

Pensamento Crítico Freireano na Formação de Professores: Uma trajetória Coletiva das Artes

Freirean Critical Thinking in Teacher Training: A Colletive Trajectory of the Arts

El pensamiento crítico freireano en la formación docente: una trayectoria colectiva de las artes

Luciane da Costa Cuervo¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1697-6836>

Rosa Maria Rigo²

 <https://orcid.org/0000-0001-8266-1969>

Marília Raquel Albornoz Stein³

 <https://orcid.org/0000-0002-1337-316X>

RESUMO: Este trabalho traz subsídios de uma trajetória formativa com alunos de Licenciatura dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem por objetivo relatar experiências educativas alicerçadas por delineamentos epistemológicos de incentivo à tomada de consciência crítica do coletivo formado por estudantes e professores da rede pública municipal, estadual e federal. De natureza qualitativa descritiva, a metodologia se nutre de reflexões e produções realizadas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) Moodle Colaboração alicerçados por referenciais epistemológicos críticos, buscando contemplar as especificidades e os desafios do ensino remoto e híbrido do período compreendido entre 2020-2022. Os resultados evidenciam interlocuções sinérgicas, embora o acesso físico e virtual às escolas-campo tenha enfrentado restrições no período em razão da pandemia de Covid-19. Conclui-se exitosa a experiência mediada pelo planejamento e execução de uma vasta gama de atividades realizadas via plataformas virtuais. Ademais, discussões recorrentes contribuíram significativamente com o planejamento e execução de objetos infoestéticos fundamentados pelo Pensamento Crítico Freireano, os quais culminaram em intervenções artístico-didáticas nas instituições parceiras, na escrita de relatos de experiência e consequente participação em eventos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Música; Teatro; PIBID.

ABSTRACT: This paper brings support from a training trajectory with undergraduate students from the Visual Arts, Music and Theater courses, through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). It aims to present

¹ Doutora em Arte. Professora do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: luciane.cuervo@gmail.com

² Doutora em Arte. Professora no Instituto Nacional de Surdos/INES, Polo UFRGS. E-mail:
rosa.rigo01@gmail.com

³ Doutora em Arte. Professora do Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: mariliastein@ufrgs.br

educational experiences based on epistemological guidelines to encourage critical awareness among the collective made up of students and teachers from the municipal, state and federal public schools. Qualitatively descriptive in nature, the methodology is based on reflections and productions carried out in the virtual teaching and learning environment based on critical epistemological references, seeking to contemplate the specificities and challenges of remote and hybrid teaching in the period between 2020-2022. The results highlight synergistic dialogues, although physical and virtual access to field schools faced restrictions during the period due to the Covid-19 pandemic. The experience mediated by the planning and execution of a wide range of activities carried out via virtual platforms is a successful conclusion. Furthermore, recurring discussions contributed significantly to the planning and execution of infoaesthetic objects based on Freirean Critical Thinking, which culminated in artistic-didactic interventions in partner institutions, the writing of experience reports and consequent participation in academic events.

KEYWORDS: Visual arts; Song; Theater; Pidid.

RESUMEN: Este trabajo brinda apoyo a una trayectoria de formación con estudiantes de pregrado en las carreras de Artes Visuales, Música y Teatro, a través del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Tiene como objetivo relatar experiencias educativas basadas en lineamientos epistemológicos para fomentar la conciencia crítica en el colectivo conformado por estudiantes y docentes de las escuelas públicas municipales, estatales y federales. De carácter cualitativo descriptivo, la metodología se nutre de reflexiones y producciones realizadas en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (AVEA) Moodle Collaboration a partir de referentes epistemológicos críticos, buscando contemplar las especificidades y desafíos de la enseñanza remota e híbrida en el período comprendido entre 2020-2022. Los resultados destacan diálogos sinérgicos, aunque el acceso físico y virtual a las escuelas de campo enfrentó restricciones durante el período debido a la pandemia de Covid-19. La experiencia mediada por la planificación y ejecución de una amplia gama de actividades realizadas a través de plataformas virtuales concluye con éxito. Además, las discusiones recurrentes contribuyeron significativamente para la planificación y ejecución de objetos infoestéticos basados en el Pensamiento Crítico Freireano, que culminaron en intervenciones artístico-didácticas en instituciones asociadas, la redacción de informes de experiencia y la consecuente participación en eventos académicos.

PALABRAS CLAVE: Artes visuales; Música; Teatro; PIBID.

Introdução

Educar é despertar

A identidade docente se constrói de maneira permanente, em um processo amplo, complexo e mutável, nos estudos da trajetória acadêmica e em suas relações com a vida, no diálogo entre indivíduos, na reflexão sobre as próprias ações, na interação com as suas comunidades e nas práticas educativas. A formação inicial de professores, nesse sentido, carrega consigo a responsabilidade de despertar nos sujeitos o apreço pela educação e a dialogicidade, incentivando a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem. Daí advém a importância de seu desencadear através da iniciação à formação docente promovida pelos cursos de Licenciatura e programas ligados a esta esfera.

Este texto é norteado pelo processo formativo docente no campo progressista em

direção à autonomia, sob inspiração e fundamentação em pressupostos freireanos, cujos trabalhos estão contextualizados junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o programa foi implementado por meio de 13 núcleos disciplinares em sua totalidade na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo o objeto deste trabalho o núcleo composto pelos cursos de Licenciatura em Artes de Artes Visuais, Música e Teatro. O nosso coletivo abarcou duas instituições públicas das redes municipal e estadual localizadas na cidade de Porto Alegre/RS. Integrado por 24 estudantes bolsistas e 2 voluntários(as) de Licenciatura, o núcleo se subdividiu em grupos supervisionados por três professores(as) da rede pública, sob supervisão geral (voluntária) de uma docente da área de mídias educativas e coordenação geral de professora ligada ao núcleo de Artes.

