

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA**

Ariely Olive Goellner de Melo

**A experiência docente e o Robô Selvagem:
notas sobre o ensino de arte e o currículo oculto**

CAMPO GRANDE – MS
2025

Ariely Olive Goellner de Melo

**A experiência docente e o Robô Selvagem:
notas sobre o ensino de arte e o currículo oculto**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Artes Visuais Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para **obtenção** de título de Licenciado em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Antonini Souza

CAMPO GRANDE – MS
2025

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do
Sistema de Bibliotecas da UFMS

Olive Goellner de Melo, Ariely.

A experiência docente e o Robô Selvagem: [manuscrito] :
notas sobre o ensino de arte e o currículo oculto / Ariely
Olive Goellner de Melo. - 2025.
117 f.

Trabalho de Conclusão de Curso - Artes Visuais, Faculdade
de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.

Orientador: Paulo César Antonini de Souza.

1. Fenomenologia;. 2. Artes Visuais. 3. Percepção. 4.
Metáfora. 5. Filme de Animação. I. César Antonini de Souza,
Paulo, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Ariely Olive Goellner de Melo

A experiência docente e o Robô Selvagem: Notas sobre o Ensino de Arte e o Currículo Oculto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Artes Visuais Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como parte dos requisitos para obtenção de título de Licenciatura em Artes Visuais.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Paulo César Antonini de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Miriam Brum Arguelho
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Rafael Duailibi Maldonado
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande, 25 de novembro de 2025

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) representa a realização de um ciclo e devo sua concretização ao apoio e incentivo de pessoas inestimáveis.

Agradeço imensamente à minha mãe, Eveline Ribeiro Olive, pelo suporte incondicional e por ter me mantido firme e amparada para a concretização deste sonho. À minha avó, Edna de Souza Olive, por ter sido a grande incentivadora para o meu ingresso no campo das Artes e por ser a inspiração que me permite enxergar a beleza e a importância da profissão docente. Deixo também um agradecimento especial à minha Bisavó, Terezinha Teixeira Olive, que, com sua vitalidade e alegria aos 88 anos, continuou a compartilhar comigo o prazer das animações. E à minha irmã, Ariadny Olive Goellner de Melo, que contribuiu com diálogos essenciais sobre nossa formação. Dedico também um agradecimento especial ao meu padrasto, Guilherme Nunes Conter Cardoso, por seu apoio e incentivo constantes, desde o momento em que me levou para conhecer a faculdade antes mesmo da escolha do curso, até o dia do vestibular, onde demonstrou paciência ímpar ao me acalmar no pré prova, inventando assuntos aleatórios sobre sonhos para dissipar meu nervosismo.

Meu carinho a este núcleo familiar que, entre horas de filmes, músicas cantadas e a alegria de despertar a criança interior junto às minhas priminhas, tornou os momentos de pausa leves e divertidos, aliviando o peso da jornada e alimentando esse meu amor por animações.

Dedico um agradecimento especial ao meu Orientador, Paulo César Antonini de Souza, por ter acreditado na proposta deste projeto e por ter me guiado até essa realidade. Seu acompanhamento dedicado, incluindo os necessários "puxões de orelha" e os momentos de descontração, foram cruciais para tornar este processo, por vezes árduo, mais leve.

Estendo meus agradecimentos à professora Miriam Arguelho Brum (FAED), pela atenção e afeto compartilhados desde o sexto semestre e pelo incentivo constante para que eu continuasse na pesquisa. À professora Daniela Giovana Siqueira, por sua escuta e valiosa contribuição na pré-banca, que, através de questionamentos pertinentes, abriu meu repertório e visão sobre o trabalho. E ao professor Rafael Maldonado, por sua presença, direta e indireta, desde as aulas de Gravura – momento em que o tema se descobriu –, passando pelos "cafezinhos" durante as orientações, até o acompanhamento no fechamento deste ciclo.

Agradeço aos membros e grupo de pesquisa CNPq NINFA (Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Arte), por proporcionar um espaço rico de diálogos, trocas e reflexões que foram fundamentais para a construção do pensamento que permeia este trabalho e

minha formação em Artes.

Um agradecimento sincero aos entrevistados, que tornaram este trabalho possível, dedicando seu tempo e suas histórias.

Por fim, a todos os amigos e familiares que contribuíram para um percurso mais leve e divertido, tornando este último ano mais tranquilo. De modo especial a Neyvaldo Jorge Junior, que percorreu esta jornada ombro a ombro comigo, revisando e trocando informações, e que esteve ao meu lado durante os últimos anos desta trajetória.

[...] Às vezes, para sobreviver, precisamos ir além do que nossa programação prevê. (Robô Selvagem, 2024)

RESUMO

Esta pesquisa investiga o currículo oculto no ensino de Artes Visuais, analisando sua influência na formação docente e na prática pedagógica por meio de uma abordagem fenomenológica. O objetivo é compreender como elementos implícitos do ambiente escolar moldam a experiência docente e a mediação estética com os alunos. A metodologia baseou-se em pesquisa qualitativa com análise interpretativa da obra audiovisual *O Robô Selvagem*, articulando sua narrativa a conceitos filosóficos. Foram realizadas três etapas: revisão teórica sobre currículo oculto e fenomenologia, análise metafórica do filme e elaboração de uma proposta educativa. Os resultados evidenciaram que a personagem Roz simboliza o docente em um sistema pedagógico rígido, enquanto outros elementos do filme representam a dimensão sensível da aprendizagem. Constatou-se que experiências estéticas revelam aspectos ocultos do currículo, influenciando a ética e a estética na formação discente. A proposta final incentiva práticas docentes centradas na escuta, no diálogo e na abertura ao imprevisto, reforçando a construção coletiva do conhecimento. Concluiu-se que reconhecer o currículo oculto possibilita um ensino de arte mais crítico e contextualizado.

Palavras chave: Fenomenologia; Artes Visuais, Percepção; Metáfora; Filme de Animação

ABSTRACT

This research investigates the hidden curriculum in Visual Arts education, analyzing its influence on teacher training and pedagogical practice through a phenomenological approach. The objective is to understand how implicit elements of the school environment shape the teaching experience and aesthetic mediation with students. The methodology was based on qualitative research with an interpretative analysis of the audiovisual work *The Wild Robot*, articulating its narrative with philosophical concepts. Three stages were carried out: a theoretical review on hidden curriculum and phenomenology, a metaphorical analysis of the film, and the development of an educational proposal. The results showed that the character Roz symbolizes the teacher in a rigid pedagogical system, while other elements of the film represent the sensitive dimension of learning. It was found that aesthetic experiences reveal hidden aspects of the curriculum, influencing ethics and aesthetics in student training. The final proposal encourages teaching practices centered on listening, dialogue, and openness to the unexpected, reinforcing the collective construction of knowledge. It was concluded that recognizing the hidden curriculum enables a more critical and contextualized art education.

Keywords: Phenomenology; Visual Arts, Perception; Metaphor; Animated Film

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frame do filme sobre a padronização da Roz sobre casa.....	51
Figura 2- Colagem de frames da cena do filme, apresentação da Roz aos animais.....	53
Figura 3 - Frame do filme da distribuição de adesivos de aprovação aos animais da ilha.....	54
Figura 4- Colagem de frames do filme quando a Roz trilha o caminho.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro - 1 Apresentação dos personagens.....	46
Quadro 2 - Matriz nomotética.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. DESVELANDO O CURRÍCULO OCULTO.....	19
1.1 Definição e contextualização.....	27
1.2 A formação docente e os desafios do ensino.....	31
2. UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DO FILME ROBÔ SELVAGEM.....	39
2.1 O filme e como ele representa.....	42
2.2 O filme como metáfora do ensino de artes.....	49
3. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
3.1 Análises dos dados.....	68
A) Conquistei meu espaço ali.....	70
B) A rotina da escola muda.....	72
C) Vou deixar acontecer, ver o que vai dar.....	75
D) Resolvi que precisava falar daquilo.....	78
3.2 Análise da matriz nomotética.....	80
CONSIDERAÇÕES.....	83
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	87
APÊNDICE 2 - Transcrição da entrevista de Gabriel.....	88
APÊNDICE 3 - Transcrição da entrevista de Edna.....	91

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Artes, fui tomada por inseguranças que me fizeram questionar se essa era realmente a trajetória que eu desejava seguir. A tão idealizada vivência em sala de aula parecia, ao mesmo tempo, desafiadora e assustadora. No entanto, à medida que avançamos nesse percurso, percebemos que a experiência educacional atravessa diferentes etapas da vida e se manifesta de formas distintas para cada indivíduo, revelando a complexidade desse ambiente socialmente construído e estruturado.

Ao longo da minha trajetória educacional, especialmente pela experiência que tive com professores, percebi que a escola é um ambiente que me acompanhou durante toda a vida. Nos primeiros anos, senti que ela se apresentou como um dos principais espaços de socialização, onde vivenciei minhas primeiras interações e aprendizados. Conforme avancei para o ensino fundamental e, posteriormente, para o ensino médio, esse ambiente começou a ser marcado por uma combinação de expectativas e inquietações. Lembro-me que muitos colegas, assim como eu, demonstravam impaciência com a rotina escolar e o desejo frequente de deixá-la. Paradoxalmente, só consegui perceber a real importância desse período quando já não fazia mais parte dele.

Ao concluir essa etapa, ingressei em uma nova estrutura educacional - a universidade - onde, apesar do contexto diferente, ainda ocupava a posição de estudante. Durante minha formação docente, os estágios me levaram de volta à escola, agora sob um novo olhar. Experimentei, então, uma transição ambígua entre o papel de estudante e o de professora em formação: enquanto me tornava uma das figuras de autoridade naquele espaço escolar, ainda carregava comigo lembranças recentes de quando aquele mesmo ambiente despertava meus receios e inseguranças.

Além de transmitir conhecimento, docentes também estabelecem relações de troca, criando um processo dinâmico e experiencial que se desdobra em diferentes momentos do cotidiano e que amplia a experiência estética. Esse processo transcende o simples ato de ensinar, pois envolve uma interação contínua com o outro - seja o aluno, outros profissionais da escola ou qualquer situação no contexto da comunidade escolar.

Meu percurso de formação até o momento foi marcado por desafios que, ao mesmo tempo em que me exigiram resiliência, também me impulsionaram a repensar constantemente o sentido da minha prática docente. Ao tecer esse caminho, reconheço as fragilidades que atravessaram minha trajetória - sejam elas estruturais, pedagógicas ou pessoais - e que se tornaram parte do próprio processo de construção profissional.

A cada etapa, precisei me desafiar, questionar e reinventar, numa dinâmica contínua de pensar e repensar o que entendo sobre educação, o papel do professor e as relações estabelecidas no ambiente escolar. Esse movimento não se deu apenas no campo teórico, mas afetou profundamente minha subjetividade, pois cada experiência vivida reconfigurou a forma como me vejo como futura educadora e como me posiciono frente às demandas e complexidades do ensino. Esse movimento de constante reinvenção dialoga com a reflexão de Paulo Reglus Neves Freire (2019), ao destacar que:

E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (Freire, 2019, p. 13)

Para mim, o conhecimento sempre foi uma questão de enorme responsabilidade - não como uma forma de transmissão de conteúdos apenas, mas de criar condições para que o aprendizado seja significativo, emancipador e conectado com a realidade dos alunos. É nesse encontro entre teoria, prática e experiência vivida que reconheço o verdadeiro valor da formação docente: um processo inacabado, mas constantemente alimentado pela reflexão crítica e pela abertura ao novo.

Metodologicamente, a escrita se apoia no pressuposto de que a subjetividade da pesquisadora não compromete, mas sim potencializa a compreensão do objeto de estudo. Ao reconhecer minha trajetória educacional como parte do processo investigativo, situo-me como sujeito inserido no campo, de modo que minha experiência se torna também uma lente para compreender as práticas docentes. Essa postura dialoga com a fenomenologia (Maurice Merleau Ponty), que valoriza a vivência concreta e a descrição dos fenômenos a partir da percepção de quem os vivenciam.

As experiências de uns com os outros na interação com o mundo são condições necessárias para decifrar o mundo; as experiências vividas no passado servem de suporte às vividas no presente. São ocasiões de troca em que as experiências da humanidade ganham sentido cultural e transformam historicamente o mundo e as pessoas que dela participam. (Cota, 2000, p.221-222)

Assim, ao articular minhas memórias e inquietações com os relatos dos professores participantes, busco construir uma análise que não se distancia do vivido, mas que o integra como parte essencial do processo. Trata-se de compreender como o currículo oculto se manifesta não apenas como conceito abstrato, mas como experiência sensível, atravessada por histórias pessoais, contextos escolares e interações cotidianas.

Comecei então, por essa trajetória, compreender a educação de outra forma, o que me levou a questionar algumas ideias pré-concebidas e refletir sobre as diversas maneiras de ensinar. Nessa perspectiva, Freire (2021) reforça que o conhecimento não se transmite, mas se constrói no diálogo, ele critica a ideia de transmissão mecânica do conhecimento, o professor não deve ocupar o papel de detentor do saber, nem o aluno ser visto como um recipiente vazio. Para ele, o conhecimento não se transmite: ele se constrói no diálogo, na relação e na experiência compartilhada. No campo do audiovisual, entretanto, o termo “transmissão” adquire outro significado. Um filme transmite imagens, sons e narrativas que afetam o espectador, mas isso não garante uma recepção passiva ou uma mensagem única. O sentido nasce no ato de assistir, quando cada sujeito interpreta, ressignifica e projeta suas próprias vivências naquilo que vê.

Pensar a transmissão, portanto, é deslocá-la de uma lógica linear - quem ensina, passa; quem aprende, recebe - para um movimento de criação compartilhada. Tanto na sala de aula quanto no cinema, o que se transmite só adquire sentido na recepção e na percepção. No espaço educativo, essa construção passa pelo diálogo, pelo sensível e pelo corpo em interação; no cinema, pela maneira singular como cada espectador se apropria da narrativa. Nesse cruzamento, o filme *O Robô Selvagem* (Sanders, 2025) e a prática docente se encontram: ambos não se limitam a repassar informações, mas oferecem experiências que despertam interpretações, afetos e aprendizagens.

Ser professora estava completamente fora das minhas expectativas de vida; eu não me via nesse lugar. Durante meu próprio percurso como estudante, tive contato com educadores de todos os perfis - alguns que guardo na memória com afeto e que hoje reconheço como referências positivas para minha prática, e outros que me marcaram por abordagens que, embora tenham me ensinado muito, serviram como exemplo do que não desejo reproduzir em sala de aula. Essas vivências, tanto as inspiradoras quanto as desafiadoras, moldaram minha forma de compreender o papel do professor e a influência que sua postura pode ter na vida dos alunos.

Assim, percebo que minha formação docente não se construiu apenas a partir de conteúdos teóricos ou práticas obrigatórias, mas também por meio dessas memórias e comparações, que me ajudaram a delinear o tipo de educadora que quero ser. Essa tomada de consciência afetou diretamente minha subjetividade e meu compromisso com uma prática mais sensível, dialógica e atenta às singularidades de cada estudante.

Quando surgiu a possibilidade - e a ânsia - de estar em sala de aula, deparei-me com meu segundo grande desafio: lidar com a minha timidez. Sempre fui extremamente reservada e, na época da escola, detestava apresentar seminários. A simples ideia de falar em público me deixava ansiosa por dias; forçava-me a encarar as apresentações, mas muitas vezes passava mal, chegando até a vomitar em sala de aula diante da pressão. Essa fragilidade tornou-se um ponto de confronto pessoal, que precisei enfrentar para poder habitar o espaço da docência.

Tudo o que relato sobre meu percurso me conduz ao momento atual, em que minhas inquietações e elaborações se intensificam e se transformam em objeto de pesquisa. Hoje, busco compreender o que, de fato, acontece em sala de aula e quais trocas constituem dentro do âmbito escolar, ressignificando constantemente meu olhar - e, com ele, o meu próprio pensar e fazer docente.

Mesmo sem perceber minha subjetividade sempre esteve presente ao longo da minha trajetória, pois constantemente me questionava se a docência, de fato, era para mim. As experiências vividas, dentro e fora da sala de aula, me apresentavam diferentes formas de educar, e, a cada nova vivência, surgia a dúvida sobre como essa subjetividade se manifestará em minha futura atuação profissional. Esse movimento provocou uma verdadeira crise de questões, pois comecei a compreender melhor o papel do professor e, nessa transição de aluna, estagiária e futura docente, percebi a necessidade de enxergar o professor como um ser humano, com emoções, fragilidades e histórias, e não apenas como alguém que ocupa um cargo e detém conhecimento.

Na minha perspectiva de aluna, essa dimensão humana do professor ainda estava muito distante. Eu via o educador como um detentor absoluto do saber, alguém pronto e completo. No entanto, ao me aproximar da conclusão da minha formação, percebo que ser professor não se trata de estar completo e saciado de dúvidas, e que se trata de uma constante renovação de concepções.

Eu carrego inúmeras dúvidas, e que, longe de diminuir, elas se multiplicam. Esse reconhecimento de que a docência é atravessada por incertezas e constantes questionamentos foi o que despertou, de forma mais intensa, meu interesse pela pesquisa de relações que se manifestam dentro da sala de aula.

Assim, o processo de formação não apenas construiu minha identidade profissional, mas também reconfigurou minha forma de pensar sobre o que significa ensinar e aprender. Ele me fez entender que o professor é, antes de tudo, um sujeito em movimento, que também está em processo de construção, e que sua subjetividade não é um obstáculo, mas um elemento que pode enriquecer a prática pedagógica e as relações em sala de aula.

A profissão docente também intervém como mediador de experiências, um guia na construção do conhecimento e um agente fundamental na formação dos sujeitos em

sociedade. Diante disso, torna-se essencial refletir sobre essa função e suas múltiplas dimensões, considerando tanto os desafios quanto às possibilidades que envolvem o ensino e a aprendizagem.

A vivência no ambiente escolar permite que a docência se torne uma experiência compartilhada, na qual o aprendizado não ocorre de maneira unilateral. Como define John Dewey (2010, p. 20), “[...] tem um lócus objetivo, evocado e perpassado por uma transação entre organismo e meio.” Dessa maneira, para Dewey, a experiência não ocorre de maneira isolada no indivíduo, mas sempre em relação ao ambiente ao seu redor. Já o/a professor(a), imerso nesse processo, deve reconhecer que a arte é o resultado da interação contínua e cumulativa entre um eu orgânico e o mundo, tornando o ensino um fenômeno vivo e transformador.

Este interesse está intimamente ligado à minha trajetória como estudante e aos questionamentos que surgiram durante minhas matérias de estágios presentes na matriz curricular do curso de Artes visuais da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Essas vivências me fizeram refletir sobre o quanto a minha própria subjetividade interfere na minha maneira de lecionar, e passei a questionar sobre minha presença no mundo e como os alunos respondem a esses estímulos que atravessam a linha do pessoal para o interpessoal.

Durante meus estágios, surgiram diversas questões: professores que demonstravam abertamente desagrado por certos alunos; alunos que comentavam sobre a falta de abertura para dialogar com determinados docentes; turmas que tinham mais aproximação e afinidade com tal professores do que outros. Tais observações foram feitas em um período relativamente curto, de um mês, e espera-se que nesse curto espaço de tempo, o estagiário já tenha uma compreensão básica de como a turma funciona para poder aplicar a regência de forma eficaz.

Contudo, os professores efetivos frequentemente relatam que levam um tempo considerável em análise diagnóstica e processual, que pode durar meses, para conhecer profundamente uma turma e elaborar metodologias eficazes para o melhor aproveitamento das aulas. A partir dos relatos de estágios e observações pessoais, percebi que, mesmo com o tempo limitado de contato com os alunos proporcionado pelo estágio, já se estabelecem relações interpessoais significativas.

Esses breves períodos de interação podem marcar a vida dos alunos. Surge então a questão de como essa relação se constitui, especialmente considerando que a arte é um campo vasto e intrinsecamente ligado às emoções e à sensibilidade.

Durante meus estágios presentes como matéria do curso de artes visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, presenciei diversos diálogos nas salas dos professores, locais onde há uma maior

socialização e compartilhamento de experiências e vivências pessoais entre os docentes. Observando essas relações, tive a oportunidade de interagir com esse ambiente que, mesmo que fragmentado pela minha posição de estagiária, revela uma complexidade que vai muito além do que é percebido superficialmente.

Em uma ocasião, estive presente em uma conversa entre docentes na sala dos professores, na qual apenas acompanhei, sem interações mais significativas, devido à minha posição temporária de estagiária e à falta de peso na fala. Durante essa conversa, discutiram-se relações interpessoais, o que direcionou o tema que abordo neste documento.

Os professores transmitem, consciente ou inconscientemente, suas visões e percepções sobre arte durante suas aulas. Essa transmissão carrega uma bagagem que provém de suas vivências, experiências e subjetividades, influenciando a forma como compreendem e ensinam a arte. Suas concepções sobre o que é arte, sua função e os métodos de ensino refletem não apenas o currículo formal, mas também um conjunto de valores e práticas implícitas que constituem o currículo oculto.

O currículo oculto se manifesta naquilo que não está explicitamente prescrito nos documentos oficiais, mas que é aprendido na interação com docentes e no cotidiano escolar. Ele está presente nas escolhas pedagógicas, nas abordagens metodológicas e até mesmo nas atitudes e discursos dos educadores.

Para elaborar este projeto, foi realizado um levantamento do estado do conhecimento sobre a temática através de uma pesquisa bibliográfica. Utilizando os Anais da CONFAEB, o google acadêmico, acervos do curso e outros sites sobre arte, utilizando os materiais pesquisados as palavras-chave arte/educação, sensibilidade, artes visuais, currículo oculto. Com base nessa busca, foram selecionados artigos científicos que se alinhavam aos objetivos do projeto, considerando um recorte temporal que abrange desde 2022, início da minha graduação, até março de 2025, quando esta pesquisa foi iniciada, escolha feita para abranger meu tempo de graduação. A seleção dos materiais seguiu critérios de relevância e contribuição para a fundamentação teórica do estudo.

A relação com a Fenomenologia, seguindo a linha de pensamento de Maurice Merleau-Ponty, está presente neste trabalho desde os diálogos nos encontros do Grupo de Pesquisa CNPq denominado Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes (NINFA/UFMS). Considerando essa perspectiva, a investigação deste trabalho será realizada de forma qualitativa, através da abordagem fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1990, 2011, 2013). Cujo objetivo é **compreender o olhar docente para a experiência em sala de aula, partindo da percepção de que o currículo oculto influencia a formação docente e a experiência de ensino em Artes Visuais.**

A intencionalidade desta pesquisa é compreender a experiência de ensino e aprendizado em Artes Visuais, cujas práticas docentes não se prendem ao currículo. Para

alcançar essa perspectiva, será organizado um estudo identificando elementos que possam se relacionar com o currículo oculto como uma prática positiva.

Nesse percurso, será utilizada a metáfora como recurso analítico, entendida aqui na acepção de Abbagnano (2007, p. 667), que a define como uma transferência de significado - “[...] dar a uma coisa um nome que pertence a outra, conforme Aristóteles - permitindo estabelecer relações analógicas que iluminam aspectos menos visíveis da experiência educativa”. Assim, a construção metafórica baseada no filme **Robô Selvagem** (Sanders, 2024) funcionará como dispositivo interpretativo para pensar o modo como gestos, afetos e práticas não verbalizadas se articulam na formação em Artes Visuais.

Desse modo, este TCC está organizado da seguinte forma:

No **Capítulo 1 - Desvelando o currículo oculto**, apresento as principais definições teóricas sobre o currículo oculto, contextualizando sua presença histórica e pedagógica nas práticas escolares. No tópico **1.1 - Definição e contextualização**, desenvolvo um panorama conceitual que sustenta a pesquisa. Já em **1.2 - A formação docente e os desafios do ensino**, analiso como o currículo oculto atua nas relações formativas e nas tensões do cotidiano docente.

No **Capítulo 2 - Uma abordagem fenomenológica do filme O Robô Selvagem**, proponho uma leitura sensível da obra a partir da fenomenologia. No tópico **2.1 - O filme e como ele representa**, exploro os elementos narrativos e simbólicos do filme. Em **2.2 - O filme como metáfora do ensino de artes**, aprofunda a análise interpretativa, relacionando a narrativa aos aspectos subjetivos da docência, como a escuta, a adaptação e o encontro com o outro.

No **Capítulo 3 - Investigando as relações no ensino de arte nas escolas**, descrevo a metodologia da pesquisa, do tipo qualitativo, com abordagem fenomenológica, que envolve a participação de dois professores(as) egressos(as) e/ou cursando o programa de Mestrado Profissional em Artes da UFMS (PROFArtes), docentes da rede pública de Campo Grande, que atuam no ensino fundamental e médio na área de Artes Visuais. Como critério de seleção, também serão convidados(as) professores(as) com diferentes tempos de experiência em sala de aula: um recém-formado e uma professora com mais de vinte anos de experiência. Por meio de entrevista individual, busquei compreender como os(as) educadores(as) percebem a presença do *currículo oculto* em suas práticas pedagógicas. Em **3.1 - Análise dos resultados**, organizei as categorias emergentes das falas dos(as) professores(as), revelando experiências, afetos e saberes que escapam aos currículos oficiais, mas que atravessam o ensino de Artes Visuais de maneira significativa.

Ao final, após as Considerações, e com base nas análises das entrevistas

realizadas, será elaborado um projeto de curso para o ensino de artes visuais¹ com o título “Meio ambiente em frames: o stop motion como dispositivo pedagógico para reflexão crítica no ensino médio”, voltado para o segundo ano do ensino médio. O uso do ChatGPT, ferramenta da OpenAI, foi utilizado neste Trabalho de Conclusão de Curso com o objetivo de revisar a escrita por meio de correções ortográficas e ajustes de concordância.

¹ O projeto de curso para o Ensino de Artes Visuais consiste na elaboração, no âmbito do curso de Artes Visuais – Licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS, de uma sequência didática composta por dez aulas, construída a partir do tema de pesquisa dos formandos e em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 1 (Brasil, 2009).

1. DESVELANDO O CURRÍCULO OCULTO

Geralmente, não é preciso se perguntar se nossas evidências são mesmo verdades, ou se, por um vício de nosso espírito, aquilo que é evidente para nós não seria ilusório com referência a alguma verdade em si: pois, se falamos de ilusão, é porque reconhecemos ilusões, e só pudemos fazê-lo em nome de alguma percepção que, no mesmo instante, se atestava como verdadeira, de forma que a dúvida, ou o temor de se enganar, afirma ao mesmo tempo nosso poder de desvelar o erro e não poderia, portanto, desenraizar-nos da verdade. Nós estamos na verdade, e a evidência é "a experiência da verdade". (Merleau-Ponty, 1999, p. 14)

Para Maurice Merleau-Ponty (1999), não há como nos separarmos completamente da verdade, pois até mesmo quando reconhecemos uma ilusão, fazemos isso a partir de alguma percepção que se revela verdadeira naquele instante. Portanto, é a própria experiência da verdade. A percepção, portanto, não é uma simples recepção de dados, mas o modo como nos colocamos no mundo e o interpretamos a partir do nosso corpo, história e sensibilidade. Essa visão implica que cada sujeito experimenta o mundo de maneira singular, tornando a vivência escolar igualmente subjetiva.

Analisando sobre o espaço total da sala de aula e sua experiência como um todo, compreendemos que se trata de um local complexo, que se desenvolve em diversos núcleos e subcategorias. Quando pensamos em escola, geralmente visualizamos a estrutura física, mas o conceito vai além disso. Afinal para Freire: "[...] devemos pensar a escola como um espaço de convívio entre diferenças e diferentes, de alta complexidade". (Freire; Guimarães, 2022, p. 14-15).

Para pensar a escola para além do espaço físico que ela representa, Freire dialogando sobre os significados das palavras, traz que:

Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 é também criar laços de amizade,
 é criar ambiente de camaradagem,
 é conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora, é lógico...
 numa escola assim vai ser fácil
 estudar, trabalhar, crescer,
 fazer amigos, educar-se,
 ser feliz.
 (Freire, 2003, *IHU*, n. 7, outubro)

Desta forma, a visão de escola é percebida como um estabelecimento de ensino que promove trocas, de gente para gente, onde o espaço físico não é o único determinante para se pensar esse conceito. Pensar a escola é pensar relações - e, sem essas relações, ela se torna algo esvaziado, apenas edifícios e prédios.

Por mais que ocorram trocas subjetivas entre os indivíduos que participam ativamente do ambiente escolar, há também uma organização desse espaço, geralmente sistematizada por programas e planos derivados de ações políticas, resultando na produção de um currículo nacional regular. Além disso, existem esquematizações transmitidas por gerações que definem o que é uma escola e como ela cumpre os deveres social e culturalmente estabelecidos. Esses elementos são adaptados às faixas etárias e ao público atendido, considerando os conteúdos que são obrigatoriamente ensinados para padronizar o ensino.

Nesse contexto, o currículo constitui-se como eixo estruturador das práticas escolares, funcionando como instrumento de padronização dos saberes e conteúdos que circulam na escola. Ele organiza os tempos, níveis, séries e temas, determinando o que deve ser ensinado e em que ordem, regulando a trajetória do estudante de forma sequencial. Mais do que atribuir sentido às experiências, o currículo formal atua como um mecanismo de normatização e nivelamento, definindo conteúdos a serem aprendidos e superados ao longo da formação. Segundo José Gimeno Sacristán sobre o currículo diz que: [...] tem ainda o sentido de constituir a carreira do estudante, determinando de maneira mais concreta quais conteúdos devem compor esse percurso, como deverão ser aprendidos e em que ordem o aluno deverá superá-los (Sacristán, 2000, p. 16).

Como explica Sacristán (2000), essa concepção histórica evidencia que o currículo sempre teve como função central organizar e regulamentar os saberes, definindo previamente o que seria ensinado e aprendido em cada etapa da escolaridade:

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção

organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (Sacristán, 2000, p. 17).

As concepções de educação e currículo foram se modificando, e o olhar sobre aulas, alunos e professores foi sendo ressignificado. A ideia de que o professor apenas ensina os conteúdos presentes no currículo, dá lugar à percepção de que as trocas e experiências influenciam diretamente o processo de construção de conhecimento. Um único olhar sobre currículo não consegue suprir todas as necessidades subjetivas de cada turma, já que cada sala, aluno ou professor possui sua própria bagagem e experiências individuais e coletivas, que afetam diretamente o modo de ensinar e aprender.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (Sacristán, 2000, p. 17)

Ao pensar na seleção de conteúdos, é fundamental refletir criticamente sobre as escolhas que o currículo privilegia, reconhecendo que ensinar e aprender não são processos unilaterais, mas experiências compartilhadas em que professores e alunos constroem conhecimento conjuntamente. Nesse processo, compreende-se que a educação não é estática, mas atravessada por subjetividades e necessidades que emergem em cada experiência educativa. Cabe ao docente, portanto, mediar essas situações, reconhecendo a bagagem cultural dos alunos e valorizando conteúdos que, muitas vezes, não estão previstos formalmente, mas se mostram significativos diante da realidade concreta da turma, influenciando a dinâmica de aprendizagem e mostrando que o conhecimento se constrói justamente na interseção entre o planejamento formal e as vivências individuais e coletivas de cada grupo. Como destaca Sacristán (2000, p. 32),

Se o critério para introdução de conteúdos na atividade de ensino, assim como para a determinação de sua sequência, é o amadurecimento da experiência, esse critério deverá ser encontrado pelo professor em cada situação, porque não existe como norma generalizável ou como projeto cultural. (Sacristán, 2000, p. 32),

O desafio, portanto, é reconhecer que o currículo funciona como uma estrutura orientadora, mas que o verdadeiro processo educativo se dá na interseção entre essa

organização formal e a diversidade de vivências, interesses e necessidades de cada turma. Nessa perspectiva:

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários - os professores e alunos - tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. (Sacristán, 2000, p. 18).

