente a partir dos nossos parâmetros enquanto docentes, a partir da nossa cultura, e dos conhecimentos que nós consideramos importantes. O que está em jogo é o diálogo que há entre o tema trabalhado em sala de aula e a cultura, a história e os conhecimentos que trazem os estudantes. A partir desta relação, verificamos o que foi construído, e não o que foi memorizado. Trazemos para o centro do processo de ensino-aprendizagem o/a discente e o contexto no qual ele/a se insere, para só então contribuirmos com nossas referências artísticas e estéticas, de forma a ampliar as possibilidades de *ler o mundo* desse/a aluno/a.

Neste sentido, o trabalho do Caderno de Artista passa a ser um *produto parcial* de um grande processo, como colocado pelo texto introdutório do professor Oliveira, e que irá pautar, em alguma medida, os rumos do processo mesmo, sempre em construção e de maneira dialógica. No caso em estudo, os parâmetros de avaliação destes *produtos parciais* se pautam, além da execução das atividades propostas pelo educador, na diversidade de experimentações estéticas e na autonomia de pesquisa sobre os assuntos que pautaram as aulas de Artes. Ou seja, o educador assume —uma postura curiosa e aberta e, ao mesmo tempo, provoca [os educandos] a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais (*sic*) do ato de conhecer¹¹ (FREIRE, 1996, p. 7), e com esta escolha, respeita a dignidade humana do/a estudante, seus conhecimentos e não o/a compreende como uma tábula vazia, que em si não contém nada que possa acrescentar ao aprendizado em sala de aula.

Suzuki toma Freire como interlocutor de sua pesquisa e percebe o Caderno de Artista como um exercício de autonomia para estudantes, desde a escolha dos materiais utilizados nos trabalhos verbo-imagéticos nele organizados, até as referências que irão lançar mão para

sua criação artística, em consonância também com a proposta do arte-educador Oliveira da EEJL. Portanto, o Caderno de Artista se configura como um espaço para o/a discente assumir sua autoria sobre o conhecimento em Artes, explorar sua poética pessoal, compondo a educação para liberdade defendida por Freire. Para a autora, o Caderno de Artista é:

[...] uma ferramenta, um meio para a proposição de uma ação na aula de Arte em relação à ausência da autoria na escola, seja pelo uso de livros, apostilas e exercícios prontos ou pelo desejo de homogeneização do conhecimento: todos precisam ter o mesmo tipo de comportamento, terminar as tarefas ao mesmo tempo, dar as mesmas respostas? Muitas das reações que vivenciamos no ambiente escolar – por vezes violentas – são fruto da impossibilidade do sujeito em exercer seus desejos e necessidades, suas ideias. Por tal premissa, esse procedimento foi proposto com a intenção de contribuir com o desenvolvimento do olhar estético e crítico dos alunos, possibilitando o contato com a arte pela leitura ou pelo fazer, compondo no Caderno um registro de forma pessoal e problematizadora em diálogo com o meio em que estão inseridos. (SUZUKI, 2014, p. 18)

Fig. 04



Registro do Caderno de Artista realizado durante a escrita do presente artigo. 2022. Arquivo pessoal.

Tendo em vista a contribuição de Suzuki para compreendermos o Caderno de Artista, no qual se respeita as individualidades e a diversidade presentes em uma sala de aula, percebemos sua intenção em colocá-lo em favor da humanização, questão que, segundo a autora, ganha ainda mais importância para o ensino de Arte quando —deixada de lado pelas políticas neoliberais que priorizam as necessidades do mercado e não as das pessoas— (SUZUKI, 2014, p. 17). Do mesmo modo que o Caderno de Artista está aberto a esta multiplicidade de formas de ser e estar, também as

formulações de pensamento, as maneiras de organizar as ideias e expressá-las serão muitas. A partir do momento em que um método avaliativo desconsidera todo esse colorido para priorizar o que os/as alunos/as armazenam dos enunciados do professor, assemelha-se às violências que podem ser verificadas no ambiente escolar. Como dito anteriormente, este método avaliativo fechado opera justamente pela primazia dos interesses do mercado, preocupando-se em rotular aprovados/as e reprovados/as, categorizar, hierarquizar as pessoas e corroborar com o discurso meritocrático, homogeneizando alunas/os sem compreendê-los em suas especificidades. Temos a possibilidade, com o Caderno de Artista, de tornar a escola um espaço mais democrático, no qual as vozes dos estudantes também sejam ouvidas para a

construção do ambiente escolar.