De acordo com o edital (CAPES, 2020), ao corpo discente selecionado para o PIBID competia atender a uma gama de requisitos cumprindo, pelo menos, 32h de dedicação mensal, os quais vão desde o registro e sistematização das ações realizadas no decorrer do período, estudo e discussão dos temas concernentes aos seus núcleos de trabalho, culminando na observação, elaboração e implementação de atividades junto às escolas-campo. Inclui-se, também, a participação de eventos propostos pelo programa e publicização de trajetórias e resultados, como forma de divulgar e partilhar as contribuições do programa (CAPES, 2020). Cabe dizer que esta previsão original não previa a ocorrência de ensino remoto mediado por tecnologias digitais, imposto devido à pandemia de Covid-19 e que veio a transformar radicalmente o programa em todo o Brasil devido às necessárias adaptações.

Sob os diferentes entrelaçamentos, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2021) descreve o componente curricular Arte integrado por Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e traça objetivos primordiais de seu desenvolvimento tais como:

[...] essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2021, p. 193).

Com o intuito de colmatar olhares plurais, a fundamentação teórica buscou trabalhar com pressupostos envolvendo o pensamento crítico de Freire no PIBID, aliado ao ensino e aprendizagem da arte (neste caso, *Artes Visuais, Música e Teatro*) e à cultura digital. A

corrente epistemológica de Freire (1996) enfatiza questões que fomentam o pensamento crítico e a tomada de consciência através de debates, leituras, reflexões e produções textuais, que desafiam o sujeito histórico a fazer uso de sua compreensão e conhecimento para enfrentar os problemas que se apresentam enquanto seres sociais. Atrémos a esses conceitos à necessidade de estudar e problematizar as competências apontadas pela BNCC (BRASIL, 2018), para atuar na docência. Somamos a tais pressupostos, o despertar de uma consciência crítica defendido por Carbonel (2016) ao enfatizar contribuições genuínas freirianas como alternativas para adquirir um domínio crítico sobre si mesmo bem como da realidade vivida, buscando transformar essa criticidade em ação. Essa dupla ancoragem, atrelada à teoria do agir comunicativo de Habermas (2012), enfatiza o reconhecimento da subjetividade do sujeito, ao buscar converter dificuldades em possibilidades.

Embora o PIBID seja fortemente atrelado à BNCC em seu processo de submissão pelas instituições (CAPES, 2020), é importante questionar as definições discutidas em diferentes versões deste documento, no contexto das artes. Assim, o processo formativo almejado em nosso núcleo de Artes visou despertar para a necessidade de análise crítica deste documento estruturante do planejamento pedagógico.

A interdisciplinaridade também é um ponto que demanda discussão e problematização, pois como se apresenta na BNCC de Artes, acaba por se tornar um conceito amplo e vazio. André (2017) questiona a visão de arte como entretenimento no documento, alertando que instituições escolares e famílias precisam entender que as ações de arte na educação também “[...] atuarão como transgressoras e impetuosas diante das problemáticas geralmente silenciadas” (ANDRÉ, 2017, p. 17). A pesquisadora também questiona a união das Artes às Linguagens (Letras), pois as ferramentas e recursos ligados à alfabetização e letramento, quando limitadores do conteúdo, podem afastar o sujeito da experiência estética (ANDRÉ, 2017). André (2017, p. 14) ainda problematiza a visão eurocentrada colonialista, na qual “[...] a experiência estética fica reduzida à produção artística legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e do que se veicula nas grandes mídias”.

Em corrente interpretativa correspondente o componente Arte é discutido na BNCC (BRASIL, 2018) entrelaçado por diferentes dimensões, de forma a promover as especificidades de cada campo. Em um núcleo de natureza interdisciplinar, procuramos discutir as especificidades de cada área - Artes Visuais, Música e Teatro, no ensino remoto e na sala de aula da educação pública, com seus dilemas, limitações e interações. As duas

escolas-campo parceiras do nosso núcleo, respeitam, portanto, normativas e protocolos das esferas municipal e estadual, orientações que, muitas vezes, foram divergentes e ambas distintas em relação à esfera federal da Universidade a qual representamos. Isso se reflete em diferenças mais sutis ou robustas em relação a calendários, formatos e frequência de encontros online, plataformas adotadas, entre outros elementos.

Em Artes Visuais, discutimos como é importante a educação do olhar, pois a educação visual não é inata ou óbvia - embora todos(as) as pessoas possam desenvolver experiências pedagógicas criativas da área. Em nosso trabalho pensamos sobre a nossa autoimagem e identidade cultural (Freire, 1996), assim como comentamos como o ensino remoto limitou a visualidade a poucas polegadas das telas dos dispositivos móveis, e como se faz importante ampliar e diversificar essas experiências. Desse modo, foi incentivado o desenho manual, a confecção de objetos artísticos com materiais não convencionais (considerando que, longe da escola, é possível que haja limitações materiais) e a percepção visual e espacial sobre a paisagem que cerca nossos estudantes: a tela da tv, as peças da casa, a janela, o horizonte onde o olhar alcança - eventualmente um pátio ou ambiente ao ar livre. Contudo, foi preciso, também, atentar para a exclusão digital, chamado por Sabbatini (2000) de *apartheid digital*, a qual poderia segregar estudantes que não possuíam acesso à conexão banda larga, equipamentos ou dispositivos que lhes permitisse o domínio destes recursos, entre outros recursos materiais, assim como privações sócio afetivas de diálogo e partilha, e exploração de texturas e manifestações diversas da área.

Na linha estética da paisagem, transpondo para a Música, pensamos no universo sonoro que nos circundava naquele período: como são os sons à nossa volta? Quais são as músicas que têm nos mobilizado? Qual é o nosso histórico de musicalidades? Que sons podemos produzir com os nossos corpos, com a nossa voz, com a nossa respiração? O fazer musical em conjunto encontrou um grande obstáculo no ensino remoto em função da falta de possibilidade de sincronização, portanto a coletividade ficou abortada do fazer em sua essência. Contudo, defendemos que somos seres musicais, portanto sabemos do potencial que todo ser humano possui como sujeito passível de manifestação de musicalidade. Nisso, vislumbramos então colagens, incentivo da assunção cultural de nossos(as) estudantes, apreciação musical, captação de sons do ambiente, paisagem sonora, manipulação de arquivos de áudio. Contudo, dentre outras limitações, Rodrigues e Cuervo (2021) lembram que a desigualdade social acentua o distanciamento de estudantes no ensino remoto no campo da

Música, pois as dificuldades de acesso a equipamentos como microfone, fone e sinal de internet consistente que permita a captação, projeção e manipulação de arquivos de áudio e vídeo, não vêm sendo sanadas por políticas públicas e incentivos consistentes.