Em diálogo com Sacristán (2000), a utilização do currículo, ao mesmo tempo em que organiza e padroniza a ação de ensinar, orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa restrição evidencia que, apesar de fornecer uma estrutura necessária à escolarização, o currículo regular ou formal não contempla plenamente as experiências individuais de docentes e estudantes, nem a diversidade de contextos presentes em cada sala de aula. É nesse espaço de limitações que se torna relevante investigar as brechas presentes no currículo regular, as negociações e adaptações que docentes realizam para atender às necessidades subjetivas de cada turma, permitindo que experiências, interesses e vivências próprias encontrem expressão e sentido dentro do processo educativo. Ao explorar essas dimensões, é possível compreender a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um espaço de construção compartilhada de conhecimento e significado.

Quando dialogamos com esses conceitos - sala de aula, escola, ambiente de ensino, comunidade escolar - surgem diversos outros elementos que compõem esse espaço. Se desassociados do todo, esses elementos não cumprem o mesmo papel: relações, trocas, meio, indivíduos, subjetividades, organização, sistematização, currículo, material, suporte, entre outros, fazem parte de uma complexa rede que estrutura a vivência escolar.

De outro ponto de vista, como considerava Bernstein (1988), o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar; então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc. Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade. (Sacristán, 2000, p. 24).

E entender cada uma desses elementos nos permite compreender o todo, valorizando todos os pormenores da educação. Isso possibilita perceber, em cada especificidades e elementos, as suas possíveis potencialidades, seja da qualidade da educação, da sensibilização ou do desenvolvimento de uma percepção mais crítica.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (Freire, 2002, p. 19)

Desta forma, o conceito de currículo oculto, se oferece como alternativa dessa compreensão estreita, que também dialoga com as nuances entre o explícito e o implícito, de acordo com Tomas Tadeu da Silva (2016, p. 78) o currículo oculto: “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”

Quando observamos o ambiente da sala de aula, compreendemos que a expressão currículo oculto não diz respeito somente aos diálogos, mas a todas as relações que são necessárias a qualquer aula que, de acordo com Silva (2016), envolvem ritos, como de formar a fila para entrar na sala; costumes, gestos e práticas corporais que se adequam pela forma como a sala está organizada, seja em fileira, circular, etc..

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. [...] O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. [...] A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu... (Freire, 2002, p. 19)

Na área de Artes Visuais, observa-se que, embora a matriz curricular formal esteja predominantemente estruturada em torno da história da arte, com ênfase em períodos, movimentos e técnicas, ela apresenta brechas significativas que possibilitam a inserção de dimensões subjetivas relacionadas à vivência e ao sentimento. Essas brechas representam oportunidades para que o/a docente possa promover um ensino que ultrapasse o conhecimento técnico e histórico, abrindo espaço para a expressão pessoal e emocional dos alunos.

A trajetória da história da arte, contemplada no currículo, não é apenas uma sequência cronológica de estilos e artistas, mas também uma narrativa marcada por contextos sociais, políticos e culturais que influenciam o fazer artístico. Em diversos momentos, o currículo aborda movimentos como o Expressionismo, o Surrealismo e as artes populares, nos quais a subjetividade do artista, sua relação com o mundo, suas emoções e seu posicionamento político e social são aspectos centrais. Essas passagens configuram momentos propícios para a reflexão sobre a importância do sentimento e da experiência individual e coletiva no processo criativo.

Além disso, a prática artística envolve necessariamente a vivência do sujeito, que, ao criar, ressignifica suas experiências, dialoga com suas emoções e constrói sentidos a partir de sua percepção do mundo. A arte torna-se, assim, um espaço privilegiado para a manifestação da subjetividade (Dewey, 2010), capaz de revelar desejos, angústias, memórias e perspectivas pessoais. Ao explorar essas dimensões, o ensino de Artes Visuais contribui para que o aluno se reconheça como um sujeito ativo, capaz de criar e interpretar a realidade de forma crítica e sensível (Freire, 2022).

O professor de Artes, nesse contexto, encontra espaço para abordar a expressão sensível para além do currículo regular, reconhecendo que há, na própria história da arte, movimentos e ocasiões que tratam diretamente dessa relação entre a arte e a vida cotidiana. Conforme destaca Dewey (2010),:

[...] Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. (Dewey, 2010, p. 60)

Essa perspectiva para Dewey (2010) significa a ampliação do entendimento da arte como parte integrante da vida e não como algo distante ou reservado a uma elite cultural.

Outro aspecto relevante para o desenvolvimento da subjetividade, mantendo a perspectiva de Dewey sobre arte como experiência, no ensino de Artes Visuais está na valorização dos contextos culturais populares e das experiências locais. Ao incorporar esses elementos no currículo, amplia-se o campo de atuação do aluno, promovendo o diálogo entre diferentes identidades e saberes. Essa inserção permite abordar temas de relevância social e cultural, favorecendo a construção de uma consciência crítica e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Essa compreensão encontra eco em Freire, ao afirmar:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta

anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (Freire, 2002, p. 15)

Dessa forma, mesmo em um currículo que privilegia o conhecimento formal da história da arte, há possibilidades concretas para o trabalho com a subjetividade, a vivência e o sentimento. Cabe ao docente identificar e aproveitar essas brechas, potencializando o ensino como um processo que integra conhecimento, emoção e experiência, em consonância com Dewey e Freire, favorecendo uma educação artística mais sensível, crítica e transformadora.

Quando os professores percebem que as suas referências teóricas não correspondem à realidade com a qual trabalham, e que esta não pode se ajustar àquelas, e quando têm consciência de que teoria e prática, na práxis, não se separam, sentem-se desafiados e buscam outras referências teóricas para orientar a sua prática. Nestes casos, os conhecimentos construídos no fazer docente enraízam o professor cada vez mais na docência. (Cota, 2000, p. 215)

Dewey, enfatiza a aproximação entre o cotidiano - que muitas vezes é invisibilizado - e a arte como exclusivamente a experiência estética refinada, geralmente explícita e reconhecida. Isso ecoa com perfeição a ideia de que há dimensões sensíveis, não planejadas e não sistematizadas na prática docente, mas que são tão formativas quanto os conteúdos oficiais e, essas sutilezas, presentes no cotidiano, seja explicitamente ou implicitamente, estão entrelaçadas ao contexto escolar.

Nesse mesmo contexto, Tomaz Tadeu da Silva dialogando sobre documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo (2016) reflete sobre aquilo que na escola também acontece de forma não institucionalizada - incluindo os silêncios, como regras não faladas, mas dissolvidas e impregnadas de forma implícita no ambiente escolar. Surge, assim, um segundo currículo: que se manifesta de forma implícita, diferente do currículo regular ao qual estamos acostumados e condicionados a atender, e que se desenvolve pela subjetividade e de forma oculta.

Seja nas relações dentro da sala de aula, na forma de distribuição das carteiras e organização do espaço, até nas brechas que o professor inclui em suas aulas, esse outro currículo - oculto - pode sustentar aspectos positivos, ou comprometer a aula. Em um diálogo com Freire sobre a massificação dos conteúdos pela televisão, Sérgio Guimarães (2022), menciona o mito de Ossaim, - orixá cultuado em religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé. Ossaim é conhecido como o detentor do conhecimento sobre as propriedades curativas das folhas, sendo responsável por fornecer as ervas sagradas

utilizadas em rituais e banhos de cura. Ao trazer essa figura, os autores nos convidam a refletir sobre a natureza do saber: enquanto Ossaim representa um conhecimento profundo, enraizado, sensível e relacional, a lógica midiática da difusão de conteúdos tende a esvaziar a palavra de sua força original. Ambos alertam, assim, para o risco de uma comunicação que, ao se tornar massificada e automatizada, perde sua potência formativa e se distancia do vínculo com o sensível e com a experiência.

Havia porém um dilema. A folha só se transforma em remédio se for despertada pela palavra e pelo canto. Só o encantamento é capaz de dotar a folha dos atributos de cura. A ausência da palavra certa não encanta a folha. A utilização do canto errado durante a maceração das folhas, ou não desperta a folha de seu sono ou transforma em veneno o que era para ser balsamo. (Freire; Guimarães, 2022, p. 16).

Sendo assim, quando não há uma orientação ou direcionamento claro na proposta pedagógica, os estudantes podem encontrar dificuldades no processo de aprendizagem. Nesses casos, tanto no planejamento regular quanto de forma implícita, por meio do currículo oculto, o processo educativo pode se tornar um obstáculo - ou até mesmo um veneno - para a formação e a percepção de si desse sujeito.

Por outro lado, quando se atua como um profissional que nutre o aluno - no sentido da nutrição estética proposto por bell hooks (2013), onde, ele oferece mais do que conteúdos: proporciona experiências significativas de aprendizado, capazes de sensibilizar, mobilizar afetos e ampliar repertórios. Essa nutrição ocorre na escuta, no diálogo, na intencionalidade das práticas e na maneira como se apropria do conteúdo para além da rigidez do currículo regular.

Da mesma forma, o modo como o aluno se apropria dessas experiências também é determinante. O sentido do aprendizado não está apenas no que é ensinado, mas em como isso é vivido, percebido e reconstruído na relação entre professor, estudante e mundo.

Neste sentido, surgem questões como alunos que têm relutância com matérias teóricas e de cunho mais tradicional de ensino, em razão do regente, ou momentos em sala que marcam a trajetória de um aluno - seja por uma evocação pessoal ou uma identificação subjetiva - a ponto de influenciar em suas escolhas, como, por exemplo, a decisão de profissão ou faculdade. Um caso seria o de uma pessoa que abandona uma carreira potencialmente promissora em uma área específica distinta para se tornar docente de Artes Visuais.

Levando em consideração que a percepção ativa se constitui a partir da experiência vivida e das bagagens que cada sujeito carrega, é possível imaginar um ser docente sensível, cuja escuta e presença ultrapassam o cargo formal de “aluno” para enxergar os estudantes como seres subjetivos, únicos e universalmente interligados. Nesse nível de

cuidado, o ensino não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se dá de forma espontânea e situada, em ressonância com os afetos, os contextos e os sentidos produzidos no encontro.

A falta de adaptação mútua tornava o processo de ensino-aprendizagem acidental. Aqueles que se ajustavam às condições oferecidas conseguiam aprender. Os demais se viravam da melhor forma que podiam. Sendo assim, a responsabilidade de selecionar condições objetivas traz como consequência a responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades daqueles que estão aprendendo em um determinado momento. (Dewey, 2023, p.58)

Nem toda proposta pedagógica, por mais intencionada que seja, será efetivamente assimilada, pois o saber não se impõe: ele se constrói na medida em que faz sentido para aquele que aprende.

Durante muito tempo, acreditou-se na educação como um processo unilateral, onde o professor era o emissor e o aluno, um recipiente passivo. Hoje, compreendemos que o conhecimento é resultado de trocas - e que, como bem aponta Freire e Guimarães (2022), não se trata de transformar o coelho em repolho, mas de permitir que o repolho seja assimilado pelo coelho:

[...] em momento nenhum se constatava a hipótese de que o coelho que come repolho vira repolho. Pelo contrário, o que eu percebia, na realidade, usando essa imagem feliz de Piaget, o repolho é que vira coelho, sendo assimilado por ele. (Freire; Guimarães, 2022, p. 39).

Essa metáfora sintetiza a ideia de que não há transformação real sem envolvimento do sujeito - é ele quem, ao seu modo, atribui sentido ao que lhe é apresentado. Surge então a questão: como pensar a educação de forma que essa individualidade do aluno seja respeitada, ao mesmo tempo em que se mantém o equilíbrio necessário diante dos limites e diretrizes estabelecidos pelo currículo regular da escola? Essa tensão entre o que é formalmente previsto e o que se vive na prática cotidiana revela as camadas implícitas do processo educativo, que constituem o que se denomina currículo oculto.

1.1 Definição e contextualização

Ao refletirmos sobre a prática educativa, percebemos que a transmissão de conhecimentos vai além dos conteúdos explícitos do currículo formal. Surge, então, a necessidade de compreendermos o currículo oculto - um campo que abrange as aprendizagens implícitas que moldam profundamente o percurso escolar dos estudantes. Silva expõe: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente

escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2016, p 78) .

Na escola, estamos em contato direto com o currículo oculto, em todas as formas de regras pré-estabelecidas que não fazem parte do currículo regular formal. Na recepção cotidiana dos alunos, em algumas escolas, há o costume de que as crianças se coloquem em fila para cantar o Hino Nacional Brasileiro e fazer a oração do Pai Nosso.

Mitsi Pinheiro Lacerda discorre sobre suas percepções acerca de rituais enraizados culturalmente nas dinâmicas escolares, relatando a permanência das chamadas filas:

Há trinta anos, quando adentrei pela primeira vez a escola como professora alfabetizadora, a primeira prática com a qual me deparei foi a fila. Passado todo este tempo, ela permanece lá, intocada. De braços dados com Paulo Freire, o qual tomava sua experiência e relatos autobiográficos como alimentos para reflexões, registro, aqui, o que preservo daqueles tempos, mediado por aquela que sou hoje. (Lacerda, 2022, p.11)

Muitas vezes, esses rituais, gestos e experiências acontecem cotidianamente na escola, mas estão tão impregnados culturalmente que passam despercebidos, gerando a repetição de padrões sem questionamento crítico ou inovação. A fila e o hino nacional são exemplos de práticas recorrentes. Enquanto a formação em filas remete ao aprisionamento do corpo, a oração privilegia práticas do cristianismo, não abrangendo religiões não cristãs. Esses costumes implícitos atuam na escola sem que haja um controle perceptivo ativo, muitas vezes em contradição com a legislação educacional, como ocorre no caso das orações, desrespeitando o princípio de laicidade do ensino brasileiro.

O Art. 19, I da Constituição Federal assegura que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

Art. 19, I – É o fundamento jurídico do Estado laico:
É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. BRASIL (1988, art. 19, I)

Dessa forma, a oração se apresenta como prática fora do currículo formal, igualmente o rito da fila, cuja origem histórica remete a um período de controle e disciplina, que ainda atualmente, é reproduzida sem questionamento quanto ao seu caráter ideológico e massivo. Sobre as ideias que a fila representa Lacerda (2022) traz o questionamento:

Como afirma Foucault (1987), o problema do poder não é o que ele nega, mas o que ele produz. Socialmente, a fila é entendida como uma organização eficiente utilizada para escalonar os fluxos e impedir que haja tumulto entre as pessoas ao adentrar, simultaneamente, um recinto.

Superficialmente, parece que a fila é entendida como um dispositivo impeditivo de algo. Mas, o que ela cria? (Lacerda, 2022, p. 2)

Esse padrão estabelecido, que produz mais do que nega, leva-nos a questionar o ato da fila e o que ela reproduz no corpo dos estudantes. Essa reprodução se manifesta na suspensão temporária da subjetividade e da liberdade de expressão, conforme detalha o autor:

Premidos pela expectativa do sino que impõe a formação da fila, todos se movem rapidamente em função de seus desejos. O desejo se comprime. Todos sabem que, na fila, aquilo que lhes interessa será temporariamente suspenso. Não se pode conversar ou se deslocar na fila. Em escolas nas quais o rigor se sobrepõe à educação, o corpo depositado na fila perde, por alguns instantes, aquilo que o caracterizava enquanto corpo humano, pois que a linguagem e o movimento são cerceados. (Lacerda, 2000, p. 4)

Ao impor essa restrição da subjetividade e do movimento, a escola utiliza a fila como um dispositivo disciplinar que transcende os muros da instituição, moldando um corpo dócil e adaptado à lógica da organização social e fabril.

Ao cultivar a fila enquanto prática constante em diversos momentos pedagógicos, cívicos e lúdicos, a escola reforça, no tecido social, uma estrutura marcada por uma concepção que herdou. Curiosamente, este corpo rígido, uniforme e silencioso é transposto para a sociedade, pois que não somente ela influencia a escola, mas também o seu contrário. Ao compor a fila que aguarda atendimento no caixa do supermercado, costumamos nos manter de costas uns para os outros, em silêncio, sem conexão ou interação. Ao mesmo tempo em que as relações sociais de produção afetam a produção do espaço social (LEFEBVRE, 2000), a sociedade transmite à escola a lógica fabril e dela recebe outras ordenações filiadas à mesma racionalidade (LACERDA, 2013). (Lacerda, 2022, p.7)

Porém, pensar o currículo oculto vai além de concebê-lo apenas como rituais e práticas negativas, pois a escola, em si, também carrega aspectos positivos. Para Freire (2022), em suas reflexões sobre o ato educativo, a educação, em si mesma, não é boa nem má. Ela é, segundo o autor, neutra quanto ao seu caráter ético e político. Da mesma forma, sua influência pode ser construtiva ou prejudicial, pois envolve subjetividades, de acordo com o modo como os educadores e a instituição educativa se posicionam.

A definição de currículo oculto proposta por Silva (2016) nos ajuda a compreender que o ambiente escolar não é formado apenas pelo currículo explícito, mas também pelos aspectos implícitos e não estruturados que permeiam a vida escolar, afirmando que esses aspectos formam uma parte essencial da educação, moldando atitudes e comportamentos dos alunos, mesmo que não seja intencional ou planejada. Ao mesmo tempo, Antonio Flavio Barbosa Moreira junto ao Tomaz Tadeu da Silva (2014) oferecem uma compreensão do

currículo regular como um instrumento voltado para a conservação e renovação dos conhecimentos e valores sociais.

Segundo o autor Tomaz Tadeu Silva, o currículo serve para socializar as crianças e os jovens, preparando-os para viver em sociedade, ao transmitir valores tidos como desejáveis:

[...] constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (Moreira, 1997, p. 11)

Neste contexto, as brechas e contradições que emergem nas práticas educativas cotidianas ganham relevância, como John Taylor Gatto (2019) destaca ao se referir a uma falta de coerência entre as propostas do currículo e a realidade vivida pelos alunos. Gatto (2019) observa que, mesmo nas melhores escolas, o currículo e suas sequências apresentam um conjunto de contradições internas, que nem sempre são percebidas e/ou compreendidas pelas crianças, mas que geram frustração e desconforto. Ele afirma:

Mesmo nas melhores escolas, uma avaliação minuciosa do currículo e suas sequências mostrará uma falta de coerência, um conjunto de contradições internas. Felizmente, as crianças não têm palavras para definir o pânico e a raiva que sentem com as constantes violações da ordem e da sequência natural empurradas a elas supostamente como educação de qualidade. (Gatto, 2019. p 42)

Desse modo, é responsabilidade da gestão escolar - e, mais especificamente, da comunidade docente - estar atentos(as) às demandas singulares que cada contexto vivencial exige. Conforme a concepção heideggeriana do *ser-no-mundo*, o ser está em constante troca com o mundo, numa relação viva e dinâmica que se ressignifica continuamente a partir do ambiente e das interações sociais. Portanto, deve estar plenamente presente nessa relação docente, evitando atuações parciais, para que a educação possa efetivamente ser libertadora e sensível às necessidades reais dos estudantes.

1.2 A formação docente e os desafios do ensino

Quando se trata da relação professor-aluno, falando da perspectiva da educação, temos o costume de observar o ponto de vista do professor, nosso campo de atuação ou, no meu caso atualmente, formação. Para desenvolver uma relação harmônica com a sala de aula, precisa ter a percepção quanto às demandas e necessidades de cada turma.

Nesse sentido, Dewey (2023, p. 57) afirma que:

Quando se diz que as condições objetivas são aquelas que estão sob o poder de regulação do educador, isso significa, obviamente, que sua habilidade de influenciar diretamente a experiência dos outros e, por meio disso, a educação desses indivíduos faz com que os educadores se tornem responsáveis pela determinação do ambiente que, em interação com as necessidades e capacidades de seus alunos, criará uma experiência educativa válida. (Dewey, 2023, p.57)

A atuação em sala de aula exige esse olhar, justamente por se tratar de um ambiente ativo e mutável, caracterizado por constantes trocas, seja entre docente e discente ou entre os próprios discentes. A necessidade de adaptação e planejamento pedagógico ocorre de diversas formas e, como discute Freire (2021), nossas práticas educacionais devem estar situadas nas condições concretas em que vivemos; só assim a educação passa a fazer sentido para o aluno. Freire (2020) nos lembra que a educação não é neutra, mas carregada de intencionalidade e significado, e deve considerar as vivências singulares de cada sujeito.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Maurice Merleau-Ponty (2004), que afirma que as situações dependem do olhar de quem as observa, não havendo um ponto de vista absoluto. O mesmo se aplica às formas de aprender: cada indivíduo, como ser encarnado no mundo, apreende e interpreta a realidade de forma subjetiva, conforme suas experiências vividas.

Dizer que determinado componente curricular, como Química, é ruim apenas porque não se teve contatos significativos com os processos de ensino e aprendizagem naquele âmbito, é uma generalização injusta que ignora a pluralidade das percepções. Como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 210):

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter à sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear. (Merleau-Ponty, 1999, p. 210)

Assim, a subjetividade é parte fundamental do processo educativo, pois aprender e ensinar são experiências sensíveis, atravessadas por histórias, afetos, percepções e sentidos singulares. O processo de ensino e aprendizagem deve ser entendido como uma troca de saberes, enraizada na vida e nas escolhas pessoais dos indivíduos.

Como destaca Guimarães (2022), a escuta atenta dos alunos e a incorporação dos elementos que eles trazem - como informações, impressões, músicas, gestos e gírias - podem transformar a prática pedagógica:

Na época eu simplesmente comecei a me interessar pelo que os alunos me traziam, estimulados por esses meios. Procurei incorporar esses elementos-informações, impressões, músicas, gestos, gírias e etc. - na prática de sala de aula, junto aos conteúdos que a escola pública já trazia, previamente programados. Claro, esse era um trabalho precário de articulação, uma tentativa de integração que fiz de forma muito empírica. (Freire; Guimarães. 2022. p. 33).

Essa troca constitui a sala de aula em espaço de vivências e transformações, permitindo que a educação vá além da simples transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas um reprodutor de informações e passa a atuar como um mediador de saberes, evitando a armadilha de uma educação bancária - aquela em que se despeja conteúdo para que o aluno apenas memorize, sem desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva.

Freire e Guimarães (2022) ressaltam a importância de compreendermos os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Para eles, é fundamental pensar a escola como um espaço de convivência entre diferenças e diferentes, de alta complexidade, onde cada vivência e trajetória contribuem para a construção coletiva do conhecimento.

Para compreender a educação devemos considerar que a escola não pode ser apenas um espaço de fabricação de memórias repetitivas, mas que deve possibilitar comunicação real, que faça com que o aluno seja capaz de criar a partir do desenvolvimento de um olhar crítico. Logo, para isso, precisamos entender como a educação chega nas escolas atualmente, e quais as preocupações que a sustentam, lembrando que:

Chamou-me a atenção a crítica do pedagogo à “educação bancária”, aquela que atribuía ao professor a posse do conhecimento e percebia alunas e alunos como simples depósitos de informações. Para Freire, o processo educativo-que passa pela escolarização, mas não se limita a ela - deveria partir da experiência de vida dos estudantes. A educação não pode prescindir dos fazeres cotidianos das pessoas. (Freire; Guimarães, 2022. p. 13)

A educação muitas vezes se apresenta de forma unilateral, com interação limitada entre professor e aluno, e o professor assume um papel distante, limitando-se à transmissão de conteúdos, sem abrir espaço para trocas de experiências, estímulos ou realidades diversas. Um exemplo claro disso é o docente que entra na sala apenas para ensinar o conteúdo, evitando qualquer envolvimento com os alunos além do conteúdo curricular.

Quando, eventualmente, surge uma discussão sobre questões sociais ou culturais, torna-se latente para o docente a presença de distinções sociais dentro da sala de aula - distinções que geram diferentes pontos de vista e desconforto diante da complexidade das realidades vividas pelos estudantes, dificultando a aprendizagem e fluidez da aula, quando

uma análise mais específica dos conteúdos, conectada às vivências dos alunos, pode tornar os processos de ensino e aprendizagem significativos, dialógicos e, potencialmente, transformadores: “Então, para mim, a questão que se colocaria não era o fim da escola, a morte da escola. Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas que a gente experimenta” (Freire; Guimarães, 2022, p. 49).

Nesse mesmo sentido, para que a escola responda às novas exigências sociais, é necessário que esteja em constante transformação, mantendo diálogo com os grupos que a compõem e atenta às suas particularidades. Trata-se de uma grande questão para a escola, pois as demandas da sociedade recaem sobre seu funcionamento e, conseqüentemente, sobre os docentes. Cabe, portanto, não apenas investigar essas realidades e desenvolver estratégias que favoreçam relações significativas no processo educativo, mas também refletir sobre como apoiar e cuidar de quem ensina, evitando que essas responsabilidades se tornem um peso adicional para o professor.

A experiência relatada por minha mãe, guardada em sua memória escolar, revela como determinadas percepções coletivas e interpretações sociais de eventos naturais impactavam diretamente o funcionamento das instituições de ensino. Ela relata que, durante a ocorrência de um eclipse solar, difundiu-se a crença de que o fenômeno poderia representar o fim do mundo. Por conta disso, as escolas foram fechadas, e os estudantes foram dispensados ao meio-dia, para que pudessem estar com suas famílias no momento do eclipse. Esse episódio denota como a educação, em determinadas épocas, se articula de forma imediata a discursos e receios sociais, muitas vezes baseados na desinformação.

Atualmente, os desafios da educação são outros. A preocupação com fenômenos naturais deu lugar a discussões sobre

impactos globais relacionados a crises sanitárias, tecnológicas e socioemocionais. A pandemia de Covid-19², por exemplo, trouxe à tona questões como o distanciamento das crianças, a perda de vínculos afetivos e os prejuízos à socialização no contexto escolar. Essas transformações exigem da escola uma escuta ativa e uma atuação sensível ao tempo presente.

Diante dessas novas demandas, torna-se ainda mais urgente repensar as práticas escolares e os modos de organização do ensino. As vivências contemporâneas dos estudantes, atravessadas por mudanças profundas no campo social, emocional e tecnológico, desafiam a escola a flexibilizar suas estruturas e a considerar, com mais atenção, os contextos específicos de cada comunidade. Nesse cenário, os currículos

². A covid 19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19.

escolares não podem ser encarados como estruturas rígidas, mas como construções abertas, capazes de dialogar com as particularidades locais e com as necessidades atuais dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, como indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 26:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996, p.16).

Embora os modelos curriculares muitas vezes se apresentem de forma padronizada, essa diretriz legal abre possibilidades para que os educadores, de forma sensível e estratégica, elaborem planejamentos que dialoguem com as realidades concretas dos alunos, criando margens para adaptações significativas.

Durante um seminário na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais, um colega relatou uma experiência vivida no ensino médio que ilustra bem essa perspectiva. Segundo o relato, a turma de estágio foi orientada a trabalhar com o conteúdo de “publicidade”, previsto na matriz curricular do 3º ano.

Embora esse tema não esteja diretamente vinculado ao campo específico das Artes Visuais, os licenciandos conseguiram, a partir das brechas presentes nos currículos formais, ressignificá-lo com base em sua área de formação. A proposta adotada partiu de uma abordagem que buscou aproximar o conteúdo ao cotidiano dos alunos por meio da linguagem dos quadrinhos - recurso visual amplamente reconhecido por eles - como ponto de partida para discutir temas como propaganda política.

A experiência mostrou como, mesmo dentro dos limites de um currículo pré definido, é possível mobilizar elementos do currículo oculto de forma construtiva. Ao reconhecer e valorizar aspectos não explicitamente previstos nos documentos oficiais - como os saberes cotidianos dos alunos, suas referências culturais e formas de expressão -, os licenciandos conseguiram transformar uma imposição curricular em uma oportunidade de diálogo e criação.

Nesse sentido, as brechas presentes no currículo formal revelaram-se como espaços potenciais para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, sensíveis e significativas, em que o currículo oculto se torna um aliado na ressignificação do ensino e na aproximação entre escola e vida. No entanto, por serem construídos de forma generalizada, esses planos não contemplam todas as necessidades que uma escola exige em sua totalidade.

Uma escola periférica, por exemplo, não possui as mesmas condições e demandas que escolas localizadas em centros urbanos, mais distante ainda comparadas as escolas

rurais- e essa disparidade pode ser percebida até mesmo dentro de um único município. Percebe-se que esses planos, já frágeis em sua origem, precisam ser constantemente adaptados às diferentes realidades e recursos disponíveis em cada escola. Pensar na aplicação dessas diretrizes em nível nacional, sem esse cuidado, torna-se ainda mais problemático.

Outra perspectiva são dos professores que lecionam para uma grande quantidade de turmas e dedicam tempo e esforços além do que lhes são garantidos institucionalmente para os planejamentos - precisando se atentar às mais diferentes idades e vivências para adaptar os conteúdos a cada subjetividade. Por conseguinte, é prudente retomar a compreensão de que reconhecer e situar a necessidade específica de cada turma exige constante manutenção por parte do/a docente que insiste em seu ofício mesmo sob as adversidades.

No entanto, o baixo salário dos es da Educação Básica no Brasil faz com que esses profissionais precisem assumir uma elevada carga horária semanal, muitas vezes trabalhando em mais de uma escola. Além disso, a maioria das escolas privadas remunera os professores apenas pelo número de períodos em que estão em sala de aula. Essa visão deixa implícita que os gestores entendem que o fazer docente ocorre apenas quando o professor está com seus estudantes, não reconhecendo como parte do ofício o que ele realiza antes de entrar em sala de aula (planejamento) e o que ele realiza depois (reflexão sobre a prática, correção de atividades, entre outras tarefas). (Silva; Silva e Denardin, 2025. p. 13)

Criar um **plano infalível**, que contemple todas as particularidades, é inviável, considerando que cada sala de aula é única e carrega suas especificidades.

Segundo Saylor e Alexander (1970), nenhum plano geral de currículo servirá a todas as escolas`. Vemos, com isso, que a escola deve preocupar-se com o planejamento do seu próprio currículo, a fim de atender às suas urgências locais e particulares. Deve ser estabelecido um currículo que possa atender as necessidades dos indivíduos daquela escola. Da mesma forma as oportunidades educativas, para determinada população escolar, devem ser planejadas pelos responsáveis da educação dessa mesma população. Por isso, cabe à escola planejar e ativar o processo educativo para a sua população alvo. (Menegolla; Sant'Anna, 2014, p. 37)

Entendemos que socialmente pensar a educação atualmente é pensar para além da educação institucional. Há diversos processos educativos que transitam em nosso cotidiano e que nos tocam de maneiras diferentes ao longo da vida.