É no mesmo objetivo de transformar práticas e espaços engessados e institucionalizados pela lógica escolar, que propomos o Caderno de Artista também para o educador, compreendendo que este precisa, continuamente, reinventar-se, refletir sobre sua prática, criticar suas escolhas para então aprimorar suas metodologias, propor novos caminhos, num processo de formação contínuo e que nunca se esgota. Se durante o PRP - Artes - UFOP era comum contrapormos a figura docente à figura do artista, tanto para Suzuki (2014) quanto para Raquel (2014) essa contradição se transmuta em uma qualidade criativa ao compreender que a prática artística em diálogo com a docente amplia a percepção e a reflexão crítica docente sobre o próprio exercício.

Nas duas oportunidades, o Caderno de Artista foi aplicado como método avaliativo, com uma diferença básica: entre os estudantes de Ensino Médio da EEJL, a apresentação dos trabalhos solicitados pelo educador era obrigatória, sendo que estes passavam pela avaliação de Oliveira. Já no PRP - Artes - UFOP, a apresentação de qualquer dos *produtos parciais* contidos no Caderno de Artista foi opcional, e sua execução autoavaliada. Ou seja, cada um dos residentes, a partir de seus próprios valores, revisitou seu processo de formação, os caminhos percorridos, e como se relacionou *artisticamente* com os trabalhos acadêmicos desenvolvidos. Quais foram as questões que nos movimentaram durante essa trajetória? O que nos deu combustível para seguirmos caminhando? Quais ventos nos levaram a esta ou àquela reflexão? Não havia uma vistoria dos nossos cadernos, mas o acompanhamento frequente do preceptor em conversas sobre o que a *fazência* do Caderno de Artista agregava ao nosso processo de formação. Como repercutiam as Produções Sensíveis nas Produções Técnicas?

De maneira muito orgânica, estávamos assumindo uma posição crítica de nossa própria produção acadêmica/docente, os diálogos teóricos sobre educação, a elaboração de documentos relativos ao exercício docente e as escritas de relatórios e textos reflexivos a partir das repercussões geradas nesse processo. Lançamos mão de nossa poética artística como em uma emersão, distanciando-nos do nosso *eu docente* para, mais tarde, retornarmos à reflexão sobre a educação sob a perspectiva do *eu-docente-artista*. O que exercitamos foi uma *práxis* artística, a partir da ação e da reflexão, na qual nossas motivações em arte também se manifestaram nas produções escolares, na mistura entre sensibilidade e técnica. Isso se deu de forma tão intensa que nosso —relatório final coletivo‖ foi um videoarte, concebido a partir dos Cadernos de Artistas e das outras Produções Sensíveis:

No frescor da experiência consumada, ao registrá-la, pequenos detalhes ficaram materializados, pensamentos e sentimentos que constituem a memória vivida do educador. São detalhes importantes, que ressignificam vivências anteriores e trarão novos sentidos para as próximas ações.

Essa possibilidade de ressignificação das experiências a partir da retomada das memórias verbo-visuais registradas em um Caderno de Artista/Educador torna-se um instrumento de reflexão crítica da práxis, quando pode ser revisitado e

reapropriado pelo sujeito criador.

O valor dos registros do Caderno potencializa-se quando contextualizado no espaço escolar, considerando as dificuldades decorrentes da falta de tempo e da impossibilidade de formação contínua que os educadores encaram no cotidiano da escola pública. (SUZUKI, 2014, p. 32)

Em decorrência das medidas de biossegurança que tomamos como forma de combate à pandemia de COVID-19, não tivemos a oportunidade de —consumar a experiencial pedagógica que planejamos nas Produções Técnicas, junto à escola-campo EEJL. Ainda assim, nós e os/as demais residentes percebemos que o registro das experiências no interior do Programa através das *memórias verbo-visuais* colocadas por Suzuki, abriram novos caminhos para Produções Técnicas. Tanto na própria *fazência* destes registros críticos, artísticos e reflexivos, quanto no movimento de retornar a essas memórias, tivemos a oportunidade de perceber detalhes, experimentar novamente sensações e emoções, tão difíceis de serem traduzidas em palavras. Essas anotações sensíveis, quando revisitadas em outros contextos, em outra etapa de nossa formação e prática docente, aumentam as possibilidades de exercermos nossa profissão, oxigenam as ideias e, em última instância, nos motivam a seguir em frente, a encarar os desafios que diariamente se impõe ao/a educador/a na escola pública.