Em Teatro, assim como na Música, o contato e a coletividade se perderam brutalmente no ensino remoto. Neste sentido, procuramos pensar sobre recursos de expressividade das narrativas possíveis, como da voz, o discurso das trajetórias de vida, o registro de observações sobre comportamentos peculiares da quarentena. Entendemos que as limitações impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o confinamento social impediram o contato, a presença, a troca de olhares, a presencialidade física, no que nos desafiamos a pensar as sonoridades de vozes e corpos, as narrativas que emergiram dessa calamidade da pandemia e ao mesmo tempo a abstração ou catalização desta aridez a partir da apreciação, criação e expressão artística. Um dos recursos explorados para a criação de propostas pedagógicas foi o *podcast*, arquivo de áudio que permitiu transmutar conforme a intencionalidade artística - seja em auto ficção, entrevistas, áudio-relato, entre outros.

Em comum, nos três campos de artes, enfatizamos a discussão sobre o ser, na auto percepção, na valorização da identidade cultural, como nos provoca Freire (1996), a partir das vivências do(a) estudante. Outro ponto convergente foi pensar a escrita de si, enquanto pibidianos(as), como recurso artístico e pedagógico dos caminhos a percorrer, entrelaçando passado, presente e futuro.

Para contemplar essas discussões, partimos de leituras, da reflexão sobre o conceito de identidade cultural, das escrituras de si mesmo em seus diários de bordo e vídeos-reflexão, dando espaço às subjetividades dos sujeitos, assim como incentivamos as discussões e produções colaborativas do coletivo enquanto núcleo de Artes. Em outras palavras, buscou-se dar luminosidade ao que nos parece indissociável, buscando aprofundar aspectos estético-educativos que se converteram em movimentos voltados ao desenvolvimento da sensibilidade, da escuta e do olhar sensível, das emoções e sentimentos, do bom senso, da percepção subjetiva, da criatividade, intuição e imaginação. Em nosso núcleo de Artes, entendemos que educar é engajar, é promover o despertar pelo prazer de ensinar e aprender.

Todo o trabalho realizado foi entrelaçado com os pressupostos freireanos (1996; 2019) de educação crítica, engajada e fomento da autonomia. Concordamos com Cuervo (2022, p. 15) quando diz que: “À frente do seu tempo, Freire propõe uma abordagem liberta de limitações geográficas e hierárquicas de salas de aula, de modelos expositivos centrados no

professor, bem como de conteúdos expressos unicamente em livros didáticos e planejamentos pedagógicos”. Buscamos promover uma educação que rompe com a concepção da educação bancária, como explica Freire (1996), a qual se caracteriza por um processo cujo educando é passivo diante da absorção de conteúdos. Para isso, nos alicerçamos no diálogo permanente e em uma organização horizontal que diferencia autoridade de autoritarismo (FREIRE, 1996). As artes podem ser um grande recurso de fluência neste campo, unindo o pensamento crítico ao criativo, à curiosidade investigativa sobre o ensinar e o aprender.

Educar é engajar

Em nossa proposta, entendemos que a formação de professores abrange, de maneira íntima e intensa, o incentivo à autonomia de pensamento, ao posicionamento crítico diante da realidade, opondo-se à educação passiva, alienada e alienante. O conceito de autonomia para Freire (1996) se alicerça na ótica dialógica, da reflexão sobre si mesmo em sua leitura de mundo e da sua tomada de consciência como ser histórico que se posiciona e interage com o mundo. Essa liberdade demanda do educando a responsabilidade pela construção de seu aprendizado (FREIRE, 1996).

Metodologicamente optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva que se nutriu de reflexões e produções realizadas no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, buscando contemplar as especificidades e os desafios do ensino remoto e híbrido. A coleta dos dados seguindo pressupostos de Severino (2013), foi realizada em condições naturais, ou seja, em momentos em que os fenômenos ocorreram, sendo assim diretamente observados, e analisados à luz de referenciais epistemológicos.

Dentre as muitas dinâmicas promovidas sobre a autonomia do ser educando, foi incentivada a discussão sobre estratégias de fomento desta temática na formação docente. Além de reuniões online, as discussões também ocorreram por meio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) Moodle Colaboração, cuja seleção de falas a seguir ilustra esse debate (coleta de dezembro/2020). Visando manter o anonimato dos participantes, optamos por identificar os pibidianos como EST1, EST2, EST3 e assim sucessivamente; com o intuito de diferenciar suas falas do corpo do texto e citações, serão demarcadas com *itálico*.

Dentre as estratégias elencadas gostaria de destacar a construção do espírito científico e da criticidade em relação ao seu próprio fazer pedagógico, pois é por meio da pesquisa que validamos nossas práticas

pedagógicas e nos reavaliamos enquanto educadores, e então temos a oportunidade de romper com os padrões tradicionais e as amarras que envolvem nosso fazer e nosso pensar. (EST. 22, 2020)

Acredito que o processo de discussão e socialização entre os bolsistas do projeto é o que de mais rico podemos produzir enquanto coletivo de licenciandos em artes. Pela natureza interdisciplinar de nosso grupo essas trocas são vitais para a consolidação de nossas intervenções e construção de ações e metodologias inovadoras. O grupo já é inovador pedagógica e artisticamente por esse fator interdisciplinar que é algo tão raro de se ver na educação básica (pelo menos na minha experiência não tive nada nesse sentido). (EST. 23, 2020)

Pelos relatos podemos perceber que o pensamento crítico dos alunos em relação às proposições ofertadas via PIBID, aproximam-se das interpretações de Carbonel (2016, p. 55) quando enfatiza a crítica como caminho para a transformação, ou noutras palavras caminhos alicerçados por “conceitos nucleares para a resistência, esperança, libertação, emancipação, diálogo intersubjetivo empoderamento, consciência e autoconsciência, participação”[...]. Contudo, essa criticidade necessita residir em uma questão-chave uma *combinação equilibrada*, ou seja, a linguagem das possibilidades.