A criança não aprende apenas na escola; existem regras e vivências acumuladas antes mesmo de ela ingressar na educação infantil, e isso influencia a forma como ela compreende o mundo, se relaciona com os outros e estabelece vínculos, pois: “A experiência, se examinada empiricamente, ela mesma, não é algo que aconteça em uma

subjetividade encapsulada. Tem um lócus objetivo, evocado e perpassado por uma transação entre organismo e meio". (Dewey, 2010. p. 20)

Ainda em diálogo com Dewey (2010), entendo que o ser só existe em subjetividade a partir das relações que permeiam o ser, os autores Maria Waldenez de Oliveira; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Luiz Gonçalves Junior; Aida Victoria Garcia-Montrone e Ilza Zenker Joly (2014), dialogando sobre processos educativos em práticas sociais, nos explica que o entendimento parte do princípio que eu (como ser encarnado) me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de "um" nós em que todos estão implicados. Em relação a esta forma de estruturação de práticas sociais, isso também permeia os planejamentos da autora Maria Celia Cota (2000), quando dialoga sobre teoria e prática na construção da prática profissional, diz que:

Os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos, quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta formação decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele. [...], é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo (Cota, 2000, p. 211).

Sendo assim, falar sobre educação não é observar a apenas educação institucionalizada, mas entender os diversos processos educacionais estamos situados em nossa formação como indivíduo, uma vez que os processos educacionais não ocorrem apenas na escola, como dialoga os autores "Os processos educativos informais ocorrem na sociedade por meio de relações entre pais e filhos, familiares, vizinhos, pessoas que trabalham juntas, mas não exigem necessariamente uma intencionalidade. (Soares; Soares, 2017, p. 22)".

Desconsiderar que o aluno carrega consigo bagagens oriundas de suas vivências e experiências é manter uma lógica de ensino que trata o professor como único detentor da verdade - numa relação verticalizada e unilateral. No entanto, o aluno não é um recipiente vazio à espera de conteúdos: ele já é um ser constituído por afetos, sentidos e saberes próprios, formados nas interações que estabelece em diferentes nichos sociais. Reduzi-lo à função social de "aluno" é ignorar a complexidade de sua subjetividade. Cada estudante traz para a sala de aula uma percepção única do mundo, construída a partir de sua experiência vivida, de seu corpo no tempo e no espaço. Ao reconhecer isso, o papel docente também se transforma: não é mais aquele que apenas transmite, mas o que escuta, observa e dialoga, tornando o processo educativo um encontro genuíno entre sujeitos. Essa carência da percepção sensível acaba por sufocar o senso crítico e transformar a educação em um

processo meramente bancário, negligenciando a reflexão sobre a qualidade da própria educação.

Quando pensamos na educação, dialogando com a necessidade de uma educação de qualidade, temos que lembrar que o sistema educacional, potencializa aspectos da meritocracia - já cultural e socialmente difundida desde as origens da educação: a escola e os alunos são frequentemente avaliados com base em um desempenho pré-estabelecido, sem considerar as vivências e o cotidiano daquela comunidade escolar. Isso generaliza e padroniza o poder, ignorando o fato de que as formas de aprender são diversas e subjetivas, variando de indivíduo para indivíduo.

As formas de avaliação adotadas nas instituições de ensino muitas vezes priorizam provas objetivas, que tendem a desconsiderar os processos individuais de aprendizagem

[...] Muitos alunos sentem que jamais podem assumir a responsabilidade de avaliar positivamente o próprio trabalho. A validação de seu desempenho fica sempre a cargo de outra pessoa, que determina se estão se esforçando ou não, se estão fazendo um bom trabalho ou não. Isso evidencia uma desvalorização do próprio esforço. Cabe a nós, educadores, a tarefa de contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de avaliar criticamente seu próprio crescimento acadêmico.

A obsessão por boas notas está profundamente relacionada ao medo do fracasso. A proposta de uma educação progressista busca justamente enfrentar esse medo - tanto nos alunos quanto nos professores. (Hooks, 2013, p. 211)

No entanto, o modelo educacional atual tende a recorrer a critérios padronizados que não dialogam com as experiências e ritmos singulares de cada estudante, prejudicando a construção de uma educação equitativa e promovendo competitividade e sentimentos de inadequação. Essa visão desconsidera as especificidades das realidades escolares e a dimensão qualitativa da aprendizagem, reduzindo o ensino a um sistema bancário em que conteúdos são decorados apenas para provas, e logo esquecidos. Como aponta Cipriano Carlos Luckesi : “[...] a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (Luckesi, 2002, p. 32)

Diante dessas limitações, torna-se fundamental repensar as práticas educativas para que se valorizem os percursos únicos dos estudantes e se fortaleça seu protagonismo no processo de aprendizagem. É nesse sentido que as metáforas presentes no filme *Robô Selvagem* (2024), que será analisado no próximo capítulo, oferecem um potente recurso simbólico para refletirmos sobre as relações, os desafios e as possibilidades dentro da educação contemporânea. Essas imagens podem nos ajudar a compreender como o currículo oculto atua e como podemos promover uma educação mais sensível e libertadora.

2. UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA DO FILME ROBÔ SELVAGEM

No início dos encontros, eu tinha dúvidas sobre como faria a conexão entre o tema **currículo oculto** – que desde o início era o tema que movia meus interesses de pesquisa – e alguma área específica das artes visuais que me interessasse. Partindo dessa incerteza sobre o que realmente gosto e teria interesse em pesquisar durante um ano, entre as mil e uma possibilidades que surgiam em minha mente, um interesse aflorou mais. Em conversas sobre o primeiro tema e nas orientações que tive sobre o TCC, resgatei meu interesse em animações infantis, de onde vem uma paixão antiga minha e com a qual sempre tive proximidade.

Desde pequena, fui introduzida por minha família ao universo dos filmes e desenhos animados, e esse interesse me acompanhou por anos. Desde os clássicos, como as animações antigas das princesas, como A Branca de Neve e os Sete Anões - que apresenta elementos clássicos da narrativa de contos de fadas - (Hand, Sharpsteen, Jackson, Morey, Cottrell, Pearce, Kobler; 1937) até os filmes de animações menos populares, como Todos os Cães Merecem o Céu (Bluth, 1989). Sempre me encantei com esse universo, e ele me acompanha até os dias de hoje, seja assistindo novamente os filmes já vistos ou juntando dinheiro para estar no cinema quando uma nova animação surge. Passei horas assistindo e revendo filmes, decorando músicas e falas, correndo para ver estreias no cinema - um hábito que persiste até hoje. Tudo isso motivado por essa minha paixão e proximidade com esse fazer artístico.

Foi nesse mergulho que percebi que essas histórias me educaram - mesmo sem que eu notasse. Aprendi com elas valores, afetos, dilemas, medos e esperanças. Cresci acompanhando essas tramas e, pouco a pouco, fui sendo moldada por seus sentidos - muitos deles não ditos, mas presentes em gestos, cores, silêncios e olhares. Um ensinamento sutil, sensível e marcante, que se inscreveu em mim não como regra, mas como experiência. E, ao longo do tempo, esses significados foram sendo ressignificados à medida que meu olhar também mudava. Sonia Carbonell (2010) dialoga que:

O olhar, aqui entendido como experiência estética, é fruto de uma percepção global do universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em íntima relação. Olhar estético porque é receptivo à harmonia que habita a relação entre homem e mundo, entre homem e objeto estético. Entretanto, como constatamos, seu estado receptivo não o qualifica como um olhar passivo. Ao contrário, é um olhar vívido, penetrante, curioso, pois sobrevive da busca por sentidos, cria e recria significações permanentemente, ou seja, é um olhar que se educa. (Carbonell, 2010, p.113)

Cresci vendo essas histórias e aprendendo com elas, mesmo sem perceber. Muitas das ideias e valores que carregou vieram dessas narrativas. Por exemplo, Procurando Nemo

(Andrew Stanton, 2003) me ensinou sobre persistência diante das dificuldades - aquela ideia de seguir em frente mesmo quando tudo parece desanimar. O bordão presente no filme, que surge em um diálogo leve entre os personagens - “Quando a vida decepciona, qual é a solução? Continue a nadar” - pode soar simples, quase bobo, mas ecoa em muitos momentos da minha vida. É uma frase que se colou em mim - não apenas pelo que significa, mas por tudo o que ela evoca. Sobre esse sentido de percepção, Jean Claude Carrière (2006) explica sobre o visto e o não-visto do cinema:

Quantas vezes poderíamos dizer, referindo-nos a nós mesmos ou a outros, que um filme não chegou realmente a ser visto? Por muitas razões, algumas não muito claras e outras que não podemos admitir, nós vemos com deficiência. Recusamo-nos a ver, ou então vemos algo diferente. Em todo filme, há uma região de sombra ou uma reserva do não-visto. Que pode ter sido posta lá pelos autores, intencional e deliberadamente. Ou pode aparecer, durante uma projeção, trazida por um espectador em particular (apenas um espectador que, naquele dia em especial, não pode ou não quer ver tudo), ou até por aquele grupo extraordinariamente coeso cujas reações são coletivas, mesmo quando imprevisíveis - a entidade conhecida como plateia. (Carrière, 2006, p. 12)

Dewey (2010) nos explica sobre as relações que fazemos no processo de formação, como seres em constante processo.- sujeitos vivos que se formam e transformam a cada instante. Essa construção pulsa pela experiência estética, pois “*A experiência estética não é a contemplação passiva de objetos inertes*. É ativa e dinâmica, um fluxo padronizado de energia - em uma palavra, é viva” (Dewey, 2010, p. 54). Ou seja, uma dança delicada que vai além do simples encontro entre ser e sentir; é também o entrelaçar das significações que tecemos em nosso íntimo. Nesse movimento constante, ressignificados a nós mesmos, pois à medida que se expande nossa visão de mundo, renovam-se os sentidos que damos às nossas vivências e à própria existência.

Merleau-Ponty nos lembra que todas as experiências são encarnadas, vividas pelo corpo que é ponte e morada, dissolvendo qualquer separação entre o sentir e o estar-no-mundo. Por isso, o filme Procurando Nemo ressoa em mim - não apenas por sua narrativa, mas pelas relações que através dele surge, guiada pelo corpo, pela memória e pela sensibilidade que me atravessam.

A valorização da experiência vivida como fundamento essencial da percepção estética é também uma ideia central em Dewey. O autor afirma que a arte é “o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”, algo que considera como “a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética” (Dewey, 2010, p. 125). Não há outra base capaz de servir de alicerce à teoria estética senão o reconhecimento de que a arte é produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo (Dewey, 2010, p. 18).

Essa compreensão da arte como experiência contínua e orgânica ajuda a explicar por que obras como esse filme ultrapassam a simples narrativa para se tornarem portadoras de memória, afeto e vivência. A arte não é apenas um objeto a ser apreciado, mas aspecto de uma experiência onde nossas histórias pessoais e sensoriais se entrelaçam, criando significados que ultrapassam o imediato.

Essa animação não é apenas uma história sobre peixes, mas também me transporta para a casa da minha avó, às férias de verão e ao calor da infância. Lembro-me de assistir ao mesmo *CD* repetidas vezes - duas, três vezes por dia - até que minha avó, com toda a paciência que tinha, quase escondeu o disco por não aguentar mais ouvir aquelas vozes. Para mim, aquilo nunca foi só repetição: era conforto, era afeto. Hoje, *Procurando Nemo* ainda me acompanha, não apenas como um filme querido, mas como um lugar de memória e de vivência - um símbolo das pequenas insistências que moldam quem somos.

Atualmente, as animações que eu via na infância na casa da minha avó ganham um novo significado, revejo aqueles mesmos filmes com minha bisavó, que está com Alzheimer. É sempre um momento de risada, pois cada interpretação dela se transforma em uma nova forma de perceber o filme, e novas trocas entre nós. Muitas vezes, essa percepção é equivocada pela maneira como ela absorve as informações, mas isso transforma o filme em uma outra experiência e ressignifica o ato de ver e não-ver, através dessas trocas.

É nesse ponto que meu interesse pelo currículo oculto encontra eco nas animações infantis, ambas operam no campo do sensível, da experiência, do não dito - mas do profundamente vivido. São aprendizados que não vêm em forma de lição explícita, mas se revelam nas entrelinhas, nos silêncios, nas emoções despertadas.

Outros exemplos que marcaram de maneiras diversas e que são as ressignificações dessas obras, e o filme *Irmão Urso* (*Aaron Blaise e Robert Walker, 2003*) marcou minha infância com reflexões sobre irmandade e transformação - não como um discurso pronto, mas como sensações que me atravessaram e permaneceram. Com *Lilo & Stitch* (*Chris Sanders e Dean DeBlois, 2002*), aprendi que família nem sempre é feita de laços sanguíneos, mas sim de cuidado e pertencimento. Anos depois, *Encanto* (*Byron Howard e Jared Bush, 2021*) ressignificou essa noção, mostrando as complexidades e os silêncios dentro de uma casa cheia de afetos e pressões.

Mais tarde, na faculdade, ao entrar em contato com conceitos filosóficos, fui capaz de olhar novamente para esses filmes com outros olhos. Não só porque eles, por si só, trazem essas teorias - mas porque meu olhar mudou.

Essas relações não estão dadas de forma direta nas obras. Elas surgem a partir da minha subjetividade, da mediação do meu olhar, atravessado por memórias, afetos e,

agora, também pelo conhecimento que fui construindo, ela parte das minhas vivências e se estrutura de uma nova experiência. É essa escuta sensível - do que sinto, do que lembro, do que aprendi - que me permite ressignificar narrativas que antes eu apenas assistia. Nesse processo, o filme deixa de ser só entretenimento e se torna também uma espécie de espelho, de provocação, de ensino silencioso.

Esse modo de olhar para as animações, que parte da experiência vivida e é atravessado por reflexões construídas ao longo da minha formação, também abre espaço para leituras mais profundas de outras obras. É nesse ponto que o olhar sensível encontra a teoria, e que as narrativas ganham outras camadas de sentido. O filme *Robô Selvagem*, por exemplo, passou a me instigar não apenas pela trama envolvente, mas por como ela se conecta a conceitos filosóficos que venho estudando. A trajetória da protagonista Roz me tocou justamente por ser atravessada por experiências que a transformam - experiências que não estão apenas no plano racional, mas no contato com o outro, com o mundo, com o afeto. Assim, a análise que faço da animação não nasce de uma leitura técnica ou distanciada, mas de um envolvimento pessoal que se articula ao conhecimento, permitindo reconhecer, ali, um processo formativo.

Essa vivência e esse processo de transformação apontam para a ideia de que a experiência estética não é um episódio isolado, mas um percurso dinâmico e integrado. Assim, a experiência estética não se configura simplesmente como um evento isolado ou efêmero, mas como um processo que percorre seu próprio desenvolvimento até alcançar um desfecho significativo. Dewey nos lembra que a experiência “faz o percurso até sua consecução. Seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação” (2023, p. 109-110), indicando que o sentido pleno da experiência reside em sua conclusão integrada, onde memória, corpo e emoção se entrelaçam para produzir um efeito duradouro. Essa compreensão prepara o terreno para aprofundar, no próximo tópico, a análise das dimensões corporais e sensoriais que sustentam a vivência estética.

2.1 O filme e como ele representa

Assisti à animação *Robô Selvagem* (2024), que foi lançada nas plataformas de *streaming* e, desde o começo, me atraiu a forma como o filme aborda temas sensíveis no âmbito da reflexão, de maneira distinta daquela que geralmente encontramos na produção massificada do cinema infantil. Essa animação está repleta de questões que atingem o público infantil de uma maneira e o público adulto de outra, completamente diferente, como por exemplo a relação com a maternidade.

O início do filme nos convida a uma apreciação contemplativa que muitas animações infantis vêm perdendo, devido à exigência midiática de conteúdos excessivamente coloridos

e acelerados, usados para prender a atenção das crianças, seu público-alvo. Em uma conversa com Freire sobre a educação com as mídias, Sérgio Guimarães (2022) afirma:

Nem sempre os meios de comunicação de massa estiveram preocupados em saber como é que as suas mensagens eram não apenas transmitidas, mas recebidas, assimiladas e devolvidas. Durante muito tempo se acreditou no caráter unidirecional dos meios, o que fazia com que a gente, no fundo, nunca soubesse bem quais eram realmente as reações dos indivíduos em face deles. (Freire; Guimarães, 2022, p. 38-39).

Dessa forma, ao considerar a crítica de Freire e Guimarães (2022), é possível perceber como *Robô Selvagem* se destaca ao romper com esse modelo unidirecional de comunicação. O filme não entrega respostas prontas nem mensagens mastigadas - ao contrário, convida o espectador a um envolvimento mais ativo, sensível e reflexivo. A narrativa se constrói por silêncios, gestos, atmosferas e mudanças sutis, que exigem do público uma escuta atenta e uma disposição para sentir e elaborar sentidos. Essa abertura permite que a experiência seja singular para cada espectador, conforme suas vivências, repertórios e afetos. Assim, *Robô Selvagem* se alinha mais a uma proposta formativa do que puramente informativa, na medida em que sua fruição envolve o espectador em um processo de construção de sentido, o que dialoga diretamente com a ideia de experiência estética proposta por Dewey e com a compreensão freireana da educação como prática da liberdade.

Sou um telespectador tão exigente de mim mesmo que me cansa assistir a programas de televisão, porque não me entrego docilmente. [...] Eu analiso os comerciais de modo geral e descubro neles, imediatamente o corte de classe, por exemplo, o corte de sexo, o corte de raça; às vezes os três juntos, entendes? (Freire; Guimarães, 2022, p. 35)

Assim como Freire (2022, p. 35) afirma ser um telespectador exigente que não se entrega docilmente ao que vê, também somos convidados a cultivar um olhar ativo diante das imagens e narrativas que nos cercam. Não se trata apenas de assistir, mas de perceber - no sentido fenomenológico do termo -, ou seja, de estar presente na experiência com intencionalidade, consciência e abertura para significar o que se vê.

Quando Freire diz que analisa os comerciais e logo identifica cortes de classe, raça e gênero, ele nos mostra como o olhar precisa ser atravessado por uma escuta crítica e sensível. Essa postura se opõe a um consumo passivo, que apenas absorve os conteúdos. Hoje, isso é ainda mais urgente diante das produções audiovisuais contemporâneas, como as animações voltadas para crianças, marcadas por um excesso de estímulos visuais e sonoros que capturam a atenção, mas muitas vezes inibem a possibilidade de um envolvimento mais profundo, sensível e reflexivo. Há uma carência de obras que nos

convocam à experiência estética plena, que nos mobilizem para além do entretenimento imediato, abrindo espaço para a reflexão, o afeto e a imaginação crítica.

Sob esse aspecto, a própria experiência do filme *Robô Selvagem* muda ao longo da narrativa, apesar de ser uma experiência completa em sua totalidade. Na primeira etapa dessa história, há uma jornada, na qual a personagem Roz, um robô com voz feminina acidentalmente recebe a missão de criar um filhote de ganso até o final do outono, o que acontece. Compreendo essa etapa na forma como estrutura Dewey (2010), como uma consumação e não uma cessação. Na etapa seguinte do filme, a empresa vem recuperar o robô e outra situação se desenvolve. São duas experiências que se complementam, transformam a narrativa, acrescentando uma complexidade que, na minha opinião, faz falta nas animações da atualidade.

O filme se desenvolve em cima da missão que a robô Rozzum 1734 (denominada a partir de agora por Roz) recebe: cuidar de um filhote de ganso órfão. No entanto, para cumprir essa tarefa, esse mecanismo robótico programado precisa visitar algumas de suas concepções e até mesmo se contradizer, rompendo com sua programação original.

Devido à sua programação, Roz inicialmente internaliza uma forma rígida e funcionalista de estar-no-mundo (Heidegger, 2010), aceitando passivamente as condições impostas pelo sistema presente na ilha em que ela acidentalmente foi parar. Ao longo da narrativa, o filme tensiona a relação entre o instintivo e o mecânico - entre a natureza selvagem e o comportamento programado.

No entanto, é na abertura ao sensível que Roz começa a se transformar: por meio do diálogo com os animais, da relação afetiva com a raposa Astuto e das experiências partilhadas com o ambiente, emerge uma nova forma de presença. A escuta, a convivência e o agir reflexivo se tornam caminhos para reconfigurar sua existência, permitindo que novas compreensões de si e do mundo se construam na experiência. É nesse percurso que a personagem começa a habitar o mundo de forma mais plena, consciente e integrada com o entorno, como se revela de modo mais intenso na segunda parte do filme.

Essa mudança de perspectiva, que no filme se traduz no condicionamento provocado pela programação que a Roz tem que seguir, a leva a se descobrir em si mesma, assim como enfrenta conflitos internos entre ser si mesma e ser o outro. À medida que ela começa a questionar sua programação, ela passa por uma transformação interna, reconhecendo-se como alguém capaz de refletir sobre seu papel e suas ações, em um movimento que remete ao que Freire (2021) descreve como a superação da contradição, onde:

Esse processo transforma não apenas a maneira como Roz se percebe, mas também as relações que constrói ao seu redor. Sua mudança interna reverbera nas dinâmicas de convivência e afeto, revelando como a escuta, o cuidado e a abertura ao outro passam a moldar sua forma de existir. Essas relações, por sua vez, são fundamentais para

o desenvolvimento da personagem e nos convidam a observar mais de perto os demais sujeitos presentes na narrativa. Ao observar essas análises, percebemos que suas trajetórias não apenas enriquecem a história, mas também podem ser compreendidas como metáforas de diferentes formas de ser professor - entre uma docência mais sensível, aberta ao mundo e ao outro, e outra ainda enrijecida por padrões tradicionais.

Assim como Roz precisa adaptar sua programação para se relacionar e compreender o ambiente ao seu redor, o professor, imerso no cotidiano escolar, enfrenta a necessidade de ajustar sua postura diante das exigências institucionais e sociais. Essa adaptação, embora por vezes limitada por convenções invisíveis, reflete a tensão entre a abertura para o novo e a manutenção de estruturas estabelecidas. Nesse cenário, o processo vivido por Roz simboliza as múltiplas negociações que docentes realizam para equilibrar sua sensibilidade e autonomia com as imposições do currículo oculto, que orienta silenciosamente os modos de agir e interagir na escola.

Essa perspectiva se aproxima das conformidades que os/as docentes precisam assumir para manter o bom convívio no ambiente escolar. Essas pequenas construções já estão socialmente estabelecidas em todos os espaços de socialização e fazem parte do currículo oculto das escolas. Isso se dá, por exemplo, quando o professor precisa ceder a um pedido da coordenação para um projeto que atravessa interdisciplinarmente sua aula, ou em eventos da escola

Quando Roz abandona sua programação inicial e passa a questionar o funcionamento do mundo - compreendendo o comportamento dos animais, ora cruel, ora individualista -, ela alcança uma liberdade que vai além da autonomia: torna-se consciente de sua realidade e capaz de transformá-la, influenciando não apenas seu próprio destino, mas também o dos outros ao seu redor. Esse processo ecoa a visão de Freire (1987), para quem a verdadeira liberdade só se concretiza quando o oprimido, através de uma reflexão crítica, reconhece-se como sujeito ativo de sua história e age para ressignificá-la. Dialogando assim, como Freire discorre(1987):

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (Freire, 1987, p. 15)

A criticidade busca incitar questionamentos para que os estudantes consigam compreender os conteúdos e até mesmo ir além deles, entendendo também as vivências e

experiências pelas quais passam. Esse pensamento crítico faz com que os alunos e alunas se tornem mais curiosos, questionem mais e busquem esclarecimentos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, tornando-se, assim, indivíduos conscientes e pertencentes ao seu contexto social, pois os incorporamos como parte dos processos de ensino e aprendizagem.

Quando os conteúdos são contextualizados para os discentes, eles tendem a atrair interesse. Por outro lado, quando apresentados de uma perspectiva distante ou pouco familiar aos estudantes, causam repulsa. Diante disso:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (Freire, 2021, p. 16)

É nesse aspecto que Freire traz a importância de os professores e professoras considerarem os saberes dos alunos e alunas em suas aulas, integrando-os aos conteúdos de forma lúdica. Isso incita e fortalece a criticidade discente. Esse caminho muitas vezes exige mais dedicação e esforço na prática docente, pois temos que realizar:

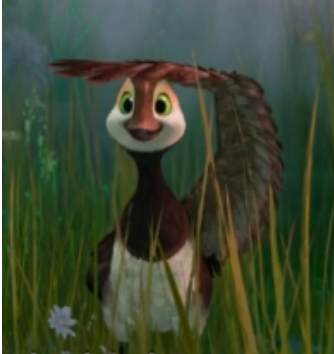
[...] uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. (Freire, 2021 p. 16)

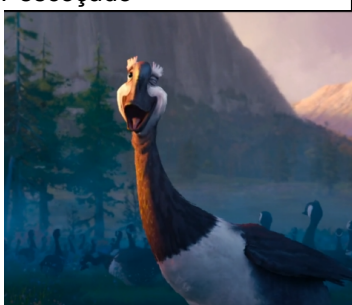
Através dessa fala, Freire, ética e esteticamente, destaca o valor docente na sociedade, para os estudantes e para os próprios docentes. Assim, quanto mais integrados estiverem esses conceitos e pensamentos da sociedade, escola e discentes, mais proveitoso será o processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão nos ajuda a olhar para o filme *Robô Selvagem* como mais do que uma simples narrativa: ele se torna uma metáfora para a docência e para o ambiente escolar.

Para melhor compreender essa relação, apresento a seguir um quadro com os personagens principais e suas características, que servirão de base para essa análise.

Quadro - 1 Apresentação dos personagens

Roz	A ROZZUM 7134 (apelidada de “Roz”) é um robô avançado que, após um acidente, acaba em uma ilha isolada onde não há humanos para ajudar. Diante dessa situação, ela busca compreender os animais locais na tentativa de encontrar uma nova tarefa, já que, segundo sua programação, uma Rozzum sem função designada deve solicitar retorno à fábrica para receber uma nova
-----	---

 Captura do filme realizada pela autora.	missão. Ao cruzar seu destino com um ovo de ganso órfão, Roz decide assumir como tarefa o cuidado do filhote, comprometendo-se a ensiná-lo a comer, nadar e voar antes do inverno. Essa decisão inicial a conduz por uma jornada de autodescoberta, na qual cria laços com os animais da ilha e aprende valiosas lições desse novo mundo, que transformam profundamente suas percepções e a fazem questionar tudo o que lhe fora determinado por sua programação.
Astuto  Captura do filme realizada pela autora.	Astuto é uma raposa malandra, esperta, ágil e imprevisível. Embora um tanto egoísta, possui um carisma que o torna cativante. Solitário por natureza, carrega consigo muitos conflitos internos e dificuldades de socialização. Por conta de sua essência e comportamento, Astuto é visto como o vilão da ilha - algo que ele próprio aceita até certo ponto, já que não possui vínculos com os outros animais. No início, enxerga Roz como uma inimiga, mas ao longo da jornada será justamente ele quem lhe ensinará as artimanhas da sobrevivência e as leis da natureza. Esse diálogo entre os dois personagens promove transformações tanto em Astuto quanto na própria dinâmica da ilha. Astuto representa de forma intensa o contraste entre o instinto e a programação: seu modo de ser foi moldado pelo que aprendeu com sua criação, em contraste ao modo como Roz foi programada.
Espinho  Captura do filme realizada pela autora.	Espinho é um urso que, embora pouco apresentado no filme, exerce um papel importante na trama. É ele quem, de forma acidental e sem intenção, provoca o momento em que Roz tem seu primeiro contato com o Bico Vivo. Espinho representa o verdadeiro perigo da ilha: está no topo da cadeia alimentar e é respeitado por todos os animais justamente por essa posição. Sua presença simboliza a força bruta e a ameaça real do ambiente selvagem. Ao longo da história, o papel de representar o vínculo entre os animais da ilha - que no início cabia a Astuto, a raposa - deixa de ser dele, pois Astuto passa por profundas transformações. No entanto, assim como os demais habitantes da ilha, Espinho também se transforma. No final, ele revela outra face de sua personalidade ao oferecer amizade e apoio à Astuto quando Roz já não está mais presente. Assim, Espinho deixa de simbolizar apenas o instinto e o temor, tornando-se parte do vínculo coletivo que une os animais em um novo modo de coexistência.
Bico vivo  Captura do filme realizada pela autora.	O Bico Vivo é o filhote de ganso órfão encontrado por Roz na ilha. Ele representa a grande missão e o ponto de transformação da própria Roz. É a partir do encontro com o Bico Vivo que Roz assume, inicialmente como tarefa, o compromisso de cuidar, alimentar, proteger, ensinar a nadar, voar e sobreviver até o inverno. Bico Vivo é o filhote de ganso órfão que, ao ser encontrado por Roz, torna-se o centro de sua missão e o fio condutor de sua própria transformação. Inicialmente visto como um estranho na ilha - o "nanico" frágil, desacreditado por muitos e considerado aquele que não sobreviveria - Bico Vivo percorre uma trajetória de superação. Com o cuidado dedicado de Roz e os ensinamentos dos outros animais, ele passa por um processo de amadurecimento que o leva a se transformar no líder do bando de gansos migratórios. Essa transformação completa não é apenas pessoal, mas simbólica: Bico Vivo deixa de ser o vulnerável e se torna aquele que

	guia, aquele que integra e fortalece o coletivo. Ele é o motivo central da jornada de autodescoberta e de transformação não só de Roz, mas também dos demais habitantes da ilha. É através dele que se constroem os vínculos, os aprendizados e a nova forma de coexistência entre todos.
Cauda Rosa  Captura do filme realizada pela autora.	Cauda Rosa é uma gambá do tipo saruê que vive com sua grande ninhada na ilha. É ela quem, com sua presença marcante de mãe experiente, desperta em Roz a missão de cuidar do Bico Vivo. Com base em sua própria vivência na maternidade, Cauda Rosa compartilha conselhos que, embora por vezes duvidosos ou peculiares, ajudam Roz a compreender os desafios e responsabilidades do cuidado. Por mais que sua atitude irônica, largada e despreocupada faça o espectador duvidar de seus conselhos de mãe, são justamente suas palavras que orientam Roz na construção do vínculo com o Bico Vivo. Ela mostra como a maternidade é uma tarefa árdua, exigente, que consome tempo, paciência e energia - marcada pelo cansaço e pela entrega constante - mas que, ainda assim, é um dever a ser cumprido com coragem e dedicação. Ao longo da trama, suas lições revelam um fundo de verdade e sensibilidade que transforma a forma como Roz enxerga o cuidado e o afeto.
Pescoçudo  Captura do filme realizada pela autora.	Pescoçudo é um ganso velho que lidera o bando dos gansos que passam pela ilha durante o verão. É ele quem guia o voo e que conquista o respeito de todos pela sua experiência e sabedoria. Apresenta-se como um senhor sensato, que enxerga esperança no Bico Vivo e atua como a consciência da história. Pescoçudo se torna um grande amigo de Roz, sendo aquele que assume o cuidado do Bico Vivo quando chega o momento da migração. É ele quem levanta questões sensíveis e transmite ensinamentos morais ao filhote, ajudando-o a compreender o verdadeiro papel de Roz em sua jornada. Além disso, Pescoçudo é quem constrói a ponte de vínculo entre o Bico Vivo e os outros gansos, garantindo que o jovem ganso encontre seu lugar no bando e aprenda a viver em comunidade. Seu papel culmina em um grande sacrifício ao longo do filme, reforçando sua função de guia, não apenas na liderança do voo, mas também na construção dos laços afetivos e de pertencimento do Bico Vivo. Ao mesmo tempo, suas palavras e atitudes encorajam Roz, dando-lhe força para continuar tentando ensinar o Bico Vivo a sobreviver, mesmo diante das dificuldades e das dores do afastamento.