Sendo assim, o Caderno de Artista pode ser uma possibilidade de humanização tanto de educadores/as quanto alunos/as, na medida em que se constitui pelo que é da natureza do sensível, que passa pelos nossos sentidos, e naquilo que diz respeito às faculdades mentais, ao intelecto, que passa pela reflexão e crítica. Para discentes, se apresenta enquanto um método avaliativo que seja, ao mesmo tempo, uma possibilidade de se expressar e ser ouvido em suas questões, de experimentação criativa e construção de conhecimentos pela prática artística. Sendo assim, vai na contramão da homogeneização de subjetividades e fortalece a diversidade criativa e estética dentro da sala de aula, oferecendo lacunas a serem preenchidas pela poética e perspectiva de cada estudante, protagonista de seu processo de aprendizagem.

No caso de docentes, é uma ferramenta que dá conta de sensações e detalhes que muitas vezes escapam ao texto escrito, às palavras, que é como se constitui o Diário de Classe. Dessa forma, amplia a capacidade do educador/a de reinventar-se, refletir sobre sua prática para, então, transformá-la. O Caderno de Artista sugere ao/a docente que incorpore sua prática artística no seu trabalho escolar, considerando que é a —produção artística, portanto, experiência criadora, que deve guiar os caminhos da ação pedagógica, o que preservaria a dimensão humana do processo educativo (SUZUKI, 2014, p. 50), se opondo ao autoritarismo e a burocratização que, muitas vezes, se identifica na figura docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências trazidas neste artigo sobre a aplicação do Caderno de Artista enquanto autoavali(ação) para docentes e discentes da educação básica, bem como as

reflexões colocadas, não têm a pretensão de esgotar o debate sobre a avaliação em arte-educação. Por isso mesmo, procuro responder a pergunta anteriormente levantada, —o que avaliar em Artes na escola?!, como outra indagação: em uma avaliação de Artes, são as expectativas docentes que devem ser atendidas ou são as necessidades e expressividades discentes que podem ser consideradas? Como trazer a sensibilidade, a inteligência dos sentidos, para a avaliação em Artes, área do conhecimento humano que tanto se relaciona com essa dimensão da vida?

Reconheço que a experiência de aplicação do Caderno de Artista junto à educação básica, principalmente durante o PRP - Artes - UFOP, poderia ter sido muito mais profunda. Evidentemente que devemos considerar as dificuldades que encontramos no momento delicado de enfrentamento da pandemia de COVID-19, agravada pela política funesta adotada pelo presidente da República. Fato é que, após toda a reflexão que este trabalho nos proporcionou, é na prática que encontraremos novos desafios e na prática, aperfeiçoaremos a relação entre o Caderno de Artista e a educação básica. Seguimos apostando na *práxis*, na transformação da realidade e na superação das desigualdades através da ação e reflexão, da coerência entre discurso e atitude, para a contínua formação do educador-artista.

Com essa hibridação, não é minha intenção diminuir a importância dos conhecimentos específicos da licenciatura em artes, essenciais para uma boa ação pedagógica. Antes disso, acredito que a arte colabora para uma compreensão mais ampla do que é a prática docente, na medida em que incorpora a sensibilidade no contexto escolar. Ademais, acredito que muito ainda há de se vivenciar com o Caderno de Artista enquanto autoavali(ação), um exercício de autoria do próprio conhecimento e protagonismo na construção do conhecimento. Pretendo, a partir daqui, continuar trazendo esta proposta para minha prática docente, aberto para os desafios e possibilidades que a prática artística acrescenta ao fazer docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CABRAL, B. Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades. Revista Sala Preta. São Paulo, v.2, p. 213-220, dez./2002

CEPE. Resolução nº 8.000, de 7 de julho de 2020. Aprova o calendário e regulamenta a oferta de Período Letivo Especial Emergencial (PLE Emergencial). Ouro Preto: Secretaria dos Órgãos Colegiados, 2020. Disponível em: <https://www.prograd.ufop.br/sites/default/files/resolucao_0066815_cepe8000.pdf>

COHEN, R. Work in progress na cena contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 1998.

PROGRAMA de Residência Pedagógica. Brasília, 3 jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GAMA, J. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia? Revista Sala Preta. São Paulo, v.2, p. 264-269, dez./2002

MACHADO M. M. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. Revista Sala Preta. São Paulo, v.2, 260-263, 2002

NETTO, J. P. O que é marxismo. 1ª reimpr. da 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006

ORTIZ, R. A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. São Paulo, 1985

PROGRAD, Pró-reitoria de Graduação. Programa Residência Pedagógica. Youtube, 16 out. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/jxB99S3j5oo>>

RACHEL, D. P. Adote o Artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SILVA, R. A. O conceito de práxis em Marx. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed, 9ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRECK, D. R. *et al.* (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUZUKI, C. L. Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.