A linguagem das possibilidades propicia, segundo Carbonel (2016, p. 55), “[...] confiança, e favorece a mediação e a ação humana para gerar experiências culturais alternativas e espaços de transformação e emancipação social, sempre pensando nos grupos mais frágeis e desfavorecidos”. Corrobora com tais interpretações marcas da teoria freireana sedimentadas no pensamento de Giroux (2016), o qual teoriza sobre a importância de conscientizar e capacitar para que se convertam em intelectuais transformadores, abrindo vias de resistência e emancipação, confluências para aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla por justiça e democracia.

As confluências epistemológicas trabalhadas em nosso núcleo de Artes do PIBID foram consideradas como um ato de nutrir o diálogo, a autonomia e o pensamento criativo, que se retroalimentam no exercício da escrita de si, de saberes e práticas na/da e para a escola e as suas comunidades.

Em meio aos desafios inerentes a projetos de formação docente na esfera pública, somados a implementação do ensino remoto e a sua decorrente apropriação crítica e criativa da cultura digital, a exclusão desencadeada pela desigualdade social e a defesa das artes - inclusive carga horária no currículo - e das especificidades de suas linguagens no território escolar. No intuito de promover debates e estratégias de resistência à obsolescência

programada, buscamos contribuições do artista cubano Oroza (2012), cujo trabalho versa sobre o conceito de gambiarra como desobediência tecnológica. O diagrama a seguir reúne alguns destes pontos que elencamos a partir da discussão sobre essa temática.

Em uma das atividades diagnósticas que implementamos a partir de enquetes, constatamos pouca familiaridade com conceitos ligados à cultura digital no campo da educação, como recursos de software livre, acesso aberto e criações colaborativas, recurso educacional aberto (REA), comunidade virtual, MOOCs (*Massive Open Online Courses*), entre outros. Disso entendemos que são termos relevantes para permear nossos estudos, concepções e temáticas apontadas no diagrama da figura 1, sobretudo no período pandêmico, no sentido de se tornarem recursos para produções futuras.

Figura 01: Diagnóstico crítico-constructivo no processo de inclusão digital



Fonte: Cuervo (2022).

Nesse sentido, a experiência imposta pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), segundo Rodrigues e Cuervo (2021), acabou desencadeando espaços de criação e aprendizagem, alicerçados pela harmonização de interesses, inclusão e exclusão com maior ou menor grau de familiaridade e acesso a recursos da cultura digital. A necessidade de promover verdadeiros laboratórios de aprendizagem utilizando unicamente ferramentas remotas, impõe, de certa forma, a aproximação com aparatos conceituais e tecnológicos como caminho para atender demandas do cotidiano acadêmico (RODRIGUES; CUERVO, 2021). Contudo, para além de privações e carências impostas pelo distanciamento social, algumas fragilidades

também foram sentidas, na condução de um processo formativo com sensibilidade e compreensão diante de um contexto tão árido.

Neste cenário, não é raro encontrar docentes e estudantes imobilizados(as) pela insegurança, pelo medo e pessimismo. Prevendo esta possibilidade, Freire (2019) expressa, em seu capítulo intitulado “Não deixe que seu medo do difícil paralise você”, a ligação entre o medo e a dificuldade (2019, p. 75). O educador segue refletindo sobre as intempéries da aprendizagem e a importância de enfrentar os desafios, com seus altos e baixos: “Estudar é um *que fazer* exigente em cujo processo se dá um sucesso de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria” (FREIRE, 2019, p. 76). Para ele, um caminho possível consiste em buscar uma conexão de deleite, de prazer com o estudo e com a aprendizagem, a partir do rigor metodológico, como uma disciplina que impele a enfrentarmos nossos medos e a sistematizar as formas de processar criticamente os conteúdos que são propostos, interpretando-os, questionando-os e reelaborando-os. Caso contrário, corremos o risco de ficarmos passivos diante do medo, procrastinando estratégias de desenvolvimento pleno do sujeito e imobilizando-nos perante novos objetos de estudo.

As ressonâncias deste capítulo geraram instigantes reflexões, como ilustram os relatos a seguir, publicados em maio de 2020 no AVEA Moodle.

Como professor, percebi, através da “difícil” leitura do texto a importância em continuar me desafiando para melhorar minhas capacidades de leitura, de crítica e, conseqüentemente, de ensino. Entendo que deve partir de mim primeiro, como professor aprender a aprender, para poder, depois, ensinar os outros a aprenderem. (EST. 24, 2020)

Parto das minhas experiências de estudante, hoje percebendo as lacunas que existiram em determinados momentos do meu processo de aprendizagem, para pensar, enquanto professora em formação, sobre maneiras de estimular uma leitura e escrita crítica e ativa nos alunos. (EST. 01, 2020)

[...] a meu ver apenas faltou considerar o fator emocional do sujeito diante do que está prestes a estudar, ou seja, se tem gosto ou não pela coisa. Pois, por vezes, temos medo de algo que admiramos, e aí transpor esse sentimento fica mais fácil, ao contrário de quando temos que enfrentar algo que simplesmente detestamos. (EST. 18, 2020)

Os relatos supramencionados aproximam-se daquilo que Carbonel (2016) considera positivo para se construir um caminho para a emancipação transformadora. Assevera que a utilização de uma proposta dialógica alicerçada em Freire (1996) atrelada a teoria do agir comunicativo de Habermas (2012), se expressam no reconhecimento da subjetividade do

sujeito, no livre diálogo entre estudantes e professores corroborando para a criação de uma base de conhecimentos não fragmentada e não alheia à experiência dos alunos. Corroborando Flecha (1998) ao inferir que a junção de tais teorias se converte em excelentes alternativas para superar a exclusão educativa pois estas se baseiam em sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade.

Contudo, buscar construir uma base de conhecimentos não fragmentada frente aos novos desafios da educação do século 21, exigiu a aquisição de competências digitais, ponto crucial para atribuir sentido e significado às novas demandas educativas; Sob este prisma nos propomos a fazer o uso crítico das tecnologias, não nos rendendo às suas limitações e imposições, como por exemplo, à obsolescência programada. De certa forma isso impulsionou a instauração de um diálogo fluente e eficaz via redes e AVEA, com o intuito de transformar ambientes educativos em campos de criatividade, descobertas e engajamento para o desenvolvimento de novos pactos educativos, correlacionando-os à finalidade da formação.