Fonte: elaborado pela autora

A partir dessas representações simbólicas, podemos agora aprofundar a leitura do filme como metáfora para o contexto educativo, explorando como as trajetórias de Roz, Bico Vivo, Astuto e os demais personagens dialogam com os desafios, tensões e possibilidades da prática docente e da formação humana no ambiente escolar.

2.2 O filme como metáfora do ensino de artes

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 1996, p. 15)

Compreendo a questão proposta por Freire em diálogo com Merleau-Ponty (1999), para quem a experiência do mundo vivido constitui o ser humano ao mesmo tempo em que o ser humano constitui o mundo em que vive. Desse modo, é importante observar que na sala de aula, como docentes, desempenhamos o papel de mediadores do conhecimento, promovendo a criticidade e incentivando questionamentos, sempre de maneira ética e estética.

Portanto, a experiência de Roz na ilha se assemelha à atuação docente em contextos diversos: ambos exigem escuta, sensibilidade e disposição para aprender com o outro. Assim como Roz precisa adaptar-se ao novo ambiente e às suas dinâmicas, nós, educadores, somos constantemente convocados a repensar nossas práticas diante das singularidades de cada sala de aula e das múltiplas formas de estar-no-mundo dos nossos alunos.

Roz é lançada, assim como nós, em um mundo que lhe é estranho - uma ilha já habitada, cujos modos de existência precedem sua chegada. Esse espaço, tal como qualquer estrutura social, carrega em si relações, regras e ritmos próprios. O filme revela uma natureza árdua, instável e imprevisível, onde a permanência exige abertura, adaptação e resiliência.

Nos instantes iniciais, o filme traça de forma quase contemplativa a presença da máquina em choque com o mundo vivo - seu processamento racional contrasta com a cadência dissonante e orgânica da ilha. Ambos, máquina e ambiente, se tocam ao longo do filme, se estranham e, pouco a pouco, ajustam seus modos de ser no mundo (Merleau-Ponty 1999), num movimento de afetação mútua.

Eles desenham, à distância, a estrutura do objeto, sem esperar suas estimulações pontuais. É essa presença global da situação que dá um sentido aos estímulos parciais e que os faz contar, valer ou existir para o organismo. O reflexo não resulta de estímulos objetivos, ele se volta para eles, investe-os de um sentido que eles não receberam um a um e como agentes físicos, que eles têm apenas enquanto situação. Ele os faz ser como situação, está com eles em uma relação de "conhecimento", quer dizer, indica-os como aquilo que ele está destinado a afrontar. O reflexo, enquanto se abre ao sentido de uma situação, e a percepção, enquanto não põe primeiramente um objeto de conhecimento e enquanto é uma intengio de nosso ser total, só modalidades de uma *visão pré-objetiva* que é aquilo que chamamos de ser no mundo. (Merleau-Ponty, 1999, p. 118 -119)

Assim como a máquina e a ilha no filme ajustam-se mutuamente em seus modos de ser - transformando-se através do contato e da afetação recíproca -, a sala de aula revela-se um espaço dinâmico onde subjetividades e histórias prévias moldam o processo educativo. Merleau-Ponty (1999) nos lembra que a percepção do mundo nunca é neutra, mas carregada de significados que emergem da relação orgânica entre sujeito e ambiente. Da mesma forma, Dewey (2023) e Freire (2022) destacam que o aprendizado não ocorre em um vazio, mas em um território já impregnado de relações sociais, afetos e estruturas de poder, onde professor e estudantes coabitam e reinventam, juntos, os sentidos do conhecimento.

A sala de aula, ocupada, também é um território já habitado - composto por subjetividades, histórias, afetos e códigos próprios que precedem a chegada do professor. Cada turma carrega uma dinâmica única, que não pode ser plenamente apreendida por modelos pedagógicos padronizados. Para Dewey (2023) a sala de aula é um ambiente educacional como um espaço experiencial e social, onde o aprendizado é um processo de interação com o meio e com outros sujeitos. Tal como, Freire (2022) explica que, a sala de aula é como um espaço vivo, onde existem relações sociais, poder, história e experiências anteriores que influenciam o processo educativo, ambos dialogam sobre a carga que precede o imediato da sala de aula.

Assim como a ilha resiste à lógica programada de Roz, os contextos escolares desafiam os planejamentos que ignoram as particularidades do grupo com o qual se interage. O educador, portanto, é chamado a uma escuta atenta e sensível, capaz de reconhecer que o que funciona com uma turma pode não surtir o mesmo efeito em outra.

Educar é entrar em relação com o imprevisível, e isso exige não apenas planejamento, mas também disponibilidade para se deixar afetar pelo que emerge na vivência compartilhada. Tal como Roz é necessário que aprendamos a habitar a ilha para além de seu sistema, o professor precisa abandonar a ilusão de controle absoluto e compreender que ensinar é um processo de constante negociação entre o que se sabe e o que se vive.

Na época, eu simplesmente comecei a me interessar pelo que os alunos me traziam, estimulados por esses meios. Procurei incorporar esses elementos - informações, impressões, músicas, gestos, gírias, etc.- na prática de sala de aula, junto aos conteúdos que a escola pública já trazia, previamente programados. Claro, esse era um trabalho precário de articulação, uma tentativa de integração que fiz de forma muito empírica. (Freire; Guimarães, 2022, p.33)

Logo em sua apresentação, Roz se comunica em diversos idiomas - gesto que à primeira vista poderia sugerir abertura ao outro. No entanto, essa multiplicidade linguística não se traduz em escuta sensível ou relação dialógica; ao contrário, revela uma padronização de conteúdo e uma idealização funcional da comunicação.

Seu discurso está pronto, moldado para uma função utilitária, o que a distância da singularidade de quem a escuta. Nessa lógica programada, “a tarefa dada é tarefa executada” - mas qual a qualidade desse fazer? Há, de fato, uma intenção de encontro ou de cuidado? Quando Roz oferece ajuda ao primeiro ser que encontra, um caranguejo, sua ação é marcada por uma iniciativa mecânica e unilateral. Mesmo ao tentar imitá-lo, como forma de aprendizado, não há troca verdadeira; falta-lhe ainda uma percepção sensível da situação.

Ao vê-lo ser carregado por uma gaivota, Roz simplesmente segue seu caminho - pois, naquele momento, ainda não era capaz de ser afetada pela experiência. o que podemos relacionar com o que muitas vezes ocorre nas relações entre professores e alunos: quando a escuta é automatizada e a resposta é protocolar, não há espaço para o encontro, para o vínculo ou para o reconhecimento das subjetividades presentes na sala de aula.

Figura 1 - Frame do filme sobre a padronização da Roz sobre casa.



Fonte: Captura do filme elaborada pela autora, 2025

Em determinado momento do filme, Roz observa um esquilo entrando em uma árvore (Figura 1). Seu sistema, programado para compreender o mundo por meio de categorias pré-estabelecidas, interpreta aquele gesto como um “lar” e desenha, de forma esquemática, a imagem de uma casa. Essa tentativa de decodificar a experiência por moldes prontos revela um movimento de redução do outro àquilo que já se conhece - uma espécie de leitura técnica da vida, que desconsidera a singularidade da existência. A imagem proposta pelo sistema do robô é prática, funcional, mas limitada: ela apaga as nuances da experiência vivida pelo animal, sua história e seu contexto.

Assim, o filme sugere que, ao tentar encaixar o mundo dentro de nossos próprios esquemas de entendimento, corremos o risco de silenciar aquilo que é outro em sua essência. A partir de Merleau-Ponty (2004), podemos compreender que o mundo exige

abertura: uma escuta sensível que permita ser tocado por aquilo que não se pode reduzir a categorias.

A relação de Roz com os seres da ilha, neste ponto da narrativa, ainda é marcada por uma tentativa de controle - o que impede o encontro verdadeiro com a alteridade. Posteriormente, quando Roz constrói vínculos com Bico Vivo e Astuto, ela não apenas passa a observar, mas a construir junto. A casa que eles criam - projeto roubado da morada do castor Remo - não é mais fruto de uma dedução programada, mas de uma experiência compartilhada, de um processo que envolve afeto, escuta e convivência.

Nesse gesto, a ideia de “casa” deixa de ser uma estrutura genérica e se torna um espaço de pertencimento e relação, por um deslocamento de percepção que procura ver com o outro e pela potencial perspectiva desse outro. O que antes era apenas um dado técnico, agora se torna uma experiência vivida - marca de uma educação pela experiência, como propõe Dewey (2023), e pela qual o conhecimento emerge da interação genuína com o mundo, e não da aplicação de esquemas prévios e descolados da realidade concreta.

Essa mudança de postura também se torna visível quando Roz tenta aplicar estratégias de recompensa herdadas de seu sistema original. Roz começa a distribuir adesivos de desconto como forma de recompensa às criaturas da ilha, tentando replicar padrões de validação próprios de seu sistema original, cuja tentativa revela-se vazia, pois os animais não compreendem o significado dos selos, tampouco há critérios claros para sua distribuição. Isso me remete à maneira como, muitas vezes, os estudantes recebem notas em contextos escolares, sujeitos a classificações que pouco dialogam com sua trajetória de aprendizagem ou com seu mundo vivido.

Desta forma, o gesto, embora bem-intencionado, carece de sentido partilhado - ele se torna simbólico de uma prática desvinculada da experiência. Essa cena (Figura 2) evoca o que ocorre quando o ato educativo se reduz à transmissão de conteúdos descontextualizados, como aponta Freire (2022), em que o aluno recebe informações que não dialogam com sua realidade, desejos ou experiências do mundo.

Compreendo que aprender é uma experiência viva, situada, que ganha sentido quando o sujeito percebe intencionalidade no que se apresenta. Sem essa percepção, o ensino se torna um gesto automático, que dissitua o aluno de si mesmo e de seu entorno, anulando as possibilidades de um aprendizado significativo.

Quando Roz finalmente decodifica a linguagem dos habitantes da ilha, seu primeiro impulso é despejar todo o conhecimento acumulado de uma só vez, como se a comunicação se resumisse à mera transferência de dados (Figura 2). A cena apresenta um ponto de transição: a robô já percebe que precisa dialogar, mas ainda sustenta o gesto unidirecional próprio da sua programação original. Vemos aí um professor que genuinamente deseja romper com métodos tradicionais, mas que, sem antes cultivar uma

relação sensível com a turma, permanece preso aos ecos da escola “expositiva”. Falta-lhe o que Merleau-Ponty (2004), chamaria de percepção encarnada da situação - o reconhecimento de que cada corpo em sala de aula carrega ritmos, histórias e tempos de acolhimento diferentes.

Figura 2- Colagem de frames da cena do filme, apresentação da Roz aos animais



Fonte: Captura do filme elaborada pela autora, 2025

Como lembra Dewey (2023), toda experiência educativa frutífera exige continuidade e interação: não basta mudar a forma; é preciso que o encontro aconteça, que o conhecimento circule nas vias afetivas e perceptivas que ligam professor e estudantes. Até que essa escuta se consolide, o intento renovador corre o risco de reproduzir, sob novo disfarce, a mesma lógica de transmissão que pretendia superar.

Outras experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se torna dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e interessante, mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (Dewey, 2023 p. 25)

Há alunos que, diante de propostas pedagógicas inovadoras, reagem com resistência

não por má vontade, mas porque foram formados dentro de uma lógica tradicional que lhes é familiar e segura. A novidade, quando surge sem mediação afetiva ou sem diálogo com o repertório dos estudantes, pode gerar insegurança e até recusa.

Em um ambiente onde as experiências educativas não se conectam e não se sustentam mutuamente, o esforço do professor tende a se esvaziar, como dialoga Dewey (2023): “[...] outras experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente”. Quando não há relação contínua entre as vivências escolares, a mudança se torna apenas um ruído passageiro, gerando frustração em ambas as partes.

O professor tenta romper com o modelo anterior, mas o aluno, sem compreender o novo caminho, se fecha; o resultado é um impasse. A falta de escuta mútua transforma o encontro em desencontro - e o gesto pedagógico, por mais bem-intencionado que seja, torna-se um monólogo frustrante (Figura 3).

Figura 3 - Frame do filme da distribuição de adesivos de aprovação aos animais da ilha



Fonte: Captura do filme elaborada pela autora, 2025

Na perspectiva pela qual se observa o filme, a personagem Cauda Rosa encarna o arquétipo da professora que, embora não siga exatamente um modelo tradicional, tampouco se posiciona como propositora de uma educação sensível e atualizada. Ela representa uma docência marcada por muitos anos de sala de aula, que sedimentaram práticas e que não se distanciam de um ensino crítico e consciente.

Na memória biológica armazenam-se informações pertinentes à espécie - os instintos; na memória de sinais, aquelas pertinentes ao indivíduo - os condicionamentos. Observemos também que esta margem de condicionamentos cresce à medida que se sobe na escala das espécies. Ou

seja: quanto mais "evoluído" o animal, mais comportamentos novos ele pode vir a adquirir. Dizendo de outra forma, quanto mais inferior a espécie, mais "programado", mais "fechado" nasce o animal. (João-Francisco Duarte Júnior, 1981, p 22)

Há em Cauda Rosa uma espécie de automatismo experiencial - uma repetição que mascara o esvaziamento do sentido. Isso se revela em sua relação com os próprios filhos: há diálogo, mas sem escuta real, sem reconhecimento das singularidades. Não sabe de qual ninhada eles vêm, nem quem são enquanto sujeitos. Para ela, "filho é filho" da mesma forma que, para esse paralelo fictício de um perfil docente, "aluno é aluno" - sem diferenciação, sem subjetividade, sem vínculo. Essa postura revela uma dessensibilização da experiência educativa, em que o outro deixa de ser um ser-no-mundo (Merleau-Ponty 1999), para se tornar apenas uma função, um número, uma presença genérica em sala de aula.

A orientação dada por Cauda Rosa oferece a Roz uma direção, mas não um plano estruturado. Ela sabe o que precisa fazer, mas não sabe como fazê-lo. Essa incerteza inicial espelha a situação de muitos educadores que, diante do desejo de transformação, se veem sem ferramentas sensíveis e reflexivas para guiar essa mudança. Como aponta Dewey, "a filosofia educacional deve ser formulada como um plano" (Dewey, 2010, p. 28). Isso significa que a educação baseada na experiência não é improvisação, mas uma construção consciente, com objetivos, métodos e organização alinhados à realidade dos sujeitos.

Do mesmo modo, a simples rejeição ao modelo tradicional não é suficiente: "abandonar o [que é] velho não resolve todo e qualquer problema" (Dewey, 2010, p. 23). Roz, assim como o educador em transição, precisa reconhecer que a mudança exige mais do que intenção - requer escuta, elaboração e abertura ao novo. Sem esse movimento, corre-se o risco de atuar de forma "cega e confusa", preso a vestígios do passado e sem clareza para acolher as singularidades do presente.

Em uma das cenas do filme há um diálogo entre a Roz e o Astuto sobre comparativos de como era a educação familiar e a relação de como ele enxerga o mundo: "Gentileza não é uma habilidade de sobrevivência", diz Astuto, revelando uma tensão que não se limita à ficção, mas ressoa com uma realidade ainda predominante em muitas instituições escolares. Em contextos educativos atravessados por lógicas produtivistas, onde o desempenho, os resultados e a eficácia imediata são frequentemente colocados como metas centrais, qualidades como sensibilidade, escuta e percepção são deixadas à margem, tratadas como secundárias ou dispensáveis.

Essa estrutura, pautada por uma racionalidade técnica e instrumental, tende a esvaziar as dimensões humanas do processo educativo, reduzindo-o à mera transmissão e aferição de conteúdos. Um exemplo claro dessa lógica é a forma como se estruturam muitas

das avaliações escolares: focadas unicamente nos resultados finais, ignoram os processos singulares de aprendizagem e desconsideram o percurso subjetivo de cada aluno. Ao tornar invisível o sensível, a escola, assim como Roz em sua fase inicial, acaba dificultando uma relação mais autêntica e transformadora com o mundo e com o outro. Como situa Cipriano Carlos Luckesi (Luckesi, 2002, p 32) “[...] a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”.

A relação de Roz com os seres da ilha se aprofunda quando ela passa a ser nomeada - deixando de ser apenas "o monstro" para se tornar Roz - e, em contrapartida, se vê diante da necessidade de nomear o pequeno ganso que está criando. O gesto de nomear é, nesse contexto, profundamente significativo: ao sugerir que o filhote não pode ter números em seu nome, Astuto rompe simbolicamente com a lógica impessoal e serializada do sistema ao qual Roz pertencia. O número, nesse caso, representa a negação da singularidade, a repetição maquínica de padrões prontos que classificam e organizam, mas não reconhecem o sujeito. Ao criar o nome Bico Vivo, algo novo se inaugura: a linguagem deixa de ser apenas ferramenta e se torna expressão, invenção, marca da existência concreta daquele ser no mundo.

Neste momento, o contraste é gritante: Roz, um ser programado para executar tarefas e responder a comandos, se vê envolvida em um gesto criativo - algo que sua própria natureza artificial não permitiria, a princípio. É nesse intervalo entre o dado e o vivido que se instala a potência da experiência.

Durante uma conversa noturna ao redor da fogueira, Astuto compartilha uma lembrança da infância: “Quando eu era pequenininho, minha mãe me fazia dormir como uma pedra, assim...”, preparando uma pedra como se fosse bater no pequeno Bico Vivo. Roz o interrompe, preocupada com o bem-estar do filhote. Ele então conclui: “Ou você pode contar uma história, mas isso dá muito mais trabalho.” A cena, envolta em humor, expõe uma tensão real e profundamente enraizada nos modos como aprendemos a nos relacionar com o outro - inclusive no espaço escolar.

Contar uma história exige tempo, escuta, afeto, criatividade. É exatamente o que Dewey propõe quando afirma que a educação que faz sentido para o aluno não é mais fácil, e sim mais exigente: ela demanda planejamento sensível, consciência da complexidade das relações humanas e reconhecimento de que cada sujeito é único. Ao se abandonar os métodos prontos e as respostas automáticas, entra-se no campo do inacabado - e é justamente aí que mora o educativo.

Quando Roz diz que “contar uma história dá mais trabalho”, ela nomeia uma verdade sentida por muitos professores: a dificuldade e o desgaste envolvidos na construção de planejamentos sensíveis, que vão além da mera transmissão de conteúdos. Em um sistema

educacional que valoriza a objetividade, a produtividade e os resultados mensuráveis, criar tempo e espaço para narrar histórias, ouvir trajetórias e produzir sentidos coletivos parece, muitas vezes, um luxo ou um esforço supérfluo. No entanto, é justamente nesse gesto demorado, relacional e afetivo que reside a potência formativa da educação. O professor pode muitas vezes se frustrar e cansa de tentar inovar constantemente, pressionado por demandas que não consideram o tempo da escuta nem a densidade das relações.

Esse esgotamento remete diretamente ao percurso de Roz, que por diversas vezes deseja retornar à sua programação original diante do cansaço de não conseguir se comunicar com os animais da ilha.

Há um momento em que, já emocionalmente abatida, ela é despedaçada fisicamente pelos guaxinins - uma cena que sintetiza a sobrecarga: a solidão, a incompreensão e a fragmentação. A investida dos guaxinins não é aleatória: eles chegam aos montes, desorganizados, de todos os lados - como as múltiplas pressões que recaem sobre o educador contemporâneo. É o acúmulo das demandas, das expectativas, da cobrança por inovação, das tarefas invisíveis. Roz tenta resistir, mas o cansaço se impõe. E é apenas quando já exausta, no limite da sobrecarga, que ela - quase sem querer - lança todos ao ar.

O gesto é acidental, mas simbólico: como quem, de tanto segurar o mundo, em algum momento o arremessa para longe. Há algo de metáfora nesse instante: o educador também, às vezes precisa soltar, explodir, desfazer o nó para poder respirar. O alívio momentâneo não resolve tudo, mas permite retomar o fôlego, repensar o corpo e recomeçar a partir de outro lugar.

Essa cena ilustra o ponto de exaustão que também acomete os professores, quando os esforços para se manter abertos ao outro parecem insuficientes diante da estrutura que lhes exige apenas eficiência quantitativa, notas e obrigações externas apenas às limitações de sala de aula. E, mesmo assim, é justamente quando resiste a essa lógica e decide permanecer - reconstruir-se, reaprender - que Roz encontra novos modos de estar no mundo. Assim também é o gesto pedagógico: exausto, mas insistente; fraturado, mas profundamente comprometido com o outro.

É o que Dewey nos lembra: reconhecer os alunos como sujeitos implica abrir mão da comodidade das fórmulas prontas e assumir o desafio - nada simples - de educar por meio da experiência viva.

Bico Vivo, o pequeno ganso que cresce sob os cuidados de Roz, absorve dela muito mais do que gestos de proteção: ele incorpora seus modos de ser, suas tentativas de entender o mundo e até suas limitações. Seu aprendizado é atravessado pela mesma trajetória de descobertas e erros que a robô enfrenta, pois ambos aprendem por meio da experiência - das trocas com o outro e com o mundo que os cerca, a ilha. Esse processo remete à ideia de que os sujeitos se constituem a partir das relações que estabelecem com

o ambiente e com os outros, o mundo não é algo diante de nós, mas algo com o qual nos entrelaçamos.

Essa trajetória de aprendizagem conjunta entre Roz e Bico Vivo também pode ser pensada a partir da distinção proposta por Dewey (2023), entre experiência imediata e experiência contínua. Para Dewey, toda experiência tem um efeito, mas nem todas geram crescimento. A experiência imediata é aquela vivida no momento, reativa, que pode inclusive ser desarticulada do contexto mais amplo e, portanto, pouco formativa. Já a experiência contínua é aquela que se conecta com outras experiências, que amplia horizontes e contribui para o desenvolvimento integral do sujeito.

No filme, vemos Bico Vivo vivenciar experiências imediatas, como quando tenta nadar ou voar, mas é na continuidade de sua relação com Roz - nas trocas diárias, nos afetos e nos desafios partilhados - que essas experiências se tornam significativas. Da mesma forma, a formação do aluno na escola não se dá apenas por conteúdos transmitidos, mas pela qualidade das experiências que são proporcionadas e pelas conexões que elas permitem construir. Quando Roz ensina a partir de manuais, suas ações pouco reverberam; mas quando ela aprende com e através da ilha, sua prática se transforma - e, com ela, a de Bico Vivo também.

Tudo depende da qualidade da experiência que se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto, que diz respeito à sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro aspecto é óbvio e fácil de julgar. O efeito de uma experiência não se origina em sua superfície, e isso se torna um problema para o educador. (Dewey, 2023 p.27).

Desse modo, Bico Vivo é também uma metáfora do aluno que aprende por imitação, convivência e afeto - e não apenas por instrução direta. No entanto, sua formação carrega resquícios da formação de Roz, que por sua vez ainda se vê presa a ecos de uma lógica tradicional e programada. Assim como muitos professores que tentam romper com os padrões da educação bancária, descrita por Freire, mas que ainda se encontram presos a estruturas cristalizadas, Roz também vive o conflito de desejar inovar, mas carregar um repertório enrijecido.

A partir disso, podemos pensar que, muitas vezes, mesmo em propostas educativas mais abertas e sensíveis, há um enraizamento profundo de modos tradicionais de ensinar e aprender, difícil de ser completamente desfeito. O aluno, historicamente condicionado a uma forma única de estrutura e avaliação, internaliza essa lógica a tal ponto que, mesmo diante de novas abordagens, pode reagir com estranhamento ou resistência. O desafio está em criar um espaço de transição, onde se possa habitar o “entre” - esse território híbrido onde a escuta, a invenção e a experiência têm lugar, mesmo que ainda sob a sombra das práticas

anteriores.

Dewey nos lembra que a educação progressiva, por reconhecer a complexidade da experiência, não é mais simples, mas exige muito mais esforço e consciência. A formação do sujeito, como vemos em Bico Vivo, não se dá apenas por conteúdos, mas pelos modos como esses conteúdos são vivenciados, pelos afetos que os atravessam, e pelas relações que se estabelecem em torno deles.

A cena em que Bico Vivo, durante sua primeira aula de natação com outros gansos, responde confuso aos colegas que o observam com estranhamento - "por que todo mundo acha que estou morrendo? Eu só estava nadando" - revela a tensão entre teoria e experiência vivida. Sua afirmação seguinte, "é sim, eu estudei os diagramas, posso te ensinar se quiser", reforça a ideia de que ele detinha o conhecimento técnico, aprendido por meio dos esquemas e instruções de Roz, mas que ainda não o havia incorporado de forma significativa em sua experiência corporal e contextual.

Essa dissociação entre o saber aprendido e o saber vivido é uma crítica central presente nas reflexões de Dewey (2023), especialmente em seu livro *Experiência e Educação*. Para Dewey, conhecimento real só se dá quando o sujeito consegue conectar o conteúdo aprendido à sua realidade concreta, a partir de experiências significativas. Aprender não é apenas acumular dados, mas integrar o saber à vida, à ação e à sensibilidade. Sem isso, o conhecimento permanece abstrato, funcionalmente ineficaz.

A fala de Bico Vivo se conclui em uma compreensão formal da natação, mas desconectada das práticas sociais que dão sentido ao ato de nadar entre os seus pares. Esse momento ilustra o que ocorre em muitas salas de aula: alunos que sabem "responder" às questões, que decoram fórmulas ou reproduzem definições, mas que não compreendem verdadeiramente o valor e a aplicação daquele conhecimento em suas próprias vidas. O conteúdo existe, mas está descolado de uma intencionalidade real de aprender.

Assim, a trajetória de Bico Vivo mostra que, para que o saber seja pleno, ele precisa ultrapassar os diagramas e encontrar ressonância no mundo vivido. Somente assim a aprendizagem deixa de ser um gesto mecânico para se tornar um ato de transformação.

Um momento em que se reforça o sistema no qual Roz está situada ocorre após uma briga com Bico Vivo sobre pertencimento. Esse conflito a leva a questionar suas origens e o lugar ao qual pertence, remetendo suas reflexões à fábrica que a produziu e ao sistema que lhe impôs uma pré-programação. Trata-se de um sistema padronizado, de massa, que promete uma visão idealizada de mundo: uma linha de robôs projetados para atender aos desejos de quem sonha com uma vida pré-planejada, com máquinas pensadas para se integrar às comunidades humanas de forma eficiente e sem conflito - o que, sabemos, é impossível, pois não existe um plano universal quando há tanto de subjetivo na constituição de cada comunidade e de cada sujeito.

O material publicitário da Rozzum 7134, por exemplo, promete que, ter um robô como ela representa um aumento de 40% no tempo de lazer e na felicidade dos humanos - uma promessa que, ironicamente, se reflete em certas realidades em que a escola parece ser reduzida ao papel de um depósito de crianças, um lugar onde os pais as deixam apenas para que não lhes “atrapalhem” o dia. Esse modelo idealizado também projeta um tipo de expectativa em relação às pessoas, como na escola, onde se espera do professor uma multifuncionalidade que o faz lembrar o próprio robô: com “um “Rozzum” para cada cinco humanos”, ou seja, um professor para um número desproporcional de alunos, encarregado de dar conta de múltiplas funções, muito além do ensino, e ainda assim corresponder a um ideal de produtividade e eficiência.

A vida do professor, nesse contexto, acaba por espelhar esse mesmo sistema: uma existência que parece pré-programada, onde a subjetividade e o espaço para o sensível são sufocados em nome de um funcionamento mecanizado.

No diálogo do filme, quando surge a pergunta “O que poderia surpreender o Alfa 113?”, apresenta a idealização de um sistema perfeito e inabalável. O *Alfa 113* representa a fusão de todo o conhecimento humano com o mais poderoso aparelho de raciocínio já criado, símbolo de uma inteligência planejada para nunca falhar. Essa imagem reflete o mito do professor idealizado.

No filme, o sistema reage ao comportamento de Roz com um julgamento imediato: “Você ignorou sua programação.” O resultado dessa fala na personagem é reforçado pelo recuo brusco que ocorre no momento em que as conexões internas de Roz são mostradas, como se a máquina estivesse sendo literalmente desestabilizada por aquela constatação. O sistema, por meio dessa fala, define: “Isso é sério. Você é defeituosa.” Qualquer atitude que fuja ao previsto é taxada como erro.

Não há espaço para o subjetivo, para o improvisado, para o inesperado - tudo aquilo que, na vida real, é essencial na prática docente e nas relações humanas. Essa fala simboliza o julgamento social e institucional sobre tudo que sai do padrão: o aluno que não aprende no tempo esperado, o professor que questiona as regras, a escola que propõe algo novo. Tudo aquilo que escapa ao “planejamento perfeito” é visto como inadequado, como algo a ser corrigido.

Ao se recusar a obedecer cegamente à sua programação e ao escolher construir relações reais e afetivas, Roz rompe com a expectativa idealizada do sistema. Ela desorganiza essa estrutura não porque seja defeituosa, mas porque cria o novo - aquilo que o planejado e rígido jamais poderia prever. Esse gesto simboliza a potência da experiência viva e do imprevisível, tão necessária nas relações humanas e no cotidiano educativo.

Só então Roz consegue de fato ajudar o Bico Vivo, porque compreende que o novo não é algo ruim ou ameaçador. Para apoiar o filhote, ela trilha um caminho sólido a partir

daquilo que antes eram obstáculos para si mesma (Figura 4)..

Figura 4- Colagem de frames do filme quando a Roz trilha o caminho.



Fonte: Captura do filme elaborada pela autora, 2025

A criação da pista de treino de voo, por exemplo, traduz no filme uma metáfora sutil sobre transformação: o que era barreira vira ferramenta, e o que parecia desordem se torna criação.

Essa trajetória nos remete diretamente ao trabalho do professor, que vive em constante movimento de ação-reflexão-ação. Diante dos diversos obstáculos do ensino, é pela metodologia, pela didática e pela percepção sensível que o educador adapta o sistema, para que este respeite as singularidades dos alunos sem perder de vista o universal. É nesse equilíbrio entre planejamento e abertura ao inesperado que se constrói uma prática formativa verdadeiramente significativa.

Na metáfora construída com o filme *Robô Selvagem*, Roz representa esse ser que, embora programado, escolhe ir além das respostas automáticas. Quando ela abandona a lógica da eficiência e do cumprimento mecânico das tarefas, assume a tarefa mais humana de todas: cuidar, ensinar, transformar e ser transformada. Seu percurso ecoa a condição humana descrita por autores como Freire (2020) e Duarte Junior (1981): não nascemos programados para sobreviver, mas nos fazemos humanos à medida que interpretamos e transformamos o mundo, não apenas por tecnologia, mas sobretudo pela linguagem, pela criação de símbolos e pela ação reflexiva.