Defendemos, enquanto coletivo de educadores e educandos do núcleo de Artes do PIBID/UFRGS, uma construção dialógica e crítica do processo formativo, no qual o comprometimento se articula à sensibilidade, à dialogicidade, em oposição e resistência à visão utilitarista da arte. Encaramos as artes com seu valor estético intrínseco, assim como com sua potência de ensinar a pensar, ensinar a transgredir. Procuramos resistir, assim, às pressões mercadológicas e produtivistas da educação, transformadas e acentuadas com a pandemia e o ensino remoto.

No contexto da visão utilitarista, de educação bancária, Alves (1980, p. 14) alerta sobre o apagamento do ser: “A pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função. E isto se tornou tão arraigado que, quando alguém nos pergunta o que somos, respondemos inevitavelmente dizendo o que fazemos”. A provocação do intelectual e ativista Krenak (2020) no livro *A vida não é útil*, escrito em tempos pandêmicos, nos levou a buscar uma outra leitura de mundo, como diria Freire (1996), nos provocando a expandir nossa percepção e vislumbrar outros mundos possíveis, nos quais o coletivo não apaga o ser pensante, consciente e transformador. Em suas palavras: “Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar com outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar” (KRENAK, 2020, p. 47).

Na iminência do desconhecido, nós nos desafiamos a buscar outros caminhos e outros

mundos possíveis na formação de professores em artes, enquanto educadores intensamente comprometidos com uma visão progressista e aberta a encontros interculturais. Todavia, para se criarem espaços mais harmônicos, com dinâmicas de intencionalidade pedagógica, faz-se necessário construir caminhos em constante diálogo e engajamento (BACICH e HOLANDA, 2020), fazendo fluir o potencial ilimitado de aprendizagem (BOALER, 2020).

Promover o engajamento dos estudantes nesse construto foi procurar dar um profundo senso de propósito ao fazer pedagógico auxiliando os alunos para estar apto a desempenhar múltiplos papéis, é muni-lo de experiências baseadas na vida real, como discutem Rigo, Moreira e Vitória (2018, p. 17): [...] “pensar em engajar os alunos é trabalhar para atraí-los, inspirá-los, apoiá-los e capacitá-los a aprender, é dar-lhes as oportunidades para se desenvolver com maior autonomia”. Mas, para que isso ocorra é preciso encontrar alternativas que despertem seu interesse pelo que está sendo proposto.

Essas aproximações epistemológicas nos levam a considerar que *promover o engajamento e defender uma educação crítica e engajada* possuem sinergias e imbricamentos ou entrelaçamentos, como exemplo, a promoção da autonomia do aluno. Em ambos, a autonomia demanda dos interessados movimentos e articulações em direção a algo, a um objetivo almejado.

Freire (1987) conceitua a pedagogia engajada como aquela que problematiza o cotidiano, não apenas como uma visão crítica da realidade, mas sim a que espera dos envolvidos um engajamento articulado, que possibilita transformar a realidade. A educadora negra feminista bell hooks⁶ (2019, p. 26) fala da necessidade de “[...] agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”, levando-se em conta que tal pedagogia nasce da realidade objetiva das pessoas, das dificuldades cotidianas, razão pela qual é sempre um convite à transformação, um convite à reinvenção da realidade e do olhar. Em corrente similar Smith, Sheppard, Johnson & Johnson (2013) defendem que a pedagogia do engajamento, ou pedagogia para uma aprendizagem engajada, encoraja a aproximação professor-aluno, o diálogo e a cooperação, e enfatizam a presença simultânea de interdependência e responsabilidade como essenciais para que o aprendizado de fato aconteça.

Educar é partilhar

Nosso projeto almejou qualificar os licenciandos dos cursos de Música, Artes Visuais e Teatro para a prática docente nas escolas de Educação Básica, por meio de situações

experienciadas e fundamentadas teoricamente, a fim de se tornarem profissionais reflexivos, críticos e conscientes dos processos educacionais e da realidade escolar.

Também almejamos aprofundar as relações de cooperação entre as instituições parceiras, contribuindo para o fortalecimento da prática docente no contexto da escola pública através de ações colaborativas concretas que venham ao encontro dos interesses e das necessidades de alunos, professores, supervisores, funcionários e gestores da escola, e que promovam intercâmbio entre práticas da escola e da universidade. Entendemos como crucial a ponte entre a universidade e a escola e suas comunidades, essência da proposta pedagógica pibidiana.

Nesse sentido, o projeto visou investigar demandas da comunidade escolar por colaborações pedagógicas (supervisores/licenciandos) e oficinas (grupos de licenciandos), nas áreas artísticas ou outro tipo de proposta, incentivando a prática das Artes na escola, e incentivar a realização de oficinas e grupos artísticos, bem como Mostras de Artes na escola e entre escolas, para apresentação e divulgação dos resultados do processo e promoção do trânsito de saberes e intercâmbios entre escolas e grupos artísticos. Sem prever a ocorrência de uma pandemia, o projeto original já demandava a articulação com a cultura digital, atento à Competência 5 da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018, p. 198), “Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística”.

Frente ao contexto descrito, temos como direcionamento de nossas ações possibilitar aos estudantes das escolas parceiras experiências de fruição estética em Música, Artes Visuais e Teatro, através da participação – como espectadores e artistas - em eventos que se realizem dentro e fora do espaço da escola, incentivando a prática das Artes na escola, com a valorização das epistemes singulares e das potências formadoras interdisciplinares em Artes.

O PIBID de Artes de nossa Universidade, em seu núcleo de estudo e ação educativa, se colocou também diante do comprometimento de geração de material didático e de estratégias metodológicas para as aulas de Música, Artes Visuais e Teatro, bem como materiais interdisciplinares para a formação de professores, buscando compartilhar seus achados e reflexões. Após a concepção de planos de aula para a abertura e boas-vindas ao ano letivo, versando com temas como autorretrato e identidade cultural, sons do corpo e da casa etc., produzimos um objeto infoestético sobre a Pedagogia Crítica no PIBID, chamado de

*Mosaico PIBID*⁴, o qual reuniu, através de um vídeo, recortes, relatos, pensamentos norteadores e imagens que inspiraram o núcleo.

Diante desses objetivos, entendemos que precisamos promover o sentido de pertencimento na construção da identidade (docente e discente) e a tomada de consciência sobre a interação com o mundo, de modo a transformá-lo. Como provoca Freire (1996, p. 27):

É preciso insistir: este saber é necessário ao professor, que ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido (FREIRE, 1996, p. 27).

Entendemos que educar é integrar e partilhar - ideias, pessoas, comunidades, projetos e histórias de vida. Nossa metodologia de trabalho foi processual, na organização colaborativa e cumulativa de registros das discussões e produções do coletivo e de seus indivíduos. Os registros do ambiente virtual foram cruciais para a historicidade do processo formativo.

Nos inspiramos no que ficou conhecido como *Método Paulo Freire*, de organização de Círculos de Cultura, de discussão, de partilhas e contextualização sociocultural (Freire, 1967; 1989). O ponto de partida da assunção cultural de cada ser (Freire, 1996) é a valorização da curiosidade espontânea, a qual, dentro do processo formativo de estudos e reflexão, se direciona para a construção da curiosidade investigativa, que então se torna a curiosidade epistemológica - aquela que gera novo conhecimento.

Outra ação incentivada consistiu na partilha de escutas e falas, nesse processo complexo e dinâmico de formação de professores. Após 9 meses de atuação no PIBID (outubro de 2020 a julho de 2021 - modalidade remota), uma verdadeira “gestação” de ideias - desencadeou mobilizações diversas no campo das artes e da educação. Em um de nossos encontros online foi acordado que cada integrante teria 3 minutos para falar sobre si, sobre o PIBID na sua vida, ideias e concepções sobre essa relação. Em suas reflexões os estudantes expressam como percebiam o mundo e o percurso como futuros docentes: “*expectativas, anseios, frustrações, alegrias e formas de superação*” no decorrer do processo de qualificação. Participaram dessa videoconferência 20 pibidianos, cuja transcrição de suas falas encontra-se na tabela 01.

⁴ Este objeto, em formato de vídeo, pode ser acessado através do link do *YouTube* <https://youtu.be/0f5jVHUWYBs?si=KL1j5NkBc7HA8ukY>

Tabela 01: Reflexões sobre a trajetória

EST01[...] tentativas de integração/insegurança. Quando houve encontro síncrono me senti renovada/inserida e mais rica.
EST02 Desafiador em razão de vir (viver) anteriormente em outra cultura, outro país;
EST03[...] Não trocaria as dificuldades enfrentadas no decorrer na trajetória por nada, pois passou por um processo de transmutação/ver algo possível/esperançar e descobriu novos rumos;
EST04[...] por ter entrado após no projeto fiquei com sentimento de ter perdido algo....no PIBID falta de contato com os alunos das escolas, necessidade de superar fazer de forma que era possível fazer, cenário político excepcional...
EST05[...] na escola estava condicionada para fazer as coisas e aceitar, mas com o PIBID, ações e leituras, fala do sentimento de pertencimento à universidade, como um lugar de aprender a ter ideias, acordar para a vida, ver o outro lado (lado do professor) – potência de transformação/Freire e hooks;
EST06[...] movimento lento mas perseverante, necessário estratégia de observação, base na formação de professores, queima do pensamento crítico, estratégias de resistência, não desistir ou se acomodar;
EST07[...] Ato de ensinar é um ato de amor/admiração/outro país/ – admiração pela interdisciplinaridade aqui no Brasil;
EST08[...] transformação, novos desafios c/ retorno, ver que é possível/ver acontecer/muito positivo – necessidade de ajustar-se de acordo com o tempo dos demais, importância de correr atrás dos sonhos;
EST09[...] início lento em razão da pandemia – mudou para licenciatura em razão do PIBID – para ser um professor que eu nunca tive (triste). Hoje estou feliz e satisfeito com o atual projeto;
EST10[...] construção coletiva, planos de aula, debater o que era importante formando o grupo – bom saber que existem pessoas criando coisas dentro do PIBID. Desenvolvi o senso crítico docente, me senti mais esperançosa; finalmente entendi o que significava a necessidade de romper com a educação bancária;
EST11 [...] início devagar – percebi a necessidade de reinventar-me;
EST12 [...] experimentação, quebra de expectativas, se construiu algo diferente, discussões sobre a situação pandêmica, algo crítico. (vontade de engolir o mundo com os olhos)
EST13 [...] importância de analisar a qualidade das coisas – diversidade de oportunidades mesmo em tempos de pandemia, presente super rico de possibilidades;
EST14[...] insegurança, incerteza, ensino remoto, trabalhar com estratégias, criar, se adaptar com o ensino híbrido, resiliência agregando experiência interligado a resistência (agora confiança com esperança);
EST15 [...] antes do PIBID havia um medo de estar numa sala de aula;

EST16[...] dificuldade de se expressar no grupo (enquanto estudante e mãe, questões emocionais) luta interna alunos com dificuldade acesso à tecnologia – no remoto estou com a sensação de proximidade- aprendizagem;
EST17[...] partilha, adaptação, travamento (aula síncrono no Aplicação foi positiva) agora com a mudança para o CMET grandes expectativas;
EST18 [...] adaptação ao modelo a distância, ganhou-se em imagens, sons, modelos, formatos, (abrir a câmera) mudou muito após a primeira aula PIBID;
EST19 [...] formação, transformação, relação com outras áreas, importância do registro no Moodle;
EST20 [...] construção de afetos – trajetória de atenção/observação ensino e aprendizagem;
EST21[...] PIBID espaço de experimentação/impulsionador, como palavra-chave.

Fonte: Videoconferência realizada em 31/07/2021.

As ressonâncias de falas como estas no PIBID aproximam-se daquilo que Freire (1981, p. 59) considera como “[...] o desvelamento de pelo menos parte das razões dos fatos que a releitura da realidade oferece [que] leva os indivíduos que a fazem a um estado de inquietude que assusta os educadores”. Contudo também representam movimentos de conscientização e empoderamento que se retroalimentam constantemente.