Em primeiro lugar, o homem não nasce programado biologicamente para a tarefa da sobrevivência - inclusive sua infância é a mais longa dentre as de

todos os seres vivos. Não há nenhuma relação determinada entre seu organismo e sua atividade como no caso dos animais.(Duarte Jr, 1981, p.22)

Enquanto os animais agem por instinto, o ser humano inventa sentidos e constrói caminhos a partir da complexidade de sua existência. Logo, Roz deixa de ser máquina quando começa a agir como sujeito. E é justamente essa passagem - do programado ao criativo, do instinto ao pensamento - que nos permite repensar a docência como prática de reinvenção permanente. A educação, tal como a trajetória de Roz, exige coragem para enfrentar o imprevisível e sensibilidade para escutar aquilo que o sistema não contempla.

Enquanto o animal procura adaptar-se, ajustar-se às condições que lhe são impostas pelo meio ambiente, o ser humano busca transformá-lo, adaptá-lo às suas necessidades. O animal reage às mudanças do meio; o homem age, mudando o meio. E modifica o meio não apenas com o uso da tecnologia, por meio de mudanças físicas, mas básica e fundamentalmente através da palavra, dos símbolos que cria para interpretar o mundo. (Duarte Jr, 1981, p 23)

Passo a investigar como essa dimensão sensível e transformadora se manifesta na prática cotidiana de professores(as) da rede pública de ensino. Apresentarei a metodologia da pesquisa realizada com docentes da área de Artes Visuais, e trarei, por meio de suas falas, percepções que ajudam a iluminar o que escapa aos currículos prescritos, mas que constitui o verdadeiro coração do processo educativo: o currículo oculto.

3. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento a construção metodológica da pesquisa e os caminhos percorridos para compreender como o currículo oculto se manifesta nas práticas docentes no ensino de Artes Visuais. A investigação será de natureza qualitativa baseada em Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994), com abordagem fenomenológica, buscando captar a vivência e a percepção de professores(as) a partir de suas experiências concretas em sala de aula. Considerando que muitos aspectos do ensino não estão formalizados nos documentos oficiais - mas se revelam nos gestos, nas escolhas, nos afetos e nas interações -, a proposta deste estudo é dar visibilidade a esses elementos que atravessam silenciosamente o cotidiano escolar.

O delineamento desta pesquisa parte do interesse em compreender as perspectivas de subjetividade que emergem no espaço da sala de aula de artes visuais, a partir do olhar dos professores. Até então, minha percepção sobre as relações em sala de aula era sempre externa, sobretudo após a experiência como estagiária. No entanto, para esta investigação, tanto a visão dos alunos quanto a dos docentes é relevante. Optei pelo foco nos professores porque é a eles que cabe a tarefa de refletir criticamente sobre a condução das aulas, sobre os planejamentos e estratégias adotadas, possibilitando uma análise mais aprofundada de como o ensino se organiza e como as experiências pedagógicas são mediadas.

Uma responsabilidade fundamental do educador não é apenas estar atento ao princípio geral de que as condições ambientais modelam a experiência presente, mas também reconhecer concretamente que as circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, o educador deve saber como utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências válidas. (Dewey, 2023, p.48)

A partir dessa perspectiva, observa-se que a função docente vai além da transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade para reconhecer como as circunstâncias se transformam em experiências significativas. O professor, nesse sentido, atua como mediador que organiza o ambiente de modo a favorecer o crescimento contínuo dos alunos, garantindo que as situações vivenciadas em sala não sejam pontuais, mas desdobrem-se em aprendizagens mais profundas e duradouras.

O efeito de uma experiência não se origina em sua superfície e isso se torna um problema para o educador. É sua tarefa proporcionar situações para que as experiências, embora não provoquem resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que o estimulem e o preparem para experiências futuras. Assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive para si

mesma. Totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes. (Dewey, 2023, p. 27-28)

Esse entendimento amplia a responsabilidade do educador, pois implica selecionar e planejar experiências que, ao mesmo tempo em que engajam os alunos no presente, abram possibilidades para aprendizagens futuras. A continuidade das experiências, como destaca Dewey, é o que assegura o caráter formativo da educação, exigindo que o professor reflita criticamente sobre os impactos de suas escolhas pedagógicas e sobre a forma como essas escolhas ressoam nas trajetórias individuais e coletivas dos estudantes.

Considera-se, nesse processo, que o tempo de vivência escolar influencia diretamente as percepções, decisões e posicionamentos docentes, já que a prática cotidiana, com suas especificidades, pode transformar compreensões prévias, seja de forma positiva ou negativa. A realidade escolar, portanto, não se apresenta como algo homogêneo, mas se modifica conforme o ambiente, a instituição, a turma e o próprio percurso profissional do professor, revelando preferências e adaptações que, muitas vezes, decorrem de escolhas pessoais, conscientes ou não, moldadas pela experiência ao longo da trajetória docente.

Uma situação específica pode marcar profundamente um professor iniciante, enquanto outro, mesmo com anos de prática, pode não ter vivenciado algo semelhante. Assim, a constituição da subjetividade está ligada a encontros singulares e contextuais, que variam de acordo com cada trajetória profissional e pessoal.

Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes, impedindo a pessoa de extrair dessas experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outras experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se torna dispersa. Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e "interessante", mas, ainda assim, a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos. (Dewey, 2023, p. 25)

Outra perspectiva que se levou em conta foi às diferentes cargas horárias de trabalho que também interferem nesse processo, pois permitem analisar se a sensibilidade do docente é influenciada pelo tempo de contato com a turma.

No ensino médio regular, por exemplo, em algumas turmas, a disciplina de Artes conta com apenas uma hora-aula semanal, um período bastante limitado, o que impõe desafios adicionais para o estabelecimento de relações significativas e para a observação das nuances da experiência estética em sala de aula.

Quem já teve a oportunidade de estar em sala de aula na qualidade de professor sabe o quanto cada minuto se torna precioso para a fruição crítica e construtiva dos envolvidos no processo e isso independe de tema sobre o qual se estar discutindo. Destinar uma quantidade insuficiente de tempo para a realização das aulas de arte não simplesmente dificulta o contato com os elementos inerentes a esta área. Na prática, essa destinação mínima de tempo impossibilita concretamente o desempenho de educandos e educadores, que diante da limitação de 50 minutos, somando isso às restrições próprias da educação brasileira, como a inexistência de recursos materiais e a inadequação de espaços para apreciação e efetivação de práticas em linguagens artísticas, convertem o parco tempo de contato em nada muito além de intenções e objetivos, permeados pela tensão que o tempo impõe. (Azevedo Filho; Sousa; Maciel, 2016, p.7)

Para a constituição do campo empírico, foram estabelecidos critérios que buscam dar coerência e consistência ao estudo. Assim, todos os professores entrevistados são oriundos de escolas públicas e atuam no ensino médio, com formação voltada para as artes visuais.

A opção pelas escolas públicas de Campo Grande (MS), ao invés das privadas, justifica-se pela grande diversidade social e cultural presente nessas instituições, reunindo estudantes vindos de diferentes pontos da cidade. Essa heterogeneidade permite uma compreensão mais complexa do cotidiano escolar, enriquecendo a investigação.

Outro critério de seleção dos participantes é que sejam professores(as), todos da área de Artes Visuais, e que são egressos(as) ou estão atualmente vinculados(as) ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArte/UFMS), tratando-se de docentes em formação continuada, que estão em contato direto com discussões teóricas e práticas sobre o ensino de artes visuais, o que potencializa a investigação de suas experiências docentes.

A escolha se justifica pela minha proximidade com esse público, em especial por meio do Grupo de Pesquisa CNPq denominado Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes (NINFA/UFMS), o que possibilita um acesso direto e uma relação de confiança no processo de entrevista. Para ensinar de maneira engajada, o professor deve trazer para a sala de aula não apenas teoria, mas também o que viveu, sentiu e experimentou. É a combinação dessas vivências que alimenta sua prática pedagógica. Segundo Cota (2000):

É a partir do que é básico, fundamental, que são construídos outros conhecimentos que a este básico se acrescentam, integrando-se uns aos outros. Em outras palavras, os conhecimentos estão sempre em construção. Assim, uns são construídos como ponto de partida; outros, os novos, como ponto de chegada, que por sua vez se tornam ponto de partida, num processo contínuo. Vale dizer que é na chegada que se manifestam as mudanças, inovações e transformações resultantes da intervenção na realidade. (Cota, 2000, p. 213)

No que tange à experiência docente, a seleção dos participantes contempla uma

diversidade de perfis, abrangendo duas diferentes etapas da trajetória profissional. Foram selecionados(as) professores(as) do ensino infantil e/ou fundamental e, também, do ensino médio, variando os períodos de vivência em sala de aula: um(a) docente iniciante e outro(a) com tempo de experiência estendido. Essa divisão metodológica permite observar como a vivência acumulada ao longo dos anos repercute na construção de sentidos sobre o ensino de artes visuais, revelando nuances que variam entre a adaptação inicial, os primeiros confrontos com a realidade escolar, a consolidação de práticas e a experiência avançada. Ademais, essa diversidade visa ampliar o olhar sobre as transformações e permanências nas percepções docentes ao longo do tempo, permitindo também observar como o currículo oculto se reinventa ou se mantém presente em diferentes estágios da trajetória profissional.

Quando os professores percebem que as suas referências teóricas não correspondem à realidade com a qual trabalham, e que esta não pode se ajustar àquelas, e quando têm consciência de que teoria e prática, na práxis, não se separam, sentem-se desafiados e buscam outras referências teóricas para orientar a sua prática. Nestes casos, os conhecimentos construídos no fazer docente enraízam o professor cada vez mais na docência. (Cota, 2000, p. 215)

As entrevistas foram realizadas na UFMS, uma no Bloco do 8, onde se realizam as aulas do curso de Mestrado Profissional em Artes e a outra no Prédio da PROECE, ambos os lugares escolhidos por cada participante. Ambas foram gravadas com o uso de aplicativo nativo do aparelho celular. Para manter o cuidado e atenção com a ética na pesquisa, foi elaborado com auxílio de meu orientador, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1) que foi apresentado, lido e assinado pelos participantes.

O uso das entrevistas busca compreender as formas pelas quais as relações estabelecidas no cotidiano escolar influenciam a sensibilidade no ensino da arte. Mais do que tratar de conceitos de maneira direta, como o de currículo oculto, pretende-se captar as narrativas dos docentes em torno de suas vivências, evidenciando como se manifestam, nas interações entre docente e aluno, entre os próprios alunos ou mesmo entre docentes, dimensões que escapam aos documentos formais, mas que são constitutivas do processo educativo. O objetivo é, assim, valorizar a narrativa pessoal e o sensível da prática docente, reconhecendo que é no entrelaçamento dessas experiências que se delinea o ensino de artes visuais em sua dimensão mais viva e subjetiva.

A organização e interpretação dos relatos ocorrerão a partir das análises das entrevistas seguidas da criação da matriz nomotética, permitindo estabelecer diálogos entre as experiências singulares narradas e categorias mais amplas que emergem do conjunto. A análise foi realizada com foco nas unidades de significado presentes nos discursos dos participantes, de modo a evidenciar os elementos recorrentes e as nuances que atravessam as vivências relatadas.

A partir desse procedimento, a investigação busca respostas para a questão: **“Que acontecimentos inesperados ou necessidade de cuidado/escuta afetam ou afetaram o planejamento de suas aulas”**, orientando a reflexão sobre como aspectos implícitos do cotidiano escolar afetam práticas, interações e experiências educacionais.

A partir dessa seleção de critérios, a pesquisa será dividida em duas etapas: realização de entrevistas para elaboração da matriz nomotética; e análise dos dados obtidos nas entrevistas.

Para o levantamento inicial de dados, será feito um levantamento informal de dados prévios de turmas do Mestrado ProfArtes de 2025. Esses dados terão como objetivo mapear informações gerais, como a quantidade de professores oriundos de escolas públicas, anos de experiência docente e outros dados relevantes que auxiliem na escolha dos participantes que serão posteriormente entrevistados.

Contempla dados pessoais, informações sobre a atuação escolar e aspectos da formação acadêmica e profissional dos participantes. Entre os itens abordados, destacam-se: tipo de escola (pública ou privada); nível de ensino em que atuam; carga horária semanal de atuação; disciplina ou área de atuação; formação acadêmica; vínculo atual com a instituição; tempo de experiência na profissão; e interesse e disponibilidade para participar da entrevista.

Essas informações permitirão selecionar de forma criteriosa os professores que integrarão a etapa de entrevistas, garantindo diversidade em termos de experiência, carga horária e contexto de atuação. A aplicação desta seleção de dados também possibilita mapear o perfil geral do grupo, assegurando que a análise posterior considere diferentes trajetórias docentes e realidades escolares, contribuindo para a elaboração da matriz nomotética e, conseqüentemente, para uma compreensão mais ampla das perspectivas de subjetividade na sala de aula de artes visuais.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes. (Bogdan; Biklen, 1994, p.50)

As entrevistas individuais permitirão acessar relatos profundos e subjetivos sobre os sentidos atribuídos ao ensinar arte, as dificuldades enfrentadas, os vínculos afetivos criados com os(as) alunos(as) e os saberes que emergem fora dos limites formais do currículo. Em

3.1 - Análise dos dados, organizo as categorias temáticas construídas a partir desses relatos, revelando os modos como o ensino de Artes Visuais é atravessado por experiências

singulares e dimensões formativas que frequentemente passam despercebidas, mas que são fundamentais para compreender a complexidade do fazer docente.

Nesse processo, o pesquisador não parte de respostas prontas, mas constrói gradualmente uma compreensão à medida que recolhe e examina as narrativas.

Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação. (Bogdan; Biklen, 1994, p.50)

Assim, a análise qualitativa proposta neste trabalho busca respeitar a singularidade das falas docentes e, ao mesmo tempo, organizá-las em um quadro interpretativo mais amplo. O movimento entre a abertura inicial e a síntese final permitirá compreender como as experiências narradas se relacionam entre si, revelando tanto aspectos comuns quanto particularidades que constituem o ensino de Artes Visuais em sua dimensão subjetiva, crítica e formativa.

3.1 Análises dos dados

A partir desse movimento de abertura e síntese, a organização dos relatos docentes na matriz nomotética constitui um recurso metodológico que possibilita visualizar, de forma sistematizada, as categorias emergentes da investigação. Essa matriz não busca reduzir as narrativas à rigidez de um esquema, mas oferecer um quadro interpretativo que evidencie convergências, tensões e singularidades presentes nas falas. Ao articular as experiências individuais em um panorama coletivo, torna-se possível compreender de maneira mais clara como o ensino de Artes Visuais é atravessado pelo currículo oculto, pelas dimensões subjetivas e pelas práticas formativas que se manifestam no cotidiano escolar.

Para sistematizar e visualizar o processo de categorização das entrevistas, foi elaborada uma matriz nomotética, apresentada no Quadro 2. A matriz organiza os discursos dos(as) participantes em colunas, enquanto as categorias de análise, construídas a partir do material empírico, se encontram nas linhas.

A análise das entrevistas foi feita a partir das falas dos entrevistados, das quais emergiram unidades de significado. Neste processo, observou-se a convergência e a divergência entre os discursos dos dois participantes. A partir dessa análise das unidades de significado, surgiram as categorias, que foram organizadas e nomeadas com base em frases extraídas do próprio discurso do(a) participante.

Essas categorias, destacadas no Quadro 2, são: **A) Conquistei meu espaço ali; B) A rotina da escola muda; C) Vou deixar acontecer, ver o que vai dar; D) E aí eu resolvi que precisava falar daquilo de uma outra maneira.**

Quadro 2 - Matriz nomotética

Participantes	Gabriel	Edna
A) Conquistei meu espaço ali	1;2;13;19	1; 3; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 17; 21;24;26; 28; 29; 32; 33
B) A rotina da escola muda	3; 4; 5; 6;15;17;20;25;27;	2; 4; 9; 16; 18; 19; 20; 23;
C) Vou deixar acontecer, ver o que vai dar	7;8;11;14;16;18;21;22;26;28	22; 25;
D) Resolvi que precisava falar daquilo	9;10;12;23;24;	25, 27; 30; 31

Fonte: elaborada pela autora

Cada célula da matriz contém a numeração correspondente aos trechos das entrevistas, unidades de significado, que foram agrupados a partir de suas convergências e especificidades no contexto do discurso de cada participantes. Dessa forma, o quadro apresenta tanto os pontos de aproximação quanto as singularidades presentes nas narrativas, oferecendo um panorama das dimensões que atravessam o ensino de Artes Visuais e revelando aspectos que se relacionam ao currículo oculto, às práticas docentes e às concepções de arte manifestadas pela entrevistada e pelo entrevistado.

A seguir, a análise das entrevistas será desdobrada a partir das categorias temáticas identificadas na matriz de agrupamento. A disposição dos dados, que permitiu a visualização das convergências e das especificidades dos discursos, materializa-se, neste momento, em uma discussão que traz para o corpo do texto as vozes dos(as) docentes de Artes Visuais que participaram da investigação. Este capítulo de análise busca compreender o olhar docente para a experiência em sala de aula, partindo da percepção de que o currículo oculto influencia a formação docente e a experiência de ensino em Artes Visuais, conforme era o objetivo central deste trabalho. O foco é examinar as estratégias de adaptação curricular e a agência no cotidiano escolar, conforme manifestado nas narrativas.

A) Conquistei meu espaço ali

Os elementos que envolvem a categoria "Conquistei meu espaço ali" emergem da capacidade de ação e da necessidade de afirmação que fazem parte do trabalho docente de Artes Visuais. Este movimento de conquista de espaço no currículo e na escola é construído

a partir de uma postura de firme convicção e determinação, exigindo do professor uma atuação persistente para estabelecer seu lugar, cujo excerto surge na fala da professora Edna, que declara: " [...] Eu sei o que eu estou fazendo, eu sei o que eu vou fazer" (A15³).

O processo de reinvenção e a construção dessa perspectiva docente têm um paralelo na narrativa de *O Robô Selvagem*. A robô Roz, que foi programada para a lógica, é obrigada a aprender e se adaptar, transformando sua programação inicial em uma forma autêntica de pertencimento. Sua conquista de espaço na ilha não é apenas física, mas uma escolha moral e afetiva. Ao ser desafiada pela chegada de robôs de resgate (como a unidade Vontra) e forçada a voltar à sua programação de fábrica, Roz escolhe conscientemente a ilha, o afeto e a comunidade que construiu. Essa decisão de pertencimento e de autonomia moral mostra como a percepção do professor é criada justamente nas escolhas éticas que impactam a formação completa dos alunos e a legitimidade de sua prática, indo além do que está escrito nos manuais.

Ao mesmo tempo, a certeza e a segurança na prática aparecem como traços da experiência profissional, mostrando que a adaptação não significa ceder totalmente, mas sim reinventar-se diante das situações: "Eu sou teimosa primeiro, porque eu sei o que eu estou fazendo, eu sei o que eu vou fazer. Então, eu não aceito muito esse afetar. Eu vou e faço, eu sou um pouco abusada. Se eu não puder fazer de um jeito, naquele momento eu faço de outro, mas eu faço [...]" (Edna, A15). O trabalho de ensino também envolve enfrentar momentos de interações únicas.

Muitas vezes, para se posicionar diante de um aluno, o professor precisa lidar com situações que afetam sua própria vivência, seja no relato breve de Gabriel sobre uma experiência com o grupo 4 da educação infantil, que o marcou e ele diz sempre usar como exemplo em suas falas, ou seja na fala de Edna sobre o afeto: "Eu achei muito interessante. Porque teve esse balão e eu guardei os balõezinhos porque eu gostei. Tem essa também da professora gostar" (Edna, A24). Esses momentos podem gerar um impacto que vai além da vida profissional do professor, alcançando uma percepção sensível.

Dessa forma, o afeto e a escuta se tornam partes centrais do trabalho docente, mas também implicam uma responsabilidade emocional significativa. O professor não é apenas um mediador de conteúdo, mas uma presença atenta às experiências, sentimentos e necessidades dos alunos, o que influencia diretamente a dinâmica da sala de aula e o cuidado nas atividades propostas.

A experiência pessoal, além disso, permeia a prática docente, como mostra o relato da professora ao saber do acidente de um jovem indígena, que ela havia pesquisado para um planejamento de aula: "Fiquei muito triste, porque foi no mesmo dia, na mesma semana

³ Os excertos das falas em citação direta ou quando mencionados, são identificados no texto pela letra correspondente da categoria, seguida pelo número cardinal que indica a unidade de significado.

[da pesquisa que havia feito para aula], jovem, estava fazendo mestrado. Fiquei triste porque falei, nossa" (Edna, A32). A professora usou essa experiência para gerar reflexão em sala: "Eu levei essa realidade pra sala de aula. Falei assim, e nós perdemos porque ele poderia ter deixado algo muito bom para nós estudarmos, né? E não concluiu porque teve essa fatalidade aí na vida dele" (Edna, A33).

Estes relatos mostram que o trabalho docente envolve não só a transmissão de conteúdo, mas também a integração de vivências, sentimentos e reflexões pessoais. As trocas subjetivas entre professor e alunos criam um ambiente onde o aprendizado se torna significativo e ligado à vida real, reforçando que ensinar é um ato cognitivo e afetivo ao mesmo tempo.

As experiências vividas pela professora no passado não foram abandonadas, muito pelo contrário, sempre serviam de suporte para a construção das novas referências que orientavam sua prática no presente, fosse com os seus alunos de Pedagogia, fosse com os professores universitários, para os quais realizava cursos. Ao descrever o percurso seguido, Mello ilustra o vai-e-vem de uma teoria para a prática e desta para as novas teorias. Assim, enquanto ia e vinha, avançava na busca de novas referências já formuladas, no sentido de se sedimentar ou de reorientar suas práticas. (Cota, 2000, p. 219)

A professora Edna explica que encontrou essa saída para equilibrar o currículo formal e as demandas que permeiam a aula. Mesmo assim, a flexibilidade não é entendida como desistência dos objetivos propostos, mas como um modo de manter o foco no resultado, ainda que por caminhos diferentes, como diz Edna:

Então, eu entendi muito bem, há muitos anos, que o planejar é o planejar. Então, está planejado, não executado. Então, na hora de executar, ele pode sim ter algumas alterações, mas que a finalidade e o objetivo eu vou atingir, sabe? Eu quero atingir, eu vou atingir. Então, assim, eu vou dar meu jeito de chegar ao resultado final, né? Nesse planejamento. (A14)

Muitas vezes, é necessário reconstruir completamente o planejamento inicial, adaptando-o às circunstâncias do momento. Como o professor Gabriel relatou (A A A): "E reconstruindo todo o planejamento que eu tinha, mudou completamente, né?" (Gabriel, A4). É importante considerar que, ao permitir flexibilidade no planejamento, as possibilidades de aprendizagem podem se ampliar. A sequência de uma atividade planejada pode ser interrompida e/ou transformada pelos próprios alunos, que trazem novas ideias e caminhos. Dessa forma, o planejamento não apenas organiza a aula, mas também se torna um instrumento vivo, capaz de se ajustar e potencializar a experiência de aprendizagem de maneira criativa e inesperada.

O processo de reinvenção e a construção da perspectiva docente, marcados pela certeza de que "eu sei o que eu vou fazer" (Edna, A15), encontram um paralelo na história

de O Robô Selvagem. Roz, condicionada à lógica, é forçada a aprender e a se adaptar no mesmo ritmo que seu filhote, Bico-Vivo. Ela questiona seu lugar na ilha e, aos poucos, por meio de interações únicas com os animais e do cuidado (o "gostar" da professora Edna), transforma sua programação inicial em uma prática autêntica. Assim como Roz, o professor é continuamente levado a ir além do manual, desenvolvendo uma sensibilidade que o afeta profundamente e o torna capaz de tirar das circunstâncias os elementos essenciais para um aprendizado válido.

Uma responsabilidade fundamental do educador não é apenas estar atento ao princípio geral de que as condições do ambiente moldam a experiência presente, mas também reconhecer de forma clara que as circunstâncias ambientais provocam experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, o educador deve saber como usar as circunstâncias físicas e sociais existentes, tirando delas tudo o que pode contribuir para a construção de experiências válidas (Dewey, 2023 p. 48).

A frase "Eu sou uma robô selvagem" representa o momento de máxima autonomia moral de Roz, resumindo a rejeição ao modelo tradicional (a programação de fábrica) em favor de uma identidade criada na experiência vivida e no afeto. Da mesma forma, o professor que se permite ser o "Professor Selvagem", neste contexto, é aquele que rompe com o planejamento rígido e com a visão da educação como mera transmissão de conteúdo.

Assim como Roz, que se tornou "selvagem" ao aceitar o imprevisível e adotou o afeto e o diálogo como seus princípios de ação, o professor que conquista seu espaço age com a convicção de que sua prática deve ser reinventada a partir das circunstâncias. Ele demonstra tenacidade (como Edna), não interrompe o aprendizado que surge do aluno (como Gabriel) e permite que a bagagem pessoal e as vivências externas influenciem e modelem o conteúdo, tornando o ato de ensinar um ato simultaneamente cognitivo e profundamente afetivo.

B) A rotina da escola muda

Nas entrevistas realizadas, um dos aspectos que surgiram de forma recorrente foi a necessidade de flexibilidade docente diante das interferências e demandas que se apresentam no cotidiano da sala de aula. Foram mencionados diversos momentos que exemplificam como os professores encontram brechas que permitem lidar com situações imprevistas sem ignorar o currículo formal.

A professora Edna citou um exemplo de adaptação do planejamento em função de eventos escolares. Durante o período da festa junina, embora tivesse a incumbência de trabalhar com balões decorativos, ela conseguiu conectar a atividade à disciplina de Arte,

utilizando os trabalhos visuais produzidos pelos próprios alunos para confeccionar os balões:

Eu tenho os balãozinhos que eu fiz com o pessoal, mas eu fiz com as pinturas kadiwéus. Os balõezinhos, eu tenho as pinturas de outros artistas que estavam fazendo. Então, já que era para fazer, eu usei os papéis e as pinturas dos alunos que os alunos produziram e fizemos os balõezinhos com aqueles trabalhos. Então, participei sim, participei, só que não para decorar com os balãozinhos sem ter nenhuma referência, nem estudo, nem nada. (Edna, B18)

Além das regras da escola e do currículo, os sistemas institucionais também exercem influência sobre a forma como o planejamento é concebido e executado. Em alguns casos, há limitações práticas, como a impossibilidade de editar o planejamento após o registro em portais escolares, o que exige a manutenção da estrutura original da aula. Mesmo assim, essas situações podem gerar experiências pedagógicas construtivas.

Dewey nos oferece a reflexão de que o professor deve estar pronto para adaptar essas aulas, pontuando que o planejamento deve ser flexível o suficiente para permitir o livre jogo para a individualidade de experiência e, ainda assim, sólido o bastante para direcionar o contínuo desenvolvimento das capacidades do aluno.

O educador deve estudar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com o qual ele está lidando e, ao mesmo tempo, deve organizar as condições que disponibilizem as matérias ou conteúdos de forma a proporcionar experiências que satisfaçam a essas necessidades e desenvolvam essas capacidades. O planejamento deve ser flexível o suficiente para permitir o livre jogo para a individualidade da experiência e, ainda assim, sólido o bastante para direcionar o contínuo desenvolvimento das capacidades dos alunos” (Dewey, 2023, p. 79-80).

Um outro exemplo, trazido pelo professor Gabriel, foi o relato de quando uma aula inicialmente planejada como expositiva se transformou em uma atividade mais dinâmica e envolvente, resultando em risadas e maior participação dos estudantes: “A aula foi até mais interessante da maneira como ela aconteceu, que os alunos se envolveram, foi uma risada, né?” (Gabriel, B5). Em um dos relatos, durante uma aula sobre expressionismo, o projetor falhou, impedindo o uso das imagens previstas para a atividade. Diante disso, o docente Gabriel adaptou a aula, utilizando sua própria experiência com teatro para explorar a expressão corporal dos alunos:

E aí eu desenvolvi lá nessa aula específica, eu não lembro o que era exatamente, mas eu lembro desse momento que faltou o projetor pra... era alguma coisa sobre expressionismo. E aí eu levei os alunos pelo corpo, né? Usei da linguagem do teatro que eu já tinha. E pra tentar entender como que a gente expressa certos sentimentos, como eles estavam se sentindo naquele dia, pra expressar aquilo através do corpo. E reconstruindo todo o planejamento que eu tinha, mudou completamente, né? (Gabriel, B4)

Este movimento mostra como o planejamento, mesmo quando baseado no currículo formal, pode se tornar um espaço de criação e de ressignificação, permitindo que as experiências dos alunos se unam ao conteúdo previsto. Essa capacidade de reinvenção imediata e eficaz é semelhante à própria essência da robô Roz. Quando seu sistema falha ou ela enfrenta um obstáculo da natureza, ela não para; ela improvisa (como usar algas para consertar seu corpo ou a língua animal para se comunicar com os habitantes selvagens da ilha). A flexibilidade, portanto, não é um erro, mas sim a habilidade fundamental para transformar o imprevisto em um recurso pedagógico valioso, assumindo-o como uma postura ativa do professor.

É a partir do que é básico, fundamental, que são construídos outros conhecimentos que a este básico se acrescentam, integrando-se uns aos outros. Em outras palavras, os conhecimentos estão sempre em construção. Assim, uns são construídos como ponto de partida; outros, os novos, como ponto de chegada, que por sua vez se tornam ponto de partida, num processo contínuo. Vale dizer que é na chegada que se manifestam as mudanças, inovações e transformações resultantes da intervenção na realidade. (Cota, 2000, p.213)

Esse mesmo ponto é reforçado em outra fala, que amplia o sentido da flexibilidade para além da simples negociação com o currículo, assumindo-o como uma postura proativa da docente. Dessa forma, Edna destacou que, mesmo diante de limitações impostas por eventos externos, é possível encontrar formas de integrar o conteúdo da disciplina ao contexto: “Eu arrumo um jeito de participar, mas do jeito que esteja ligado com a disciplina, com a arte” (Edna, B19B).

Assim, as aberturas para expressar o currículo oculto revelam-se não apenas como estratégia de conciliação, mas como expressão de uma prática docente que equilibra flexibilidade e firmeza, garantindo tanto a manutenção do conteúdo curricular quanto a abertura para experiências singulares no processo educativo.

As falas evidenciam como o ato de planejar não se resume a uma execução rígida, mas a um processo marcado por constantes negociações com a realidade escolar (Freire sobre realidade escolar). Para alguns docentes, os acontecimentos inesperados surgem de forma frequente e inevitável. Gabriel afirma que: “Acontecimento inesperado na escola é algo que acontece com frequência e que isso acaba alterando bastante o planejamento” (Gabriel, B3).

Esse caráter dinâmico é reforçado pela perspectiva de que o planejamento nunca deve ser visto como algo engessado, mas como uma estrutura aberta a adaptações.

Assim, as falas revelam uma compreensão comum: o planejamento é um guia, mas a prática docente exige abertura para o inesperado, flexibilidade para lidar com as demandas reais da sala de aula e firmeza em manter os objetivos pedagógicos.

“O educador deve planejar com flexibilidade e direcionamento. É bem possível, claro, que o professor faça este plano preparatório de forma tão rígida e intelectualmente inflexível que acabe resultando em falhas. Portanto, a maioria das falhas no controle remete à falta de um planejamento suficientemente pensado com antecedência.” (Dewey, 2023, p. 78).

A citação de Dewey estabelece que o planejamento docente deve ser um guia que combine flexibilidade e direcionamento. O autor adverte que a rigidez intelectual na elaboração desse plano é a principal causa de falhas na prática, mais do que a ausência de planejamento em si. Nesse sentido, pensar a aula vai além de simplesmente vincular-se ao currículo e aplicá-lo; exige que o professor antecipe as contingências da realidade escolar. Sem essa atenção às demandas da turma, o planejamento torna-se vulnerável a imprevistos - como interrupções de alunos, diálogos inesperados ou avisos da coordenação - que impedem o alcance dos objetivos propostos, dificultando o trabalho do professor a adaptações necessárias.

C) Vou deixar acontecer, ver o que vai dar

A categoria "Vou deixar acontecer, ver o que vai dar" reflete a autonomia e o posicionamento metodológico do professor na gestão da dinâmica da sala de aula. Mediar um diálogo, estar atento às necessidades da turma e optar por interferir ou não em um dado momento são escolhas didáticas que exigem sensibilidade. O ato de "deixar acontecer" não implica em liberar a turma para a desordem, mas sim em abrir oportunidades de fala e escuta que influenciam a aula de diversas maneiras.

Essa postura está profundamente ligada ao diálogo e à escuta ativa, conforme defendido por Freire

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (Freire, 2021, p 44)

Os professores entrevistados relataram diversas situações em que acontecimentos inesperados ou intervenções dos alunos acabaram influenciando a dinâmica da aula e o planejamento. O professor Gabriel, por exemplo, mencionou duas experiências distintas que envolveram a participação direta do aluno. Em uma situação prática com estudantes do Grupo 4 da educação infantil, os próprios alunos transformaram a proposta inicial em algo mais interessante, ampliando o aprendizado de forma espontânea, conforme descrito pelo professor. Gabriel também mencionou outro momento de diálogo em sala sobre o tema autorretrato, quando os alunos trouxeram à discussão a questão dos tons de pele, criando uma oportunidade para abordar temas raciais de maneira crítica:

A gente estava falando sobre autorretrato, de representação, isso foi no segundo ano. E aí essa criança... ela fez um retrato, ela estava se pintando, aí eles começaram um diálogo ali sobre cor, de pele, também associado a essa questão de ser negro, ser branco, aí começaram a dizer, "não, mas você não é preta", "Mas não é preto que fala." Eles começaram, as crianças (Gabriel, C22).

Estes relatos ajudam a entender como a escuta e a percepção sensível do professor em relação aos alunos podem alargar o escopo do planejamento por meio de questionamentos críticos. Eles ressaltam que, mesmo mantendo a estrutura planejada, é essencial criar espaços para que os alunos tragam suas próprias contribuições, estimulando o pensamento crítico.

No filme, quando Roz chega à ilha, ela apenas registra os sons. Com o tempo, para sobreviver e compreender aquela realidade, ela precisa escutar atentamente (o som dos animais, o clima, os predadores), desenvolvendo uma percepção sensível da ilha e de seus habitantes, que surge das trocas entre ela e os próprios animais. Sua sobrevivência e o sucesso de sua missão dependem dessa escuta atenta e da necessidade de adaptação. Assim é o papel do professor, que precisa compreender seus alunos para, então, oferecer experiências que façam sentido para a turma, aproveitando muitas vezes os diálogos e trocas que acontecem em aula, podendo até mesmo ir além dos assuntos cotidianos.

A atitude do professor, expressa na frase "Vou deixar acontecer, ver o que vai dar" (Gabriel, XXC), reflete a essência da escuta atenta freireana e a percepção sensível, que liberta o docente da rigidez do planejamento. Essa abertura ao inesperado, como a discussão espontânea sobre tons de pele ou a transformação de uma atividade pelos alunos, encontra seu espelho na jornada de Roz em *O Robô Selvagem*. Ela, programada para a lógica, é forçada a escutar atentamente e a se adaptar à linguagem e aos códigos da ilha, reconhecendo que sua sobrevivência e sua nova missão dependem dessas trocas únicas com os animais. Essa escuta permite a Roz ir além de sua função inicial e incorporar em sua prática (o cuidado com personagem Bico-Vivo) as experiências e o repertório próprio

daquele ambiente, tal como o professor que utiliza o cotidiano e as vivências familiares dos alunos para potencializar a aprendizagem.

As relações estabelecidas entre professores e alunos são um elemento central na dinâmica da sala de aula. Além das questões pedagógicas e do planejamento, aspectos afetivos, como cuidado, escuta e vínculo emocional, têm um peso importante na condução das aulas. A bagagem pessoal dos estudantes - suas experiências de vida, contextos familiares e vivências prévias - influencia diretamente a forma como eles se envolvem com os conteúdos e se relacionam em sala. Nesse contexto, a escuta docente é vital, pois, como afirma Freire em *Pedagogia da autonomia* (2021), "Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (Freire, 2021, p. 45).

Em outro momento, o professor Gabriel relatou sobre outra oportunidade que surgiu para trabalhar a percepção crítica sobre as formas de representação dos corpos e questões étnico-raciais. O conteúdo planejado era o Dadaísmo, que estava dentro da Arte Contemporânea, mas ele acabou mudando para falar sobre questões étnico-raciais e racismo (explicação do conteúdo que mudou):

Acabei mudando esse conteúdo para uma outra coisa, porque esse era o tema. E acho que teve até um outro momento que também estava aparecendo essa questão de chamar o colega de gordo, de fazer essas ofensas do que é bonito e feio, que eu também mudei o conteúdo que eu estava falando sobre... Na verdade eu estava falando sobre corpo, performance e tudo mais, só que aí eu fiz uma aula específica sobre o corpo dentro da história da arte, para falar sobre essas relações de como que essa construção de beleza vem de muito antes (Brito 21C).

Nesse contexto, a escuta atenta, o cuidado e o afeto não só contribuem para a construção de um ambiente seguro e acolhedor, mas também influenciam o rumo da aula, a forma como os conteúdos são abordados e a receptividade dos alunos. E essa influência ultrapassa os limites da sala de aula, pois se trata de experiências e repertórios construídos no cotidiano que envolvem também suas vidas pessoais, casa, trabalho e família. O professor tem a oportunidade de usar o cotidiano do aluno para ampliar essa experiência, como no exercício de perguntar aos pais sobre as cores e fazer um desenho da família (Gabriel, C28)

O diálogo em sala se torna muito importante para as aulas, sendo um espaço de fala essencial. "Eu comecei falando sobre essa questão, e os alunos foram trazendo palavras que estavam associadas ao que era ser uma pessoa negra dentro daquele espaço da sala de aula. E aí foram trazendo esses problemas, as palavras que surgem, o macaco, o bandido, a pessoa da favela" (Gabriel, C18)

Essa abordagem permite que o professor desenvolva atividades considerando o repertório inicial dos alunos, na tentativa de ampliá-lo criticamente. "E aí, depois de todo esse estudo, vamos trabalhar essas questões da arte Kadiwéu, por exemplo, que foi o que foi trabalhado" [conteúdo trabalhado]. Depois que produziram, em grupos de quatro, em papel A3, colocando o grafismo com referência nos Kadiwéu e também nos Terenas: "É lógico que os terenas também, nós coloquei os terenas também, né? Que a diferença, eles se encantam mais pela geometria Kadiwéu E saiu muito, saiu também o floral dos terenas, mas principalmente produziram muito Kadiwéu" (Edna, C22).

O trabalho docente se revela, portanto, como um equilíbrio constante entre ensinar, mediar e compreender as singularidades de cada estudante, considerando suas histórias de vida como parte essencial do processo educativo. A prática pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve também sensibilidade, empatia e capacidade de adaptação às complexidades que cada um traz para a sala de aula, seja nas trocas entre os próprios alunos, seja nas relações professor x aluno.

No filme, as relações que Roz estabelece com a Cauda Rosa e o Astuto funcionam como metáforas para as dinâmicas da sala de aula e para a necessidade de o professor se posicionar diante das contribuições dos alunos. A Cauda Rosa, ao compartilhar sua experiência e confiar o filhote a Roz, age como o mediador que insere o professor (Roz) nas demandas afetivas e reais da comunidade, indo além do conteúdo didático. Já o Astuto representa o contrapeso do mundo selvagem e real, servindo como o aluno que, com suas dificuldades e visões, traz à tona as questões críticas e éticas que obrigam o professor a mudar o planejamento. Assim, a capacidade de Roz de dialogar e aprender com ambos – do acolhimento à crítica – é o que valida sua prática e demonstra que o afeto e a escuta são elementos centrais, que não apenas acolhem, mas influenciam e moldam a condução da aula.

D) Resolvi que precisava falar daquilo

Como um ambiente de trocas transversais, a forma como o conteúdo é recebido não é unidirecional; ela também afeta o professor. Além disso, a carga emocional do docente não se manifesta de maneira unilateral, mas se configura em trocas e escolhas subjetivas, influenciadas tanto por experiências de vida compartilhadas quanto por acontecimentos externos. Eventos históricos ou sociais podem se tornar elementos de reflexão dentro da aula de Arte. Edna traz em seu discurso como a crítica e seu posicionamento atravessam suas aulas: "Então, faço essas críticas também. E aí eu falei, sabe, quando eles receberam, eu fiz as contas... (...) demorou muito, muito tempo. Então, ficaram enrolando, enrolando,

enrolando, até... falar que aquela região é deles. Então, é tudo isso, assim, eu vou trazendo pra aula de arte" (Edna, D30).

O posicionamento do professor é essencial, pois também diz respeito a como ele se porta em sala, suas escolhas metodológicas e didáticas. A frase de Gabriel, "E eu não interrompi e deixei aquilo acontecer" (Gabriel, D9), aliada à sua percepção de que o inesperado "ficou como uma prática" (Gabriel, D10), revela o cerne da escuta atenta na prática docente. Essa postura reflete a primeira e fundamental lição de Roz em *O Robô Selvagem*: a suspensão imediata de sua programação lógica. Roz manifesta essa escuta "selvagem" ao aceitar cuidar do ovo órfão de pato, permitindo que a realidade da ilha modifique seu propósito. No entanto, o posicionamento do professor, espelhado na jornada de Roz, abarca uma dupla responsabilidade que se manifesta em uma tensão contínua entre a intervenção e a entrega estratégica, conforme atestado por Gabriel ao oscilar entre o "não interferir nesse momento" e o "resolvi que precisava falar daquilo" (Gabriel 12D; XXD).

Essa dualidade da agência ética docente encontra-se perfeitamente espelhada nas duas grandes decisões de Roz, as quais demonstram que a responsabilidade do professor não é unilateral, mas exige uma tensão contínua entre a intervenção e a preservação estratégica. O primeiro momento é o da intervenção ativa contra as unidades de resgate (Vontra), onde Roz interrompe a ameaça externa para defender sua nova comunidade. Esse ato reflete o posicionamento crítico do professor que intervém imediatamente para proteger os alunos vulneráveis.

Em contrapartida, o segundo momento é o da entrega estratégica e consciente, quando Roz se submete à partida, não por rendição ou sofrimento, mas por uma escolha ética autônoma. Essa entrega estratégica se manifesta na prática docente como a decisão metodológica de ver uma discussão em sala e deixar que ela aconteça a fim de aproveitar o debate para algo além, seja para identificar as concepções dos alunos sobre determinado assunto, seja para observar o consenso que eles tiram disso por si sós. Em contrapartida, o segundo momento é o da entrega estratégica e consciente, quando Roz se submete à partida, não por rendição, mas por uma escolha ética autônoma. Ao se entregar, Roz demonstra a convicção de que sua experiência na ilha está fundida à sua essência e não pode ser apagada, garantindo que o aprendizado e a vida de sua comunidade afetiva sejam preservados.

Essa entrega estratégica espelha o posicionamento mais profundo do professor, que usa a suspensão da ação para preparar uma resposta mais rica - como Gabriel que traz o livro *Lápis Cor de Pele* - ou que se afasta momentaneamente para afirmar que a validade da experiência e o afeto que criou se tornaram mais importantes do que a "prática" original.

A atitude de Roz ao lutar/interromper versus entregar-se/planejar válida, portanto, a escolha estratégica do professor que, a partir da percepção sensível, equilibra a intervenção

imediate contra uma ofensa e a suspensão da ação em prol da construção de um aprendizado mais profundo e duradouro. Essa complexidade está ligada à forma como o professor percebe aquilo.

O professor entende que não é só prática, mas é necessário ter todo o contexto, tem que ter o todo, lembrando aos alunos: “somos nós. Esse povo todo somos nós. Então, quando a gente olha com indiferença, a gente tá olhando pra nós.” (Edna, 31D).

Em suma, a análise das categorias e dos relatos docentes demonstra que o ensino de Artes Visuais é um processo eminentemente social e afetivo, onde a identidade profissional é forjada na agência contínua do professor. A matriz nomotética revelou que a prática eficaz reside no equilíbrio dinâmico entre o "Conquistei meu espaço ali" - a convicção e a firmeza nos objetivos de Arte - e o "Vou deixar acontecer, ver o que vai dar" - a escuta atenta que acolhe o inesperado. A figura do professor se manifesta, assim, como um líder social que não apenas se adapta quando "a rotina da escola muda", mas que ativamente transforma a realidade ao decidir "que precisava falar daquilo". A jornada da robô Roz, ao transitar entre a luta pela sua comunidade e a entrega estratégica de si mesma, válida essa dupla responsabilidade docente: intervir para proteger o aluno e, ao mesmo tempo, utilizar a flexibilidade do planejamento para garantir que a experiência pedagógica, fundida ao afeto e à vida real, seja permanentemente válida. A arte de ensinar, portanto, não está no manual, mas na percepção sensível do professor em usar as circunstâncias para fomentar o crescimento e a transformação crítica do aluno.

3.2 Análise da matriz nomotética

A análise das categorias e dos relatos docentes demonstra que o ensino de Artes Visuais é um processo eminentemente social e afetivo, onde a identidade profissional é forjada na agência contínua do professor. Embora os docentes Edna e Gabriel compartilhem a crença na agência e na flexibilidade como pilares da prática, a matriz nomotética revelou que eles demonstram estratégias de atuação distintas, mas complementares.

Na categoria "Conquistei meu espaço ali", Edna manifesta maior segurança e firmeza ao expressar seu posicionamento, refletindo uma construção de autoridade ao longo de sua trajetória profissional e integrando de forma natural e crítica os eventos externos ao conteúdo. Gabriel, por sua vez, enfatiza como a propriedade no que se fala e o repertório são cruciais para a condução da aula. Ambos convergem, assim, na importância de um repertório continuamente alimentado e de posicionamentos pessoais críticos para o estabelecimento do professor em sala.

Já discutindo sobre "A rotina da escola muda", ambos os discursos atingem o mesmo nível de segurança e convicção quanto à flexibilidade do planejamento, encarando o

currículo como uma referência. Eles entendem que a rotina escolar exige diálogo constante e cedências mútuas, como reforça Edna: "Então, eu sempre levava assim, eu cedia no que é possível, mas também avançava um pouco no que eu precisava. Então hoje eu posso falar assim, qualquer proposta que eu levo para a escola é bem aceita, hoje" (Edna, A14).

Contudo, a diferença se manifesta na gestão do inesperado e na intencionalidade do diálogo. Edna demonstra firmeza no direcionamento e foco nos objetivos (priorizando o alcance dos resultados estabelecidos), e essa firmeza se traduz em um planejamento que introduz obrigatoriamente o diálogo em aula por meio de questões disparadoras, antecipando que o tema será aprofundado pelos alunos. Gabriel, por sua vez, não planeja a ocorrência do diálogo em si, mas revela uma abertura significativamente maior aos momentos espontâneos que surgem na turma, apropriando-se deles de forma atenta para desdobrar o aprendizado. Ambos trabalham com as respostas dos alunos ao conteúdo, gerando o espontâneo e o implícito, mas o fazem através de diferentes formas de aproveitamento e direcionamento pedagógico.

Apesar dessas distinções metodológicas, ambos os professores demonstram eficácia. Na categoria que trata do posicionamento pessoal e da percepção sensível, seus discursos se complementam, com ambos identificando que a sensibilidade em perceber se uma discussão está ou não adequada (o "cuidado") é um fator decisivo que deve orientar a intervenção.

O equilíbrio dinâmico entre a firmeza de "Conquistei meu espaço ali" e a escuta sensível de "Vou deixar acontecer, ver o que vai dar" é o cerne da prática eficaz. A figura do professor se manifesta, assim, como um líder social que não apenas se adapta estrategicamente quando "a rotina da escola muda" (demonstrando a flexibilidade), mas que ativamente transforma a realidade ao intervir e decidir "que precisava falar daquilo" (assumindo a responsabilidade ética). A jornada de Roz valida essa dupla responsabilidade docente: intervir para proteger o aluno e, ao mesmo tempo, utilizar a flexibilidade do planejamento para garantir que a experiência pedagógica, fundida ao afeto e à vida real, seja permanentemente válida. A arte de ensinar, portanto, não está no manual, mas na percepção sensível do professor em usar as circunstâncias para fomentar o crescimento e a transformação crítica do aluno.

CONSIDERAÇÕES

O percurso desta pesquisa, demarcado pelo universo da docência em Arte e ancorado na metáfora do filme *Robô Selvagem* (2024), chega ao seu termo, mas as reflexões que o alimentaram permanecem abertas. O objetivo central deste Trabalho de Conclusão de Curso foi analisar a experiência docente no ensino de Arte, desvendando as brechas e os desvios gerados pelo currículo oculto ao longo da prática pedagógica.

Ao longo desta jornada, compreendi a pertinência da metáfora do *Robô Selvagem* para a reflexão sobre a docência. O currículo formal funciona como a "programação" inicial, necessária, mas limitada. A prática, no entanto, exige que o professor - assim como o robô Roz - vai além do previsto, improvisando, se adaptando e, principalmente, escutando as demandas e as realidades emergentes da sala de aula.

O currículo oculto se revelou um espaço de potência e sobrevivência no ensino de Arte, e não apenas uma força a ser combatida. Foi no não-planejado que a abordagem ganhou corpo e significado profundo, engajando os alunos em discussões vitais sobre identidade e pertencimento. Demonstrando que a Arte, ao ser ensinada com abertura, transcende a estética e se torna ferramenta de reflexão e reafirmação identitária.

A experiência demonstrou que a formação do professor de Arte deve priorizar a flexibilidade, a escuta ativa e a capacidade de fazer a conexão entre o repertório dos alunos e o conhecimento formal. É na intersecção entre o plano de aula e o inesperado que reside o potencial transformador da prática docente.

Este trabalho não esgota o tema. Pelo contrário, levanta novas indagações que tenho interesse em continuar investigando: Como a análise do currículo oculto pode ser utilizada para construir currículos de Arte mais sensíveis às questões subjetivas? De que maneira a metáfora do "*Robô Selvagem*" pode ser aplicada na formação inicial de professores?

A experiência se conclui com a certeza de que ser professor de Arte é, essencialmente, um ato de ir além da programação. É abraçar a incerteza do currículo oculto e, através dela, descobrir os caminhos para uma educação mais humana, crítica e engajada com a diversidade do nosso tempo. O Robô se tornou selvagem e, nesta selva de possibilidades, descobriu seu propósito e a arte de sobreviver e transformar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AZEVEDO FILHO, Carlos Augusto de Oliveira; SOUSA, Ana Carmita Beserra de; MACIEL, Paulo Henrique Freitas. **50 minutos de tensão: tempo destinado à aula de artes no ensino médio como indicador de trabalho precário**. In: Jornada Internacional De Estudos E Pesquisas Em Antonio Gramsci, 1.; Jornada Regional De Estudos E Pesquisas Em Antonio Gramsci, 7., 2016, Fortaleza. *Anais da Jornada: Práxis, formação humana e a luta por uma nova hegemonia*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 2016. ISSN 2526-6950.

BARTLETT, Dom. **TODOS OS CÃES MERECEM O CÉU**. Estados Unidos: Sullivan Bluth Studios, 1989. 1 vídeo (89 min), son., color.

BLAISE, Aaron; WALKER, Robert (Direção). **Irmão Urso** [Filme]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2003. 85 min.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2024.

BUSH, Byron; CASTRO SMITH, Charise (Direção). **Encanto** [Filme]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios, 2021. 102 min.

CARBONELL, Sonia. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CASANOVA, Marco Antonio. Heidegger e o acontecimento poético da verdade. In: HADDOCK-LOBO, Rafael (Org.). **Os filósofos e a arte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010. p. 151-180.

COTA, Maria Célia, (2000). De Professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. *Educação e Filosofia*, v. 14, nº 27/28, p. 203-222.

COTTRELL, David et al. (Direção). **Branca de Neve e os sete anões** [Filme]. Estados Unidos: Walt Disney Productions, 1937. 83 min.

DEAN, Chris; SANDERS, Chris (Direção). **Lilo & Stitch** [Filme]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2002. 85 min.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Organização de Jo Ann Boydston; edição de Abraham Kaplan; tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Tudo é Arte).

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de 2002. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. (Coleção Leitura). ISBN 978-85-219-0553-4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. Escola é.... *IHU On-Line*, São Leopoldo, RS, n. 7, out. 2002. Disponível em: <https://integraead.ufms.br/artigo-completo/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GATTO, John Taylor. **Embrutecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória**. Tradução: Leonardo Araújo. Revisão de tradução: Paulo Bonfante. Revisão de texto: Danilo Carandina. São Paulo: CEDET, 1. ed., set. 2019. Tradução de: Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: Parte I**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, [2005].

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Ana Luiza Andréa de Souza. 14. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2018.

KOLYNIK FILHO, Carol. Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. **Construção psicopedagógica**, v. 18, n. 17, p. 53-66, 2010.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula**. 22. ed. Vozes, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas – 1948**. Organização e notas de Stéphanie Ménasé. Tradução de Fábio Landiá e Eva Landiá. Revisão da tradução de Marina Aptenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **COVID-19**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2025?].

Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014. p. 29–46.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Histórico da emergência internacional de COVID-19**. [S.l.]: OPAS/OMS, 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

Sanders, C. **Robô Selvagem**, 2024. Produção: Jeff Hermann. Roteiro: Chris Sanders; baseado na obra de Peter Brown. Música: Kris Bowers. Estados Unidos: DreamWorks Animation; Universal Pictures, 2024. 1 vídeo (101 min), son., color.

SILVA, D. N. da; SILVA, Y. M. da; OLIVEIRA, L. D. de. Percepções de professores acerca do planejamento de ensino: dificuldades encontradas e soluções propostas para a prática docente. **Revista Interacções**, Porto, v. 21, n. 70, p. 1–28, fev. 2025. DOI: 10.25755/int.33415. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/33415>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p. ISBN 978-85-86588-44-5.

SOARES, Marcos Aurélio Silva; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Sistemas de ensino: legislação e política educacional para a educação básica**. Editora Intersaberes, 2017. 224 p.

SOUZA, Paulo C. A.; GHIZZI, Eluiza B.; CAMARGO, Isaac A. (org.). **O olhar em formação: processos de criação e princípios epistemológicos das Artes Visuais**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

STANTON, Andrew; UNKRICH, Lee (Direção). **Procurando Nemo** [Filme]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2003. 100 min.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. – 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VECHI, Tiago. **"Ossaim"**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/religiao/ossaim.htm>. Acesso em 19 de junho de 2025.

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. Este documento é um convite para que você participe da pesquisa com título provisório: **"A experiência docente e o Robô Selvagem: notas sobre o ensino de arte e o currículo oculto"**, realizada pela estudante-pesquisadora Ariely Olive Goellner de Melo, supervisionada e orientada por Paulo César Antonini de Souza. A pesquisa será desenvolvida no âmbito do curso de Artes Visuais Licenciatura, para aporte do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante-pesquisadora e será organizada mediante uma entrevista gravada (com estimativa de 20 minutos de conversa), que acontecerá em local de sua escolha, preferencialmente no espaço escolar, durante o período/horário mais adequado para você. O conteúdo desta entrevista será tratado de forma qualitativa, cientificamente, resultando na produção dos dados a ser analisados.
2. Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por sua experiência na docência do componente curricular Arte no Ensino Básico, e sua participação na pesquisa é voluntária, cabendo a você decidir. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a estudante-pesquisadora a qualquer momento, presencialmente ou pelos contatos de e-mail e telefone informados neste documento.
3. O objetivo da pesquisa é compreender o olhar docente para a experiência em sala de aula, partindo da percepção de que o currículo oculto influencia a formação docente e a experiência de ensino em Artes Visuais.
4. A participação se justifica porque os dados resultantes da entrevista com você podem contribuir para alcançar o objetivo da pesquisa, e, eventualmente, contribuir com elementos para pensar a formação na licenciatura em artes e as práticas escolares.
5. A sua participação nesta pesquisa não terá nenhum custo, e, caso ocorram gastos inesperados, você terá direito ao ressarcimento integral mediante comprovante, realizado pela estudante-pesquisadora, garantindo que você não tenha prejuízo financeiro.
6. Como procedimentos para a coleta de dados, a estudante-pesquisadora fará a gravação de uma conversa com você, em local de sua escolha, preferencialmente no espaço escolar, durante o período/horário que seja mais adequado a você, com estimativa de tempo de 20 minutos. Em respeito aos fundamentos da metodologia de pesquisa fenomenológica, a entrevista será estruturada por uma questão deflagradora inicial: **Que acontecimentos inesperados ou necessidade de cuidado/escuta afetam ou afetaram o planejamento de suas aulas**. Caso seja necessário ou surjam reflexões decorrentes de sua resposta, outra(s) questão(ões) podem ser realizadas, se forem significativas para o objetivo da pesquisa. Se você, posteriormente, mudar de ideia, a gravação de sua entrevista e a transcrição dela serão apagadas.
7. Participar desta pesquisa pode fazer com que você se sinta cansado(a), desinteressado(a) ou até trazer à memória algo que o deixe desconfortável. Se você sentir algo assim, durante qualquer etapa da pesquisa, poderá contar a qualquer momento para a estudante-pesquisadora, para que possamos buscar maneiras de ajudar que se sinta melhor ou que resolva o problema.
8. Caso você sinta necessidade de acompanhamento psicológico para a superação ou alívio de cansaço, desinteresse ou desconforto originado durante qualquer etapa da pesquisa, a estudante-pesquisadora se coloca à disposição para colaborar no encaminhamento a atendimento especializado, sem custos, com apoio da instituição vinculada a esta pesquisa.
9. Para proteger a sua privacidade, seu nome não será usado na pesquisa. Você poderá escolher um nome fictício (apelido), que será utilizado sempre que for necessário mencioná-lo(a) no texto. Dessa forma, estarão garantidos a confidencialidade, o sigilo e o anonimato em todas as fases da pesquisa, inclusive após o término, na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.
10. Todos os dados resultantes da pesquisa e vinculados ao Trabalho de Conclusão de Curso poderão ser utilizados em artigos, resumos e outras publicações acadêmicas e científicas. Quando essas publicações acontecerem, a estudante-pesquisadora enviará o link de acesso para que você acompanhe o que foi escrito. Todo o material coletado durante a pesquisa será guardado em arquivo digital pelo professor-pesquisador por, no mínimo, cinco (5) anos após o término da pesquisa. Você poderá, a qualquer momento, retirar sua autorização e, nesse caso, os registros que integram os dados guardados, ligados à entrevista, serão apagados dos registros da estudante-pesquisadora.
11. Este termo de consentimento será feito em duas vias: uma ficará com a estudante-pesquisadora e a outra com você. A qualquer momento, você poderá desistir da participação e retirar seu consentimento. Essa decisão não trará nenhum prejuízo na relação com a estudante-pesquisadora, com o supervisor/orientador ou com a instituição.
12. Em caso de dúvidas sobre a condução do estudo, você pode entrar em contato com a estudante-pesquisadora pelo Telefone/WhatsApp: (67) 9 8145-7656 ou e-mail: arielyolive2@gmail.com, e/ou com seu supervisor/orientador pelo Telefone/WhatsApp: (67) 3345-7591 ou e-mail: paulo.antonini@ufms.br..

Ariely Olive Goellner de Melo

Paulo César Antonini de Souza

Campo Grande/MS, ____ de ____ de 2025

Nos textos que falam sobre minha participação na pesquisa, quero ser identificada/o como: _____

assinatura

APÊNDICE 2 - Transcrição da entrevista de Gabriel

Compreender o olhar docente para a experiência de ensino em Artes Visuais em sala de aula, partindo da percepção de que o currículo oculto influencia a formação docente e a experiência de ensino em Artes Visuais.

Vou começar a gravar a partir de agora. Eu queria que você se apresentasse um pouquinho e falava um pouquinho mais alto, porque Tá meio travadinha.

Bom, meu nome é Gabriel Brito, certo? Eu sou professor na Rede Pública Municipal, aqui de Campo Grande, no Ensino Fundamental 1 e 2. Eu me formei no curso de Artes Visuais e Licenciatura, na UFMS, em 2021. E já em 2022 eu comecei a dar aula, né? Entrei como professor contratado, processo seletivo. E depois, agora em novembro do ano passado, eu efetivei como professor em uma escola só, ainda com Fundamental 1 e 2. Então é meu quarto ano, estou quase no meu quarto ano enquanto professor.

E eu também faço parte, nunca me desliguei da UFMS desde que me formei, continuei no grupo de pesquisa de Fenomenologia em Arte, que é o NINFA. e ali é importante para a gente pensar certas práticas, para refletir sobre algumas coisas, e é interessante ter esse espaço, essa conexão com a universidade, que eu mantive. Fora isso, ainda tem a exploração com teatro, que eu sempre gostei, **(1A)** desde 2016 que eu faço parte dos movimentos do teatro, entrei como aluno, e hoje eu tenho um grupo, que é o Fresta Teatro, né? E a gente já apresentou no Sesc, né? E é também um espaço de criação ali que eu tenho interesse e continuo criando **(2A)**. Não com a mesma intensidade por conta do mestrado agora que eu ingressei também em 2025. E estou pesquisando sobre o tema do carnaval e os processos de criação e como isso entra na escola.

A pergunta é a seguinte. Que acontecimentos inesperados ou necessidades de cuidado e escuta afetam ou afetaram o planejamento de suas aulas?