Diante dos relatos, expectativas, anseios e frustrações no decorrer do percurso o incentivo à tomada de consciência julgou-se imprescindível aprofundar a discussão envolvendo as estratégias de incentivo à tomada de consciência crítica do coletivo. Para tanto, buscou-se prestar assistência aos pibidianos de diferentes formas: chamadas de videoconferência quinzenais com alternativa para discutir no grupo e acompanhar *em loco* o andamento das atividades, mediações contínuas via Plataforma Moodle, assessoria via e-mail no tocante a dúvidas e organização dos projetos e da escrita, auxílios diários no grupo de *WhatsApp*, bem como apoios personalizados via *WhatsApp* privado, como forma autêntica para ajudar-se mutuamente.

[...] a ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (HOOKS, 2013, p. 76).

Buscou-se ainda, atribuir a nossos medos e incertezas adjetivos ou expressões que pudessem produzir impulsos positivos em nosso *modus operandi* e engajar os alunos em seu

processo de aprendizagem. Diante de um contexto pandêmico estabeleceu-se como meta, pensar o “P” de pandemia também como o “P” de possibilidade, e, em momento algum, como o “P” de paralisação (interromper ações). Nos empenhamos sobremaneira para promover o engajamento mediante a identificação de propósitos comuns. Como propósito, engajar consiste em cativar, envolver e ajudar a promover ações integradas de modo a

[...] encontrar caminhos que levem a uma experiência de benefício, a lições gratificantes e ao fortalecimento de perspectivas. Esses caminhos envolvem o incremento de aptidões visando a encontrar soluções que propiciem, a partir do desenvolvimento do próprio intelecto [...] (RIGO, MOREIRA & DIAS-TRINDADE 2020, p.11)

Conscientes da necessidade de incrementar aptidões para ingressar na docência, traçamos ações nas quais os alunos pudessem a partir de sua base de saberes, criar e instrumentalizar propostas pedagógicas para aplicar nas escolas campo. Nesse formato específico a construção de objetos infoestéticos na perspectiva de Manovich (2008) deu asas à imaginação e criatividade, possibilitando-lhes idealizar/construir dispositivos pedagógicos para aplicação via plataformas de aprendizagem virtual, objetivando articular práticas culturais e produzir novos conhecimentos.

Nessa atividade foram propostos os seguintes objetos infoestéticos: 1) Mural colaborativo: Manual de sobrevivência artística à pandemia; 2) Mural dos Memes; 3) *Podcast*: Qual a sua História?; 4) Identidade nacional: o que é ser brasileiro?; 5) Exposição Colaborativa – Primeiros Passos; 6) Zine-se: o uso do Fanzine em sala de aula; 7) Criação coletiva: visões cotidianas; 8) Reconhecendo nossas cores; 9) Experimento harmônico; 10) Textura das vozes; 11) Playlist *RAP* - racismo provocativo; 12) Música de tudo. Todas as propostas passaram por recorrentes avaliações, e testagem entre os componentes do núcleo, como forma de verificar a pertinência, coesão e coerência das produções infoestéticas a serem replicadas nas escolas. Parte destas produções pode ser conferida na publicação física e virtual do Fanzine CriatividARTE/PIBID⁵ (CUERVO *et al.* 2022), no qual registramos os processos de pesquisa, elaboração e implementação do Mural Sonoro-Cênico-Visual nas escolas parceiras.

Diante de tais enfrentamentos buscamos disponibilizar diferentes canais de suporte tais como: chamadas de videoconferência pelo MConf da UFRGS, materiais didáticos e mediações via Plataforma Moodle Colaboração, assessoria via e-mail, busca ativa via chamada telefônica, suporte pedagógico via grupo de WhatsApp, bem como apoios

⁵ No site LinkTree <https://linktr.ee/criatividarte> é possível acessar o Fanzine CriatividARTE gratuitamente.

personalizados pelo WhatsApp privado.

Essas ações, na visão de Darling-Hammond *et al.* (2019, p. 324), correspondem a “impulsionar decisões e empreender esforços de auto aperfeiçoamento [...], explorar, desenvolver, fortalecer e refinar habilidades de ensino em conjunto”, buscando progredir de forma linear, criando pontes entre saberes empíricos e saberes epistêmicos. Estas ações encontram fundamentação também na contribuição de Nóvoa (1991), quando argumenta que: [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Estimular o exercício crítico sobre si mesmo, na concepção de Foucault (2004), é também um dos caminhos, uma forma de produzir memórias acadêmicas fidedignas, de tal modo que a escrita acabou se tornando uma maneira do sujeito relacionar-se consigo mesmo, e ao *perceber-se*, criar outro modo de vida, ou procurar *moldar-se* de acordo com a identidade profissional que almeja para si. Este pensamento se alinha às discussões de Freire (1982; 1996), cujo ponto norteador é a tomada de consciência sobre o ser.

Acreditamos que *despertar, engajar e integrar/partilhar* em educação somente se fortalecem com base no diálogo e na reflexão sobre as nossas trajetórias e de nossos(as) estudantes. A tomada de consciência se encontra com a autopercepção do inacabamento (FREIRE, 1996), processo pelo qual o ser humano busca esperançosamente inserir-se. Esse processo é a educação. Conforme problematiza Cuervo (2022, p. 15):

É uma forma, também, de contemplar e amenizar sentimentos de angústia, de autocrítica e de ansiedade na construção dos saberes, pois o conceito de inacabamento mostra que somos seres incompletos enquanto essência humana, enquanto abertos à novidade e reflexivos pelas trajetórias vividas.

Vivenciamos, assim, uma trajetória que apresentou inúmeros desafios, exigindo novas competências, transformando nossas noções de saberes e práticas. Acreditamos que saímos todos, todas e todes fortalecidos desta experiência.

Considerações Finais

Neste projeto procurou-se trabalhar de forma dialógica, democrática e em organização horizontal de papéis e funções, no sentido de incentivar a capacidade de protagonismo dos pibidianos, promovendo espaço para a exposição de ideias, reflexões e estratégias, em equilíbrio com a orientação da coordenação e supervisores. A proposição de atividades em

níveis crescentes de envolvimento e complexidade buscou fomentar ações de autonomia e engajamento no sentido de formar uma base consistente para atuar como futuros docentes, mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto emergencial, somadas às dificuldades atreladas às fragilidades e limitações tecnológicas das escolas-campo, ou dos próprios alunos.