Bom, acontecimento inesperado na escola é algo que acontece com frequência e que isso acaba alterando bastante o planejamento. Existiram alguns momentos, por exemplo, de eu levar alguma aula que era com projetor, com mídia eletrônica, e aí chegar lá e não funcionar, e a gente ter que adaptar dentro daquele contexto da aula, mesmo já sabendo o que era, mas o recurso da imagem é muito importante nas nossas aulas. Aí você fica assim, meu Deus, o que eu faço agora? **(3B)**

E aí eu desenvolvi lá nessa aula específica, eu não lembro o que era exatamente, mas eu lembro desse momento que faltou o projetor pra... era alguma coisa sobre expressionismo. E aí eu levei os alunos pelo corpo, né? Usei da linguagem do teatro que eu já tinha, né? E pra tentar entender como que a gente expressa certos sentimentos, como eles estavam se sentindo naquele dia, pra expressar aquilo através do corpo, né? E reconstruindo todo o planejamento que eu tinha, mudou completamente, né? **(4B)** Fora que eu não tinha nem como mudar ele depois, porque ele vai num portal lá que você não consegue editar, então ficou do jeito... anterior, que era uma aula expositiva. Acho que a aula foi até mais interessante da maneira como ela aconteceu, que os alunos se envolveram, foi uma risada, né? **(5B)** Mas depois eu trouxe as imagens para contextualizar dentro das artes visuais como que essas expressões dos sentimentos, elas aparecem. Acho que esse é um exemplo de como isso aconteceu, desse inesperado **(6B)**

Acho que tem outros... que é quando a gente planeja uma sequência didática específica, principalmente com as crianças, isso me acontece bastante, de ter uma sequência de uma atividade, vai fazer outra e chega lá e as crianças trazem uma outra possibilidade. **(7C)**

Teve um momento que era, eu sempre falo sobre isso no G4, que as crianças, era um trabalho de giz, que era jogar água no chão, fazer uns desenhos no chão e desenhar com giz naqueles desenhos que ficavam marcados pela água. E aí as crianças foram fazendo aquilo e de repente as crianças começaram a juntar um monte de giz numa pocinha de água e pisar naquilo, virar uma melequeira. E eu falei, não vou interromper, né? Vou deixar acontecer, ver o que vai dar. E aí elas começaram a sair pisando com aquela meleca de giz com água aí. E aí foi ficando as pegadas, à medida que a água ia secando com giz, as pegadas iam ficando, né? E para elas aquilo foi incrível, foi interessante e tinha a ver ainda com a proposta da aula, que era justamente mapear e desenhar no espaço da sala. **(8C)** E eu não interrompi e deixei aquilo acontecer. **(9D)**

Então também foi algo que não tava no planejamento e que eu aceitei ali pra aquele momento e ficou como uma prática. Aí pra deixar dois exemplos que eu me lembro agora. Mas que são muitos, né? Eu acho que o inesperado tá o tempo inteiro. **(10D)**

Deixa eu ver. Foi bem rapidinho. Uhum. Quer que eu repita a pergunta? Ver se você pode lembrar de alguma coisa. Pode ser. Que acontecimentos inesperados ou necessidades de cuidado e escuta afetam ou afetaram o planejamento de suas aulas?

Eu pulei um pouco essa parte da necessidade da escuta, o cuidado. Eu acho que sempre que a gente está em sala de aula surgem questões dos estudantes. Teve uma aula anterior que nós estávamos falando sobre... O movimento da arte contemporânea, os alunos acabaram tocando em assuntos mais políticos, e a questão do nazismo apareceu na sala, mas de uma forma muito deslocada, meio...(11C) E aí eu resolvi que precisava falar daquilo de uma outra maneira, entendendo que aquilo estava incomodando outras pessoas (12D) porque existia a questão do racismo ali também, introjetado em alguns alunos, de um discurso meio estranho, e que aquilo provocava alguns alunos de alguma maneira (13A)

Um aluno específico que era negro e aquilo afetou ele de alguma forma.(14C) E aí eu trouxe uma aula que naquele momento, pensando no artista, as obras já estavam lá, e por ocasião surgiu o tema também.(15B)

E aí eu acabei falando sobre um artista que eu não vou lembrar o nome dele inteiro agora, mas era John, era um artista inglês, era John Hirtfield, alguma coisa assim, que ele trazia colagens do nazismo, dessas representações, só que os alunos ainda estavam nesse momento de riso e a gente chega com rigor maior para tentar falar, “gente, estamos falando de algo sério, né?” Como que vocês enxergam isso? Por que o riso vem quando o colega faz uma piada racista? Ou quando o colega olha para o outro de uma maneira a falar que ele é diferente? Ou chama o colega de autista e todo mundo ri? Por que a gente faz isso? Aí a aula começou a dar por esse momento de discussão sobre essas diferenças e como a gente acaba olhando para isso de uma forma distorcida e acaba ofendendo o outro dentro da sala de aula (16C).

E aí isso resultou depois de uma aula que era a questão do que é o racismo, (17 B) eu comecei falando sobre essa questão, e os alunos foram trazendo palavras que estavam associadas ao que era ser uma pessoa negra dentro daquele espaço da sala de aula. E aí foram trazendo esses problemas, as palavras que surgem, o macaco, o bandido, a pessoa da favela. (18 C) E aí eles falavam isso, no começo vai rindo e depois vai se envergonhando, e isso, esse exercício prático veio muito de um diálogo que eu tive com o Paulo, dentro do grupo de pesquisa, que é meu orientador, o Paulo Antonini, ele falou dessa prática de escrever as palavras e depois que os alunos mostram essas palavras para os pais, pra que eles se envergonhem daquela própria atitude também, né? (19 B)

Na verdade eu não pedi pra eles mostrarem pros pais, até pedi pra alguns, mas eu fiz a diretora ir na sala e olhar aquilo que eles tinham escrito e eles ficaram super envergonhados de certas palavras que estavam ali, né? E acho que isso ajudou a mudar um pouco o sentido do riso e da graça com coisas que não são tão engraçadas assim, no sentido de, vamos zoar o nazismo, uma coisa que foi tão cruel, vamos zoar o colega pela cor de pele ou por ser autista, enfim. E agora, mais pra frente, a gente vai explorar essas outras temáticas, como o autismo, enfim. (20B)

Que acho que isso está atrelado a essa pergunta do cuidado, da escuta, né? Como que o outro se ofende dentro da sala de aula, que às vezes passa despercebido. Acho que é isso.

E sobre o conteúdo que você falou agora? Que teve a necessidade, que você escutou e depois mudou. Qual que era o conteúdo? você consegue lembrar?

O conteúdo era o dadaísmo, que estava dentro da arte contemporânea, que a gente estava quase indo para o contemporâneo. E aí eu acabei mudando para falar um pouco sobre a questão das questões étnico-raciais, sobre o racismo.

Acabei mudando esse conteúdo para uma outra coisa, porque esse era o tema. E acho que teve até um outro momento que também estava aparecendo essa questão de chamar o colega de gordo, de fazer essas ofensas do que é bonito e feio, que eu também mudei o conteúdo que eu estava falando sobre... Na verdade eu estava falando sobre corpo, performance e tudo mais, só que aí eu fiz uma aula específica sobre o corpo dentro da história da arte, para falar sobre essas relações de como que essa construção de beleza vem de muito antes.(21C)

Ah, eu lembrei de uma outra situação, que foi ontem isso, inclusive. Mas eu dei continuidade ontem, mas foi numa aula anterior que uma criança estava... A gente estava falando sobre autorretrato, de representação, isso foi no segundo ano. E aí essa criança... ela fez um retrato, ela estava se pintando, aí eles começaram um diálogo ali sobre cor, de pele, também associado a essa questão de ser negro, ser branco, aí começaram a dizer, não, mas você não é preta, mas não é preto que fala, eles começaram, as crianças (22C). Aí eu falei, fiquei olhando para aquilo, né? (23D)

Aí eu pensei, não vou interferir nesse momento, mas amanhã, porque a aula era curtíssima, né? E aí eu falei, amanhã eu vou trazer uma outra proposta pra pensar isso. Porque eles ficaram falando sobre a questão do lápis, da cor do lápis, toda aquela história, né? Do lápis cor de pele, que ainda aparece. **(24D)**

E aí eu trouxe um livro que chamava Lápis Cor de Pele, que é uma menina que chama Ana, que ela tem um irmão gêmeo que é negro, mas ambos têm uma... Um pai que é branco e uma mãe que é negra. E por isso eles nascem com essas diferenças. E aí tem uma situação que a professora pede pra eles colorirem. E o menino pede emprestado um lápis cor de pele. E ela fica com aquilo na cabeça. Mas o que é isso? Ela olha pra ela e não se identificou com aquela cor de lápis que é um rosa claro. E aí eu puxei esse diálogo com as crianças e foi super interessante elas discutindo. **(25D)**

Eu mostrei o lápis. Aí pedi pra aluna... que tava confusa sobre a cor dela, né, dar o lápis da cor da pele dela, e aí ela me deu um lápis marrom, né, e ainda não era a cor dela, ela foi tentando achar um que fosse exatamente da cor dela, mas não achou, aí eu mostrei pra sala, que cor que é esse lápis, aí todo mundo marrom, aí mostrei o outro que era um rosa claro, aí todo mundo, cor de pele, falei, mas isso daqui não é a cor da pele da colega de vocês, né **(26C)**

E daí decorreu a atividade deles fazerem um exercício com a família, que seria hoje, no caso, que eles não vão ter aula **(27B)**. Para eles fazerem em casa esse exercício de perguntar para os pais quais são as cores e fazer um desenho dessas cores da família usando esses lápis de cor e esses materiais. Depois a gente vai continuar com isso. **(28C)** Mas foi outra coisa que eu lembrei dessa questão do cuidado, né? De ouvir ali uma situação que eu olhei e falei, ah, vamos explorar, né? Já que eles trouxeram esse tema.

Muito obrigada.

De nada.

Tem mais alguma coisa que quer falar? Quer lembrar sobre...

Eu acho que dessas... porque acho que são muitas situações. Deixa eu ver se eu lembro alguma outra coisa. Acho que, por enquanto, vamos ficar com essas que vendem, senão vou ficar acessando aqui.

Muito obrigada.

APÊNDICE 3 - Transcrição da entrevista de Edna

Compreender o olhar docente para a experiência de ensino em Artes Visuais em sala de aula, partindo da percepção de que o currículo oculto influencia a formação docente e a experiência de ensino em Artes Visuais.

A partir de agora eu estou gravando. Eu gostaria de pedir para você se apresentar um pouquinho, falar quanto tempo de experiência você tem, qual é a faixa etária que você trabalha, se é município, estado e tudo que puder apresentar.

Bom dia, meu nome é Edna, sou professora há 21 anos de arte, formada na Universidade Federal. mestranda no programa Prof. Artes, tenho 21 anos de sala de aula, trabalho na rede estadual, na Escola Blanche de Santos Pereira durante todo esse tempo, tive outras experiências, mas permaneço nessa mesma escola todos esses anos. **(1A)** Bem, o que eu posso...

Agora eu vou perguntar sobre seu tempo de sala de aula, quantos semanais você tem

Eu tenho uma carga horária de 16 horas semanais, né? Ou seja, são 20 horas, porém 16 em sala e o restante é PL, planejamentos.

A pergunta que eu quero que tente me responder é : Que acontecimentos inesperados ou necessários de cuidado/escuta afetam ou afetaram o planejamento de suas aulas?

Quanto aos planejamentos das aulas, o que afeta? Bem, tem muitas coisas que afetam o nosso planejamento, né? Coisas que fogem ao esperado. Que às vezes a **rotina da escola muda** e a gente não tem esse aviso prévio né, então acaba mudando, principalmente as aulas de arte no ensino médio, no qual eu leciono há alguns anos, eles têm uma aula por semana. Então, quando acontece algum evento, algo assim que às vezes está na programação do estado, porém ainda não é passado com a antecedência para gente, então acaba atrapalhando. Então, além dos feriados que a gente insere isso no nosso planejamento, acontece alguns eventos ou interferências que atrapalham. **(2B)**

Agora, quanto à escuta, bem.... Travei aqui... Assim... Como eu tenho muitos anos na escola e já, assim, **conquistei meu espaço ali**, eu posso dizer que sempre que eu peço algo : “Preciso que melhore alguma coisa”, os diretores me ouvem. Então, assim, eu não tenho mais aquela dificuldade. Mas como eu já tive anteriormente, de não ser atendida, ou por exemplo, eles sempre respeitam se pode utilizar minha aula ou não, **(3A)** eu sempre que possível contribuo também para que possa ser, que a escola tenha um bom andamento nessas alterações de rotina. **(4B)**

Então, sempre há uma... Eu não posso reclamar, assim, da questão da escuta. Eu tenho um espaço lá que foi, assim, conquistado em anos, né? De parceria, assim, com a escola e a escola para com o meu trabalho. Diferente de quando eu entrei. **(5A)**

Então, quando eu entrei, em 2004, 2003 para 2004, não havia.. eu era a única pessoa formada ali naquela região, que é o Cone da Goa, que é a região onde eu trabalho. eu era a única formada. Então, assim, as pessoas acho que esperavam muito da professora de arte e ainda tinha aquela ideia de que arte era para decorar a escola. **(6A)** Então, aos poucos, eu fui mudando. Eu fazia, sim, alguma coisinha ou outra para ajudar nos eventos, mas, principalmente, ia conscientizando de que a arte ali era conhecimento, é conteúdo, tinha que fazer sentido e não decoração. **(7A)** Então, com o tempo, isso foi abrindo muito para mim, desde o projeto. Desde o projeto, quando eu entrei lá com o Folk Arte. Quando eu entrei com o Folk Arte, eles já perceberam que não era assim. **(8A)** Primeiro foi uma luta para entrar. Foi uma luta. Eu fui mais de cinco vezes conversar com a direção e com a escola para fazer meu estágio ali, para fazer o minicurso ali. Então, assim, foi uma insistência mesmo. **(9B)** E aí, quando eu comecei a trabalhar, primeiro que o espaço era mínimo. “Você fica aí nesse cantinho” e eu me virei ali, né? Porque eu tinha o objetivo de ficar ali. **(10B)**

Então, foi assim, um trabalho que com uma boa fundamentação, quando eles começaram a ver os resultados, aí sim a escola mudou. mudou para mim, mudou a forma como acolher o professor de arte. Então, as primeiras impressões foram bem difíceis, foram complicadas. **(11A)**

E aí após esse projeto eu fui ganhando espaço, ganhando a credibilidade, as pessoas queriam ouvir, as professoras no entorno queriam ouvir o que eu tinha para falar e às vezes esperava assim um milagre que eu não tinha, que não é isso, uma solução para tudo, não, ``tudo é a professora Edna``. Mas não é assim. **(12A)** Eu tinha um pouco mais de conhecimento dado, conseguido através do curso na universidade. Então, isso foi importantíssimo para mim. E o gostar do que eu estava fazendo. **(13A)** Então, eu sempre levava assim, eu cedia no que é possível, mas também avançava um pouco no que eu precisava. Então hoje eu posso falar assim, qualquer proposta que eu levo para a escola é bem aceita, hoje. **(14A)**

Eu vou ler de novo a pergunta. E aí se você quiser acrescentar alguma coisa, um relato de experiência, é muito legal que a gente pode ver a sua visão em cima disso. Sim. Que acontecimentos inesperados ou necessidades de cuidado e escuta afetam ou afetaram o planejamento de suas aulas?

Tudo se bem se tiver... só

Só um pouquinho, deixa eu pensar... que afetam o planejamento... eu sou tão abusada , ta ligado?

Pode falar,

Ta gravando ja?

Ta gravando

Então, eu tenho um jeito de trabalhar, assim, que... Eu sou teimosa primeiro, porque eu sei o que eu estou fazendo, eu sei o que eu vou fazer. Então, eu não aceito muito esse afetar. Eu vou e faço, eu sou um pouco abusada. Se eu não puder fazer de um jeito, naquele momento eu faço de outro, mas eu faço. Então, eu entendi muito bem, há muitos anos, que o planejar é o planejar. Então, está planejado, não executado. Então, na hora de executar, ele pode sim ter algumas alterações, mas que a finalidade e o objetivo eu vou atingir, sabe? Eu quero atingir, eu vou atingir. Então, assim, eu vou dar meu jeito de chegar ao resultado final, né? Nesse planejamento. **(15A)** (divergência) Xd
Então, assim, eu não aceito muito a questão assim, ah, vai afetar, eu não vou poder fazer. Vou sim fazer, eu sou um pouco abusada nisso, sabe?

Por exemplo, esse ano... Teve a questão da festa junina e eu não gosto muito de certas coisas da festa junina. E eu não vou conseguir mudar isso. Então, o que eu fiz? **(16B)** Ah, você vai fazer balãozinho?`` vou. **(17A)**

Eu tenho os balãozinhos que eu fiz com o pessoal, mas eu fiz com as pinturas kadiwéus. os balãozinhos, eu tenho as pinturas de outros artistas que estavam fazendo. Então, já que era para fazer, eu usei os papéis e as pinturas dos alunos que os alunos produziram e fizemos os balãozinhos com aqueles trabalhos. Então, participei sim, participei, só que não para decorar com os balãozinhos sem ter nenhuma referência, nem estudo, nem nada. **(18B)** Só aquela coisa meio comercial que se tornou a festa junina. Ele é um evento que não é mais um evento artístico, cultural, aquela coisa assim popular. Ele funciona principalmente para arrecadar recursos para a escola, não que seja errado, é preciso também às vezes, mas ele não tem a finalidade ali cultural, artístico, cultural. E aí também até as próprias músicas, vem aquele sertanejo lá que não é mais sertanejo. Então eu tenho esse desgosto, vamos dizer assim, com isso. Então eu participo assim, dessa forma. Eu arrumo um jeito de participar, mas do jeito que esteja ligado com a disciplina. **(19B)**

E como é, que havia...Tinha o estudo da arte indígena, com os terceiros anos, nesse período, e eu gosto de trabalhar, assim ... de uma maneira, eu não sei trabalhar falando que ``é isso, que kadiwéu é tal e acabou.`` Não, o que traz para nós hoje, e eu fui trabalhando com eles, esses.. lógico que a gente foi para os grafismos que é importante isso que é interessante não só do kadiwéus e aí eu já fiz uma junção ali com não uma junção mas um link com a com a abaporu de Tarsila da Semana de Arte Moderna, porque no bimestre seguinte eu já ia trabalhar a Tarsila, a Semana de Arte Moderna, não só a Tarsila. E o Abaporu, eles trabalham desde a quinta série, mas não vê aquela visão do que significa, que é uma referência indígena. Que...Aquele questão da cabecinha pequena e os pés grandes. E aí eu comecei a listar... povos originários, que ate nos livros ainda estão indígenas, índios, que entenderam esse contexto do abaporu e que... devoraram o conhecimento do outro. **(20B)**

Aí eu trago Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Sônia Guajajara, maravilhosa ali, adquiriu, dominou, devorou o conhecimento do branco, vamos dizer assim, e está lá defendendo seus povos e outros. E aí eu coloco aí... aí vamos voltando para... E nós? Nós conseguimos devorar o conhecimento do outro? Nós conseguimos adquirir o poder do outro, depois de devorar o outro, ou nós não devoramos nada e continuamos um abaporu, ne **(21A)**

E aí, depois de todo esse estudo, vamos trabalhar essas questões da arte Kadiwéu, por exemplo, que foi o que foi trabalhado. Depois que eles produziram, eles começaram a produzir, começaram a produzir, assim, um papel A3, em grupos de quatro, cada um ia fazendo e pintando. Então, tinha várias figuras que eles colocavam o grafismo com referência nos kadiwéus. E lógico que os terenas também, nós coloquei os terenas também, né? Que a diferença, eles se encantam mais pela geometria Kadiwéu E saiu muito, saiu também o floral dos terenas, mas principalmente produziram muito Kadiwéu. **(22C)**

Aí como eu teria já que participar da festa junina, vamos fazer os baldezinhos com esses trabalhos. Porque já foram na sala, a gente expôs, mostrou, Não ficou lá nas paredes, porque a gente não tá podendo pregar nada nas paredes, mas... usufruímos ali daquele momento, né? Cada um mostrou seu trabalho, falou por que que fez e tal. Coisa muito rápida pra caber em 50 minutos. Aí depois, na aula seguinte, a gente falou, vamos transformá-los, vamos pendurar nossos trabalhos, né? Transformados em balões. Lógico que é uma interferência sim, mas dá pra ver... A pintura Kadiwéu **(23C)**

E aí fica aquela coisa... Está lá dentro do balão Eu achei muito interessante Porque teve esse balão E eu guardei os baldezinhos porque eu gostei Tem essa também da professora gostar. **(24A)** Porque está assim A arte indígena, a arte dos povos originários, está lá dentro, está dentro desse balão brasileiro. E é o cerne, é a origem do povo brasileiro, de fato. Então, esses baldezinhos foram pendurados. Então, foi dentro desse contexto todo.

Não sei se eu consegui ser clara. Porque, às vezes, eu vou falando, dependendo do momento, meu pensamento vai em vários lugares. Então, eu trabalho assim. Sempre eu estou trabalhando um tema pensando no seguinte. Então, eu vou fazer links e links. **(25C)** Eles nunca tinham ouvido falar de Ayrton Krenak? E aí eu trouxe o vídeo do Krenak na Constituinte de 88, quando ele pinta o rosto e aquilo me arrepiava até hoje e fala assim... E a parte de terno, gravata, lá no meio... Ele vai naquela tribuna e aí ele começa a pintar, ou seja, ele se revela ali. É uma performance, né? Ele se revela assim, “a partir desse momento os senhores não poderão nos ignorar” **(26A)**

E eu trouxe também o cacique Juruna para eles saberem que não só os Kadiwéus, não só, mas o cacique Juruna começou a gravar, “porque os brancos não têm palavra”. então iam lá, prometiam coisas a ele, e depois falavam o que não falou, e ele andava com uma bolsa enorme, aquele gravador enorme, para gravar, e muitas fitas cassete, gravavam o que falavam. Então, tudo isso, eu trouxe para a aula para dizer que, essas pessoas se apropriaram do conhecimento do branco, e da malícia também. “Opa! É assim que você vai agir comigo? Então eu vou provar agora o que você falou. Porque o homem branco não tem palavra.” É uma coisa assim. **(27D)**

Então eu trouxe todo esse contexto para essa produção artística. Ah, eu trouxe também nessa aula o quadro do Pedro Américo, Batalha do Havaí. que lá no Batalha do Havaí também mostra quem foram os povos que lutaram na Guerra do Paraguai, que são os Kadiwéus. E aí os caras fazem o quê? **(28A)**

Eu ainda falo assim para eles, como eles lutaram na Guerra do Paraguai, que eram ótimos guerreiros, cavaleiros, e aí eles fazem assim, “por você ter... lutado na Guerra do Paraguai, eu vou te dar um cantinho da sua casa para você morar.” **(29A)** Então, faço essas críticas também. E aí eu falei, sabe, quando eles receberam, eu fiz as contas, em 1900, esqueci, eu tinha 17 anos, quando legalizaram as terras para os Kadiwéu. Então, demorou muito, muito tempo. Então, ficaram enrolando, enrolando, enrolando, até... falar que aquela região é deles. Então, é tudo isso, assim, eu vou trazendo pra aula de arte, sabe? **(30D)**

Aí, às vezes, eu fico pensando, opa, perai, eu vou focar mais na prática, né? Mas não é só prática, tem que ter todo o contexto, tem que ter o todo. fazer sentido, e “olha, onde nós estamos, está falando de nós, do lugar que nós estamos, é aqui, é esse povo que a gente convive,” né? E falo muito, assim, do preconceito, porque se a gente... Ah, é índio? É negro? É isso? Não tem, gente.

Somos nós. Esse povo todo somos nós. Então, quando a gente olha com indiferença, a gente tá olhando pra nós. A gente tá desprezando nós mesmos. **(31D)**

Muito obrigada, eu queria perguntar só uma última coisa, e que vc veio falando desses artistas eles já estavam no planejamento, sim, ou ele foi surgindo conforme foi saindo a aula

nao já tava, eu Já tinha colocado que eu ia fazer essas referências a Ayrton Krenak, a Guajajara, a Cacique Juruna, e aí eu fui listando, e aí eu coloquei, até lembro muito bem que eu coloquei assim, e outros, porque poderia, né, e naquela semana que eu estava trabalhando, tem um jovem, que era mestrando e um jovem indígena mestrando, que agora não estou me lembrando o nome dele, e na semana que eu pesquisei ele, ele foi atravessar a rua, levar uma criança da tribo dele para atravessar a rua e foi atropelado, fiquei muito triste, porque foi no mesmo dia, na mesma semana, jovem, estava fazendo mestrado. Fiquei triste porque falei, nossa... **(32 A)** (atravessa o professor)

E eu falei isso, sabe? Eu levei essa realidade pra sala de aula. Falei assim...e nós perdemos porque ele poderia ter deixado algo muito bom pra nós estudarmos, né? E não concluiu porque teve essa fatalidade na vida dele. **(33 A)**

Muito obrigada, obrigada pelo seu tempo. Eu vou enviar seu termo e a gente vai discutindo sobre ele, qualquer dúvida, qualquer coisa que queira alterar ou cancelar ou desistir da participação a gente pode... os vídeos e as gravações, transcrição desse áudio que a gente tá gravando pode ser excluído do trabalho,

Eu que agradeço viu, fique a vontade.

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA**

Ariely Olive Goellner de Melo

**Meio Ambiente em Frames: O Stop Motion como Dispositivo
Pedagógico para a Reflexão Crítica no Ensino Médio**

Projeto de Curso para o Ensino de Artes Visuais
apresentado como parte dos requisitos para a
aprovação no curso de Artes Visuais Licenciatura
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Paulo César Antonini Souza

CAMPO GRANDE – MS
2025

1. APRESENTAÇÃO

Este projeto de curso, intitulado "Meio Ambiente em Frames: O *Stop Motion* como Dispositivo Pedagógico para a Reflexão Crítica no Ensino Médio", propõe uma Sequência Didática (SD) de 11 aulas para o componente curricular Artes Visuais no 2º ano do Ensino Médio, tendo o Meio Ambiente como Temas Transversais (TCTs). A proposta inicia-se com a exploração do conceito de meio ambiente, desmembrando-o em seus quatro componentes (Bióticos, Abióticos, Social/Cultural e Artificial), e posteriormente explora a linguagem da animação e do *stop motion*, articulando-a com questões contemporâneas da arte, do meio ambiente e da cidadania.

A proposta surge da necessidade de aproximar os estudantes da arte como experiência crítica, criativa e sensível, conectando produções audiovisuais e práticas artísticas às discussões sobre sociedade, natureza e cultura, além de valorizar linguagens não tão habituais no ensino de Artes Visuais. Assim, a intervenção pedagógica pretende ampliar o repertório cultural e estético dos alunos, fortalecendo o senso de pertencimento e estimulando a reflexão sobre o papel da arte como forma de compreender e transformar a realidade.

Para isso, o diálogo será construído a partir da articulação entre arte e meio ambiente, estabelecendo uma metodologia que combina a análise crítica de obras de artistas contemporâneos (utilizadas para contextualizar os componentes ambientais e o ativismo) com a experimentação prática da linguagem do stop motion. Esta linguagem, com seu foco no conteúdo de animação, configura-se como o principal produto artístico final do projeto, possibilitando que os alunos desenvolvam uma mensagem crítica sobre a temática ambiental. A avaliação será processual e qualitativa, considerando a participação ativa, as análises desenvolvidas e os trabalhos práticos ao longo das 11 aulas.

2. OBJETIVOS GERAL

Investigar como a linguagem da animação e as práticas artísticas contemporâneas podem possibilitar reflexões críticas sobre meio ambiente, cidadania e convivência social no Ensino Médio.

3. CONTEÚDO/TEMA GERAL

A linguagem da animação, stop motion e o tema transversal meio ambiente.

4. IDENTIFICAÇÃO DO ANO ESCOLAR

2º ano do ensino médio.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

11 aulas com 50 minutos hora/aula.

AULA 1- PENSANDO SOBRE O MEIO AMBIENTE

Objetivos Específicos:

Compreender como o meio ambiente se manifesta no cotidiano contemporâneo. Analisar criticamente mídias (animação e música) que abordam impactos ambientais e reflexões sociais.

Conteúdo Específico

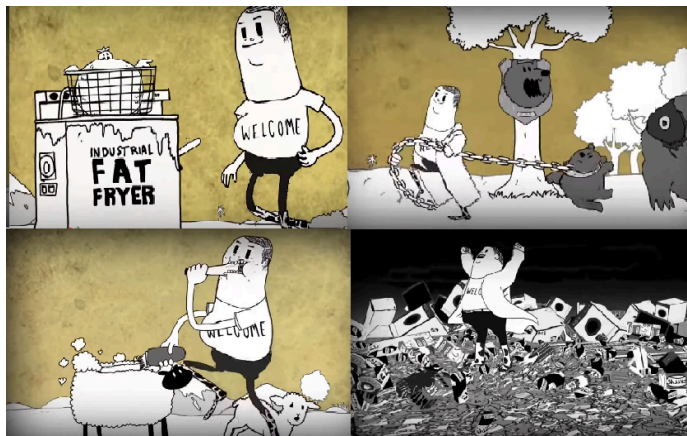
Meio ambiente

Procedimentos Metodológicos

A aula se inicia com a acolhida dos alunos e a introdução do tema central do projeto: o Meio Ambiente. Para engajar a turma e conectar o tema ao seu cotidiano, a professora lançará questões como: "O que vem à cabeça de vocês quando falamos em Meio Ambiente?" e "Onde vocês enxergam as questões ambientais no dia a dia, para além da natureza?". Esta sondagem inicial visa mapear as concepções dos estudantes, incentivando um diálogo que vá além do senso comum sobre árvores e rios. (5min)

Em seguida, o foco será a análise crítica de mídia. Será apresentada a animação "Impactos ambientais causados pelo homem" (2012), do artista e animador Steve Cutts. Este curta, de natureza satírica e com forte apelo visual, aborda temas como consumo exagerado, poluição e a relação destrutiva da sociedade contemporânea com o planeta. (3:36)

Figura 1. Impactos ambientais causados pelo homem.



Fonte: Colagens feita a partir de frames do curta de Steve Cutts, elaborado pela autora

Após a exibição, será promovido um diálogo com a turma, orientado por perguntas como: "Quais são os tópicos trabalhados no curta?", "O que é mais problemático na visão de Cutts?" e "Quais elementos do nosso cotidiano, como nossos hábitos de consumo, conseguimos fazer um paralelo com a crítica apresentada no curta?". A intenção é aprofundar a leitura sobre o uso da sátira e do exagero visual como ferramentas de crítica social e ambiental na arte. (5 min)

Em continuidade, será proposta a análise da música "Refloresta", de Gilberto Gil, Gilsons e Bem Gil (5:01). Esta escolha visa criar um contraponto estético e emocional com a animação de Cutts.

Figura 2. Frame do vídeo de Refloresta.



Fonte: Captura de tela, elaborado pela autora

Enquanto o curta traz uma crítica ácida, a música oferece uma perspectiva mais esperançosa e um chamado à ação. Após a audição, haverá um novo momento de diálogo e reflexão coletiva focado em: "Qual a diferença na mensagem e no tom entre a

animação e a música?" e "O que significa 'reflorestar' para além de plantar árvores, no contexto social e cultural que a música propõe?". (5min)

A partir dessas duas análises distintas, a professora sistematiza o entendimento de que o Meio Ambiente é um sistema complexo que engloba elementos não apenas naturais, mas também sociais e culturais.

Para encerrar a aula e preparar o terreno para o próximo encontro, será definida a tarefa para casa: os alunos deverão pesquisar e trazer figuras ou imagens relacionadas aos quatro componentes do meio ambiente - bióticos (seres vivos), abióticos (elementos não vivos, como água e ar), social e cultural (relações humanas, sistemas de crenças) e artificial (o construído pelo ser humano). Esta pesquisa servirá de material prático e base conceitual para a construção de um mapa mental na Aula 2. (5min)

Recursos

Projeto Sistema de som, animação "Impactos ambientais causados pelo homem" (Steve Cutts), música "Refloresta" (Gilberto Gil, Gilson e Bem Gil).

Avaliação

A avaliação será processual, considerando a participação dos alunos nos diálogos e na análise das mídias apresentadas.

AULA 2 – MAPA CONCEITUAL DOS COMPONENTES AMBIENTAIS

Objetivos Específicos

Diferenciar os quatro componentes do Meio Ambiente (Bióticos, Abióticos, Social/Cultural e Artificial) a partir de exemplos concretos.

Construir um mapa conceitual coletivo.

Argumentar sobre a interdependência e a complexidade dessas dimensões.

Conteúdo Específico

Os quatro componentes do Meio Ambiente (Bióticos, Abióticos, Social/Cultural e Artificial).

Procedimentos Metodológicos

A aula se iniciará com uma breve acolhida e a retomada dos conceitos da Aula 1 (5 min), reforçando a complexidade do Meio Ambiente percebida através da análise crítica da animação e da música. O foco da aula será a conceituação sistêmica do Meio Ambiente através da construção de um mapa conceitual compartilhado no quadro.

A metodologia se inicia com os alunos organizados em duplas ou individualmente,

que serão convidados a se dirigir ao quadro para apresentar o material coletado como tarefa de casa (20 min). Cada um deverá apresentar e colar suas figuras ou imagens, categorizando-as em um dos quatro componentes previamente definidos: Bióticos (seres vivos), Abióticos (elementos não vivos), Social/Cultural (relações e manifestações humanas) e Artificial (o que é construído). É fundamental que, neste momento, cada aluno justifique oralmente sua classificação perante a turma, explicando por que a imagem escolhida se encaixa naquele componente (ex: um ritual indígena como Social/Cultural; uma plantação como Biótico e Artificial).

Em seguida, a professora conduzirá a mediação e o diálogo complexo (15 min). A professora mediará ativamente o processo, incentivando a turma a refletir sobre a interdependência e a complexidade dos componentes. Serão lançadas perguntas que conectam as imagens coladas: "Essa imagem de um rio (Abiótico) se relaciona com a pesca (Biótico e Cultural)? De que forma?" ou "O descarte incorreto em uma área urbana (Artificial) pode afetar a saúde das pessoas (Social) e a biodiversidade (Biótico)?". Será estimulada, de forma especial, a possibilidade de dupla classificação de algumas imagens, como uma paisagem modificada pela agricultura intensiva, que é tanto Biótica (plantas) quanto Artificial (modificação humana), estimulando o pensamento complexo e a percepção sistêmica do tema.

A atividade culminará com a sistematização e fechamento (10 min). a professora utilizará o mapa conceitual físico construído no quadro para consolidar teoricamente as definições das quatro dimensões ambientais, sublinhando as conexões traçadas pelos próprios alunos. no fechamento, será apresentada a ponte para a próxima aula, onde esses componentes serão analisados através de obras de arte, preparando a turma para a análise estética e crítica.

Recursos

Figuras trazidas pelos alunos, quadro, fita adesiva ou cola, pincéis de quadro.

Avaliação

Avaliação processual por meio da participação ativa na construção do mapa conceitual e da qualidade das justificativas e argumentações.

AULA 3 – ARTE E OS COMPONENTES DO MEIO AMBIENTE

Objetivos Específicos

Relacionar os componentes do meio ambiente com produções artísticas de diferentes linguagens. Analisar o papel da Arte como ferramenta de ativismo, denúncia e reflexão

socioambiental.

Conteúdo Específico

Meio Ambiente, representações artísticas.

Procedimentos Metodológicos

A aula começará com uma breve acolhida e a revisão dos conceitos (5 min) dos conhecimentos da Aula 2, focando na inter-relação dos quatro componentes do Meio Ambiente (Biótico, Abiótico, Social/Cultural e Artificial) e na ideia de que este é um sistema integrado. Em seguida, a professora conduzirá a análise de obras e a conexão componente arte (25 min).

Após a sistematização dos quatro componentes do Meio Ambiente, o foco da aula se volta para a Arte como uma lente capaz de mapear, criticar e refletir essas dimensões complexas. A professora dará início à análise de obras e a conexão componente-arte, onde serão apresentadas cinco produções artísticas distintas, cada uma servindo de portal para a compreensão de um componente específico do sistema ambiental. Será oferecida uma breve contextualização da obra e da abordagem do artista para, em seguida, conduzir um momento de apreciação e discussão em grupo. A intenção é demonstrar que a sensibilidade artística pode ser uma ferramenta poderosa para a leitura do mundo.

Começaremos pelo componente Biótico, que abrange a vida. Para ilustrá-lo, será apresentada a obra de Bruno Vilela (Recife, Brasil, 1977), nomeada como “ O que para você é sangue, para a onça é vinho” (2017), com ênfase na relação entre a vida, a natureza e a corporeidade, provocando a reflexão sobre o que está vivo e orgânico ao nosso redor. (Figura 3)

Figura 3. Bruno Vilela (1977). O que para você é sangue, para a onça é vinho, 2017. Óleo s/ tela, 150 x 200 cm.



Fonte: Bruno Vilela, 2025.

Em seguida, passaremos ao componente Abiótico, explorando a obra de William Turner. Por meio de suas representações, discutiremos a força da natureza, analisando como elementos não vivos, como a água, a luz e as tempestades, moldam o ambiente e a experiência humana.

Figura 4. Willian Turner (1775- 1851). Pescadores no mar, 1796. Óleo s/ tela.



Fonte: MaisterDrucke, 2025.

Dando continuidade, o componente Social será abordado através do trabalho de Castiel Vitorino Brasileiro, discutindo as relações humanas, a corporeidade e as questões de pertencimento em contextos sociais e políticos, evidenciando que a sociedade é um componente ativo do meio.

Figura 5. Castiel Vitorino Brrasileiro (1999). Montando a história, 2020. Instalação.



Fonte: 35º Bienal de São paulo, 2023

Para o componente Cultural, será analisada a fotografia de Sebastião Salgado. Seu trabalho será utilizado para explorar a documentação de culturas e tradições em relação ao seu meio, mostrando como as práticas humanas são moldadas e moldam a paisagem.

Figura 6. Sebastião Salgado (1994 -2025). Brincadeiras infantis no Nordeste do Brasil durante a grande seca, Brasil (1983). Fotografia, 29,4 x 44,1 cm



Fonte: ICN, 2025.

Por fim, o componente Artificial será explorado com a arquitetura de Antoni Gaudí, analisando como as construções humanas se inspiram na natureza e, ao mesmo tempo, modificam de forma significativa o ambiente construído.

Figura 7. Antoni Gaudi (1852-1926) Casa de Mila, 1912.



Fonte: Gauding Architects Barcelona, 2023

Após as apresentações individuais, será realizada uma roda de conversa e debate (15 min) sobre o papel da Arte como ferramenta de Ativismo, denúncia e reflexão socioambiental. O foco desta discussão será o uso da estética para comunicar a crítica: "De que forma a escolha de uma técnica, como a fotografia de Salgado ou a pintura de Vilela, torna a mensagem sobre o meio ambiente mais impactante?" e "Como a Arte pode nos fazer enxergar o que o cotidiano esconde, seja no social ou no natural?".

A aula se encerrará com a síntese e transição (5 min), consolidando o entendimento de que a Arte é um instrumento de intervenção e leitura crítica do sistema ambiental complexo. Este momento servirá para preparar a turma, conectando o senso crítico estético adquirido com o próximo tema, a linguagem da animação, que será utilizada como ferramenta criativa para a crítica e a produção autoral.

Recursos

Projektor, imagens das obras dos artistas mencionados.

Avaliação

Participação qualificada no debate e na roda de conversa.

AULA 4 – INTRODUÇÃO À ANIMAÇÃO

Objetivos Específicos

Apresentar os conceitos de animação como linguagem visual. Analisar a relação entre estética, narrativa e elementos de composição (personagem e fundo) para a construção de uma mensagem crítica.

Conteúdo Específico

Animação e composição visual: personagem e fundo.

Procedimentos Metodológicos

A aula se inicia com a recepção dos alunos e a introdução do tema central: animação. Para estimular o engajamento e avaliar o conhecimento prévio, a professora lançará a pergunta disparadora: "O que vocês entendem por animação?". Essa questão visa promover um diálogo coletivo, permitindo um levantamento das concepções iniciais dos estudantes. A partir das respostas, serão apresentados exemplos do cotidiano e da mídia popular, como filmes (Shrek, Gato de Botas), animes e curtas, sinalizando a diversidade de formas de animação. Em seguida, a reflexão será aprofundada com a pergunta: "Onde ela aparece no cotidiano de vocês?", incentivando a participação ativa e resgatando memórias afetivas. A professora compartilhará suas próprias experiências, abrindo espaço para que os alunos também o façam.

Em seguida, será explicado o conceito fundamental de animação como a criação da ilusão de movimento a partir de uma sequência de imagens estáticas (*frames*) exibidas em rápida sucessão. Serão apresentados, por meio do projetor, exemplos históricos e os dispositivos ópticos utilizados, contextualizando a evolução dessa técnica até os dias atuais. O detalhamento dos diversos tipos de animação existentes será realizado, sempre estimulando a contribuição dos alunos. Abordar-se-á a manifestação da animação em diferentes aspectos do dia a dia, incluindo exemplos contemporâneos, como animações que se tornam *youtubers* (a exemplo de Any Malu e Emizolas), explorando os possíveis avanços na aplicação da animação em nosso cotidiano.

Para ilustrar o uso da animação além do cinema, será apresentado o curta-metragem "*The Last Bastion*" (7 min), produzido pela *Blizzard Entertainment*. Este curta exemplifica como animações são criadas para promover personagens e conteúdos, constituindo-se em uma produção com valor próprio e forte apelo de *marketing*.

Figura 8. Ben Dai, Jeff Chamberlain. *The Last Bastion*, 2017. *Blizzard Entertainment*



Fonte: Captura de frame do vídeo animado *The Last Bastion*, realizada pela autora.

Após a contextualização e exibição do curta, será realizada uma roda de conversa. O debate será orientado por perguntas indagadoras focadas em: qual a mensagem implícita no curta? A reflexão será incentivada sobre temas como a dicotomia natureza *versus* máquina e as percepções do robô humanizado. Os alunos serão convidados a compartilhar momentos históricos ou referências que permitam análises alternativas do curta, como filmes que abordam conflitos internos de personagens com transtorno traumático, ou experiências pessoais de conforto na natureza em contraposição a conflitos socioambientais (como a disputa entre crescimento rural e exploração da natureza ou a conscientização ambiental).

A partir desses pontos, onde o implícito nas animações é relacionado às experiências e interpretações, o foco passará para os elementos visuais das composições. A professora indagará: "Quais elementos visuais chamaram mais atenção?", "Como o personagem se relaciona com o fundo/cenário?" e "O que a narrativa sugere para além da história em si?".

Com a diminuição dos comentários, a professora iniciará a Explicação Teórica (25 min), sistematizando os conceitos de personagem, fundo e composição visual. Será discutido como elementos visuais como cor, forma, espaço e tempo influenciam a percepção, utilizando trechos do curta como exemplos. Será analisada a mudança na cor do visor do robô - de azul para vermelho - em momentos de tranquilidade e crise, respectivamente, contextualizando com a teoria da cor. A simbologia do pássaro como representação de liberdade, presente no curta, será explorada e os alunos serão solicitados a identificar outras percepções não explícitas.

Será enfatizada a importância da força interpretativa do nome e como esses elementos devem ser considerados na criação de suas próprias atividades. Caso a contribuição dos alunos seja menor, a professora levantará questões sobre o uso do espaço na cena em que o robô se encontra dividido entre a cidade e a floresta, sua centralização proposital na tela, a simbologia do ninho como lar e a segurança que ele representa.

Para finalizar, será proposta uma atividade rápida individual (10 min): cada estudante fará anotações ou esquemas sobre como imagina um personagem e um cenário para uma pequena animação com o tema meio ambiente. O objetivo é iniciar o processo de criação, permitindo tempo e segurança para a elaboração das ideias. Neste momento, a professora passará pelas mesas, conversando com os alunos sobre suas ideias, oferecendo ajuda em caso de dúvidas e incentivando o fechamento das discussões antes do encerramento coletivo da aula.

Recursos

Projektor, sistema de som, curta "*The Last Bastion*" (Blizzard Entertainment).

Avaliação

Participação na roda de conversa e entrega dos esboços rápidos ao final da aula.

AULA 5 – DIVERSIDADE DA ANIMAÇÃO E FRAMES

Objetivos Específicos

Promover a análise da diversidade de estilos e técnicas de animação.

Analisar como a narrativa e a emoção são transmitidas em curtas.

Compreender os conceitos de *frames* e sua relação com a fluidez do movimento.

Conteúdo Específico

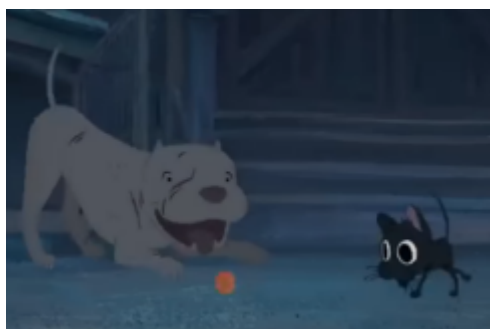
Conceitos de *frames* e arco de ação em animação 2D.

Procedimentos Metodológicos

A aula iniciará com a acolhida e contextualização, apresentando o curta-metragem animado "*Kitbull*" (Rosana Sullivan, 2019) para dar continuidade às discussões da aula anterior. O curta será introduzido como um trabalho que aborda a transformação da relação entre um pitbull e um gatinho de rua, desmistificando a visão preconceituosa sobre a raça canina.

Será destacado o jogo de palavras no título e exploradas interpretações implícitas, como a agressividade do gatinho sendo a própria personificação do "*Kitbull*". Essa discussão será vinculada a concepções gerais e à realidade local, citando, por exemplo, a lei que proíbe pitbulls no Rio Grande do Sul a partir de 2025, e contextualizando como a educação e a criação moldam o comportamento animal. A análise de personagens será usada para brincar com as relações de percepção entre o potencial perigo de um pitbull e o de um pinscher.

Figura 9. Rosana Sullivan. Kitbull, 2019. Pixar



Fonte: Captura de frame do vídeo animado *The Last Bastion*, realizada pela autora.

Ao final do curta, será perguntado à turma se o curta possui personagens e figurantes, conceituando e explicando a diferença entre eles, e provocando a reflexão se personagens são exclusivamente humanos. A discussão sobre percepções individuais e coletivas será orientada pela pergunta: "Qual momento despertou mais emoção? Por quê?". Através de recortes de cenas, já discutindo sobre *frames*, será indagado: "Como os personagens e cenários influenciam a narrativa?", destacando expressões exageradas que comunicam emoção sem a necessidade de diálogos.

Serão abordados a atenção aos detalhes e os cuidados na hora de ter referências, exemplificando com os movimentos expressivos do gatinho. Serão exploradas relações ocultas, como a interpretação do pitbull saindo machucado de casa, relacionando-a com a possibilidade de treinamento para rinhas ilegais e maus-tratos.

Este momento servirá de gancho para conectar a discussão com o meio ambiente, evidenciando como a interação humana faz parte intrínseca dele e que, muitas vezes, o percebemos de forma distante, o que não é verdadeiro. A professora questionará, então: "Que elementos de estilo se destacam em cada animação?", focando nos elementos visuais.

Em seguida, será dada a explicação sobre o movimento em *frames*, apresentando conceitos e demonstrando com vídeos pré-estabelecidos. Exemplos onde a animação flui de maneiras diferentes serão selecionados para comparação. Para ilustrar o conceito de forma prática, a professora levará um *flipbook* para circular na sala de aula, mostrando como os *frames* compõem a animação.

Para exemplificação técnica, será utilizado o curta "*The Dog*" (Meirzhan Sandybay, 2020), além de se fazer referência a um exemplo com animação mais fluida, como "*Guerreiras do Kpop - Soda Pop*".

Figura 10. Meirzhan Sandybay. *The Dog*, 20. Ara



Fonte: Captura de frame, Ara Entertainment Studios, realizada pela autora.

A aula será finalizada com uma Atividade Prática Rápida (10 min), na qual os alunos farão anotações sobre as características que diferenciariam os personagens de seus próprios projetos de curta-metragem e também farão anotações durante a explicação. No fechamento coletivo (2 min), haverá a retomada da ideia de que estilo e técnica influenciam diretamente a narrativa e a experiência do espectador, finalizando com a questão: "O que esses curtas têm a ver com o da aula anterior?".

Recursos

Projutor, sistema de som, curta "Kitbull" (Rosana Sullivan, 2019), curta "The Dog" (Meirzhan Sandybay, 2020), exemplo de animação fluida ("Guerreiras do *Kpop* - Soda Pop"), *flipbook*, quadro e pincel, caderno e lápis dos estudantes.

Avaliação

Participação no debate e qualidade das anotações sobre estilo de personagem.

AULA 6 – PLANEJAMENTO DO STOP MOTION (ROTEIRO E ESBOÇOS)

Objetivos Específicos

Utilizar os conhecimentos de animação na fase de planejamento de um curta-metragem em *stop motion*. Identificar e aplicar os princípios básicos da narrativa visual. Desenvolver o roteiro, o *storyline* e os esboços de personagem e cenário, com foco crítico em uma temática ambiental.

Conteúdo Específico

Técnica de *Stop motion* e roteiro.

Procedimentos Metodológicos

Esta aula tem como objetivo introduzir a técnica de *stop motion*, conectando-a aos conceitos de tempo e *frames* vistos anteriormente, e aplicar esse conhecimento no desenvolvimento de um projeto de curta-metragem com temática ambiental. A acolhida se dará com a apresentação de um vídeo autoral realizado pela própria professora utilizando a técnica. Este momento inicial visa validar o processo e as possibilidades da linguagem, servindo de incentivo e aproximação com os estudantes.

Para ilustrar a aplicação da técnica de forma envolvente, a aula iniciará com um rápido relembrar dos conceitos de tempo e *frames* na animação, estabelecendo a ponte para o *stop motion*. Em seguida, será exibido um trecho do filme "*Paranorman*" para destacar o uso expressivo da técnica em uma produção de grande porte. Em contraponto, a técnica será trazida para o cotidiano dos alunos com um exemplo prático: um vídeo de *stop motion* caseiro criado por uma *tiktoker*, demonstrando o processo de limpeza de sua casa. Este exemplo visa mostrar como o *stop motion* pode ser acessível e aplicado em contextos informais e com recursos simples. (10min)

Figura 11. Processo de produção, bastidores de Paranorman.



Fonte: Captura de frame, realizada pela autora.

Com a base técnica estabelecida, os alunos serão organizados em grupos de 3 a 4 integrantes para a definição da temática ambiental específica e da premissa crítica do projeto. O tempo central da aula (estimativa de 35 min) será dedicado ao Esboço e Planejamento dos Curta-Metragens, já indicando a temática central: questões sobre o meio ambiente. Este momento será crucial para guiar os alunos no planejamento de seus curtas, abrangendo a criação do roteiro e dos esboços. A professora circulará individualmente pelos grupos para oferecer orientação sobre materiais, sugestões sobre a narrativa e a composição.

Por fim, serão descritos os critérios de avaliação focados na composição visual, na qualidade dos esboços, no senso crítico aplicado à temática ambiental, e na edição com inserção de áudio. A aula finalizará com a orientação final sobre os materiais necessários para a próxima aula de produção. (5min)

Recursos

Projektor, vídeos autorais da professora em *stop motion*, trechos de "*Paranorman*", vídeo de *stop motion* caseiro de *tiktok*, papel e lápis para esboços.

Avaliação

Entrega dos esboços e do roteiro estrutural ao final da aula, avaliando a clareza da proposta e da narrativa visual.

AULA 7 – PRODUÇÃO DO STOP MOTION (CAPTURA DE FRAMES)

Objetivos Específicos

Iniciar a produção do curta-metragem em *stop motion*.

Conteúdo Específico

Uso de aplicativos de animação.

Procedimentos Metodológicos

Esta aula é dedicada ao início da produção efetiva do curta. Após a aprovação final dos esboços e projetos, os grupos iniciarão a montagem dos cenários e a gravação das primeiras sequências de seus curtas, aplicando os conceitos de movimento e composição. No momento da captura, serão apresentadas duas opções: o uso do aplicativo *Stop Motion Studio*, que facilitará o processo de animação quadro a quadro, ou a utilização da própria câmera do celular, para aqueles que preferirem trabalhar de maneira mais manual. (5min)

A professora oferecerá dicas de improviso para a estabilização da câmera, como o uso de livros e caixas no lugar de tripés, e orientações sobre a importância da iluminação simples, mas eficiente, para a qualidade das imagens. O recurso de iluminação poderá ser complementado com abajures e luminárias trazidos pela professora. Além disso, materiais como tecidos, toalhas e brinquedos serão disponibilizados para compartilhamento, fomentando a criatividade na composição dos cenários. (10 min)

Com essas orientações, os grupos iniciarão a gravação das primeiras sequências de seus curtas, enquanto a professora acompanhará os processos, circulando pela sala e oferecendo suporte às dúvidas que surgirem. A atividade contará com recursos acessíveis, como materiais trazidos pelos próprios alunos, celulares com câmera, o aplicativo *Stop Motion Studio* e tripés improvisados.

Para encerrar a aula, será reforçada a importância de salvar e organizar os arquivos de forma adequada, já pensando nos próximos encontros, em que será realizada a edição das imagens e o acréscimo de áudio com o uso do aplicativo *CapCut* na sala de tecnologia. A avaliação será processual, considerando a observação da participação dos alunos durante a produção, bem como a organização e o registro do processo desenvolvido em grupo.(40min)

Recursos

Celulares dos alunos, aplicativo "Stop Motion Studio", materiais para cenário (trazidos pelos alunos), materiais para estabilização (livros, caixas), materiais complementares fornecidos pela professora (abajures, luminárias, tecidos, toalhas, brinquedos).

Avaliação

Avaliação processual baseada na observação da participação, colaboração em grupo e progresso na captura das imagens.

AULA 8 – EDIÇÃO E ORIENTAÇÃO DO RELATÓRIO DE PROCESSO

Objetivos Específicos

Conectar a produção técnica à fase de pós-produção (edição).

Compartilhar os desafios da produção e as soluções criativas (metacognição).

Dominar as funções básicas de edição de vídeo (*CapCut*).

Conteúdo Específico

Pós-produção. Edição de vídeo (uso do *CapCut*). Inserção de trilha sonora.

Procedimentos Metodológicos

Esta aula, focada nos Processos e na Edição, se inicia com uma Roda de Conversa Inicial, onde os grupos apresentarão o que já foi feito, mostrando partes gravadas de seus curtas. Este momento é fundamental para a metacognição, permitindo que os grupos compartilhem os desafios técnicos e criativos da gravação do *stop motion*.

e as soluções improvisadas que encontraram, e reflitam sobre a estética e a narrativa em andamento. Após a conversa, será disponibilizado um tempo para que os grupos terminem as gravações e iniciem o relatório do projeto.

Em seguida, será conduzido um debate focado na narrativa: como transformar a sequência de imagens (*frames*) em uma história coesa. A professora conduzirá uma oficina de edição, apresentando o aplicativo *CapCut* (ou outro similar) e demonstrando as técnicas para a montagem da sequência de *frames*, inserção de trilha sonora, cortes e legendas. Será planejado o acréscimo de áudio e a finalização da edição. Durante o tempo de trabalho em grupo, a utilização do celular será permitida para pesquisa e criação do *stop motion*.

O tempo restante será crucial para a orientação do relatório de processo. Será solicitada a produção de um relatório breve com a documentação das aulas de prática sobre o projeto. Este relatório deverá conter fotos das etapas do projeto, um registro da experiência (o que deu certo, o que deu errado, o que mudou e o que permaneceu, o que teve que ser improvisado para dar certo), o arquivamento do esboço do projeto e as concepções da atividade. Além disso, deverá ser incluída a pesquisa de um curta ou artista que se relacione de alguma maneira com o projeto do grupo, seja na maneira de criação, em elementos visuais, ou por ter sido usado como referência direta.

Será reforçado o alerta de que a entrega final do curta-metragem (projeto + esboço + criação + edição) acontecerá junto à aula de apreciação dos trabalhos (Aulas 9 e 10) e será avaliada como parte do processo e do produto final, sendo este um ponto esclarecido desde o início da aula.

Recursos

Projektor/TV para mostrar exemplos. Celulares com aplicativos *Stop Motion Studio* e *CapCut*. Computadores (se disponíveis na sala de tecnologia).

Avaliação

Participação na roda de conversa e progresso na edição do vídeo.

AULA 9 E 10 – SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO DOS CURTAS

Objetivos Específicos

Promover o Seminário de Apresentação dos curtas-metragens.

Estimular a capacidade de análise crítica de mídias e a reflexão sobre a eficácia das abordagens estéticas e narrativas.

Apresentar e socializar os curtas-metragens produzidos.

Conteúdo Específico

Seminário de apresentação. Análise de produção audiovisual.

Procedimentos Metodológicos

Estas duas aulas são dedicadas ao seminário de apresentação dos curtas-metragens e à entrega formal dos projetos (Curta + Relatório). A metodologia central é a apreciação crítica. Após a organização da sala, a turma assistirá aos trabalhos em duas sessões. Para cada curta, o grupo fará uma breve contextualização do tema escolhido e dos desafios enfrentados na produção, que terão cerca de 10 minutos por grupo.

Em seguida, a professora mediará a Roda de Apreciação Crítica, estimulando a turma a avaliar a eficácia da mensagem ambiental e o uso da técnica de stop motion. Os alunos utilizarão fichas de observação para fornecer *feedback* estruturado aos colegas que será somado a uma das notas avaliativas. A etapa final concentra-se na comparação das diferentes abordagens e na síntese dos aprendizados estéticos e ambientais.

Recursos

Projetor, sistema de som, curtas-metragens finalizados pelos grupos, Fichas de Observação impressas.

Avaliação

Avaliação Somativa: Entrega do Curta-Metragem finalizado e do Relatório de Processo.

Avaliação Formativa: Qualidade da apresentação e do feedback fornecido aos colegas (Avaliação por Pares).

AULA 11 – SISTEMATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO FINAL

Objetivos Específicos

Sistematizar a totalidade dos conhecimentos e experiências adquiridas ao longo do projeto. Promover a metacognição sobre a jornada de aprendizado. Consolidar o entendimento da mídia como instrumento de intervenção e crítica social. Realizar a autoavaliação.

Conteúdo Específico

Avaliação de processo e autoavaliação.

Procedimentos Metodológicos

A última aula é dedicada à sistematização e avaliação final. O encontro inicia com uma Roda de Conversa focada na reflexão metacognitiva dos alunos sobre o processo completo do projeto. A professora conduzirá o debate, conectando o aprendizado teórico (os quatro componentes ambientais e a análise de arte) com o resultado prático (a produção do curta). Em seguida, os alunos dedicarão um tempo para completar os relatórios com a parte de autoavaliação, refletindo sobre seu desempenho individual e coletivo e sobre a evolução de sua percepção ambiental ao longo das 11 aulas.

Recursos

Entrega das atividades via Classroom.

Avaliação

Entrega da ficha de Autoavaliação escrita. Participação na roda de conversa final.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação desta Sequência Didática é concebida de forma contínua, diagnóstica e formativa, refletindo a natureza da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), onde o processo é tão importante quanto o produto. Inicialmente, a avaliação é processual e diagnóstica (Aulas 1 a 8), realizada por meio da observação da participação, da qualidade das anotações, esboços e justificativas conceituais, e da entrega de roteiros estruturais.

A Avaliação Somativa (Produto) concentra-se na entrega do Curta-Metragem em *Stop Motion* (Aulas 9-10), onde são analisadas a coerência da mensagem crítica ambiental e a aplicação técnica. A reflexão final é garantida pela Avaliação Metacognitiva, por meio da entrega do Relatório de Processo (que detalha a experiência, as mudanças e as referências) e pela Autoavaliação individual (Aula 11). Em suma, o processo avaliativo mede o desenvolvimento conceitual, prático, social e reflexivo do estudante.

Para fins de atribuição de nota (totalizando 10,0 pontos), a avaliação da Sequência Didática reflete a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), valorizando o processo, a execução e o produto final. A maior pontuação é atribuída ao Produto Final e Metacognição (5,0 pontos), que engloba o Curta-Metragem em *Stop Motion*, o Relatório de Processo e as autoavaliações, medindo a aplicação prática e a reflexão do aluno sobre o seu trabalho. As fases de Análise e Processo Cognitivo (Aulas 1 a 6) e de Produção e Execução Prática (Aulas 7 e 8) possuem pesos iguais, valendo

2,5 pontos cada. Esta distribuição garante que tanto a preparação teórica quanto a organização e execução do trabalho em grupo sejam valorizadas de forma equitativa.

7. REFERÊNCIA

35ª BIENAL DE SÃO PAULO. Castiel Vitorino Brasileiro. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://35.bienal.org.br/participante/castiel-vitorino-brasileiro/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ANDRADE, Alécio de. Children's games in Brazil's Northeast during the Great Drought, Brazil. [Fotografia]. New York: International Center of Photography, 1958. Coleção: Alécio de Andrade. Disponível em: <https://www.icp.org/browse/archive/objects/childrens-games-in-brazils-northeast-during-the-great-drought-brazil>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BLIZZARD ENTERTAINMENT. Overwatch Animated Short | "The Last Bastion". 2016. 1 vídeo (7 min). Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=to8yh83jIXg>). Acesso em: 18 nov. 2025.

VILELA, Bruno. O que para você é sangue, para a onça é vinho. 2017. Óleo sobre tela, 150 x 200 cm. Disponível em: <https://www.brunovilela.com.br/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CUTTS, Steve. Man (Impactos ambientais causados pelo homem). 2012. 1 vídeo (3 min 36 s). Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=RbpL5xGCXx8&t=92s>). Acesso em: 18 nov. 2025

GIL, Gilberto; GILSON, Bem. REFLORESTA. [S.l.]: Gilberto Gil, 22 fev. 2021. 1 vídeo (5 min 1 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YAQxp-rkFVM>. Acesso em: 18 nov. 2025

HACO. As obras de Antoni Gaudí, arquiteto que inspirou o novo Book Haco. [S.l.]: Haco, 25 jul. 2023. Disponível em: <https://haco.com.br/blog/as-obras-de-antoni-gaudi-arquiteto-que-inspirou-o-novo-bo>. Acesso em: 18 nov. 2025

BUTLER Chris; FELL, Sam. Paranorman. Direção: Sam Fell, Chris Butler. Laika, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aTGfRbZr7vI>. Acesso em: 18 nov. 2025

SULLIVAN, Rosana. Kitbull. Pixar Animation Studios, 2019. 1 vídeo (9 min). (Parte do projeto SparkShorts). 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=npAkZ8DWAZ4&t=373s>. Acesso em: 18 nov. 2025

VILELA, Bruno. **Bruno Vilela**. [S.l.]: [s.n.], [202?]. Disponível em: <https://www.brunovilela.com.br/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

TURNER, Joseph Mallord William. Pescadores no mar. 1796. Óleo sobre tela. In: MEISTERDRUCKE. **Impressões artísticas sofisticadas.** [202?]. Disponível em: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Joseph-Mallord-William-Turner/24093/Pescadores-no-mar.html>. Acesso em: 18 nov. 2025.