No que concerne às falas e reflexões a respeito da trajetória dos estudantes, buscou-se durante todo o percurso apoiar, incentivar e dialogar para dirimir dúvidas e incertezas, trazendo para os debates que o “P” de *pandemia* também poderia ser uma das *possibilidades*. Apesar de todos os enfrentamentos da situação vivenciada naquele período, a construção de afetos com intencionalidade e reciprocidade pedagógica também possibilitou o desencadear de laços de superação, oportunizando o desvelar de capacidades nem sempre expressas.

Mesmo diante de tais limitações e enfrentamentos, a realização de práticas educativas colaborativas, aliadas à idealização de ações construídas a partir de estudos e discussões coletivas, foram realizadas em ambiente virtual à distância, mas sem distanciamento afetivo.

Acreditamos que todas as atividades propostas no decorrer do percurso contribuíram para a construção de um perfil docente reflexivo, crítico e consciente como agente influenciado e influenciador do ambiente escolar. Como reverberações dessas ações, construímos acervos de registros de estudantes das comunidades escolares e de *pebidianos(as)* participantes, como material pedagógico de memória e de inspiração para futuros trabalhos. Ou seja, ao compartilhar e publicizar resultados baseados na análise, sistematização e problematização das propostas de colaboração pedagógica e metodológica implementadas nas comunidades das instituições parceiras e na universidade, estes poderão contribuir para subsidiar e incentivar a realização de outros projetos e ações da mesma natureza.

Frente às reflexões aqui relatadas em articulação ao componente Arte, enfatizamos que o projeto buscou articular “criação”, “crítica”, “estesia”, “expressão”, “fruição” e “reflexão” aos valores e princípios defendidos pelo nosso projeto pedagógico, elementos que manifestam a dinamicidade e a complexidade do fazer artístico no contexto pedagógico.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Anônima, com apoio da sua coordenação institucional.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo. Cortez Editora, 1980.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? In: Rascunhos Uberlândia v.4 n.2 p.07-20, 2017. p. 7-21. **Dossiê Arte na Educação Básica**: conquistas, desmontes e políticas educacionais. Universidade Federal de Uberlândia, IARTE/EDUFU, v. 4, n° 2–Edição Especial, Julho–2017.

BACICH, Lilian.; HOLANDA, Leandro. (Org.). **STEAM em sala de aula**: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

BOALER, Jo. **Mente sem barreiras**: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão 2021). Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/didatico/bncc>. Acesso em 20 de dez. 2023.

BRASIL, Decreto n.º 7.219/2010 de 02 de março de 2012. Regulamentado pela **Portaria 096/2013 de 18 de julho de 2013**, para dispor sobre a organização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

CAPES **Edital nº 02/2020 CAPES**. Disponível em:<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em 02 de ago. de 2022.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Penso: Porto Alegre, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em 24 de jul. de 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

CUERVO, Luciane. Pedagogia da autonomia na educação musical: contribuições da leitura de mundo freireana. **Praxis & Saber**, 13(32), e13224. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224>

CUERVO, Luciane; VARGAS, Bruna; CABRAL, Ana Claudia; TOMAZI, Marcelo;

NASCENTE, Milena; RIGO, Rosa. **Fanzine CriatividARTE**: Mural Sonoro-Cênico-Visual PIBID/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: https://d1fdloi71mui9q.cloudfront.net/IYupJiJShKGe6Jy1mMYP_Fanzine%20CriatividARTE.pdf

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

EST.1. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.1. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.2. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.2. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.3. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.4. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.5. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.6. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.7. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.8. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.9. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.10. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.11. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.12. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.13. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.14. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.15. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.16. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.17. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.18. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.18. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.19. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST. 20. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.21. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2021.

EST.22. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.23. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

EST.24. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 31 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. Ditos e escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.14462.

FLECHA, Ramon. **Compartindo palavras**: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcebona: Paidós. 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 29ª edição (1ª ed. 1993).

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

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 296- 306 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356>. Acesso em: 13 dez. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Volume II. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. –São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HOOKE, BELL. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MANOVICH, Lev. **Introduction to Info-Aesthetics**. Disponível em: <http://manovich.net/content/04-projects/060-introduction-to-info-aesthetics/57-article-2008.pdf>. Acesso de 20 de dez. de 2023.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OROZA, Ernesto. **Desobediência Tecnológica**. Da revolução ao revolico. In: Ernesto Oroza (Vedado/Havana, junho de 2012). Disponível em: <http://www.ernestooroza.com/desobediencia-tecnologica-de-la-revolucion-al-revolico>. Acesso em: 20.dez. 2023.

PIBID ARTES NÚCLEO 2/UFRGS. **Mosaico PIBID Pedagogia Crítica**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0f5jVHUWYBs> Acesso em 21.dez.2023.

RIGO, Rosa. Maria.; MOREIRA, José. António.; VITÓRIA, Maria. Inês. Côrte. **Engagement Acadêmico no Ensino Superior**: Entre Competências, pedagogias e tecnologias. Portugal: São Tirso, 2018.

RIGO, Rosa Maria.; MOREIRA, J.A.; DIAS-TRINDADE, Sara. **Engagement acadêmico no ensino superior**: proposições e perspectivas em tempos de Covid-19. Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2020.

RODRIGUES, André de Cillo; CUERVO, Luciane. **Desafios da docência no ensino remoto emergencial de música**: reflexões e práticas na cultura digital. In: XVII Pedagogia, 2021, Havana. *Anais do...* Havana: Ministerio de Educación de la República de Cuba, 2021. v. 4. Disponível em: <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/49Desafios%20da%20Doc%3%Aancia%20no%20Ensino%20Remoto%20Emergencial%20de%20M%3%Basica.pdf> Acesso em: 20.dez. 2022.

SABBATINI, Renato. **Apartheid Digital**. 2000. Disponível em: <https://www.renato.sabbatini.com/correio/cp000623.html>. Acesso em 21.dez.2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SMITH, Karl.; SHEPPARD, Sheri.; JOHNSON, David.; JOHNSON, Roger. Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. **Journal of Engineering Education**, v. 94, p. 87-101, 2013. Disponível em: https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Pedagogies_of_engagement_Classroom-based_practices.pdf. Acesso em: 20.dez. 2023.

Recebido em: 10 dez.2023.

Aprovado em: 26 jan. 2024.

*Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras
Revisor(a) de língua espanhola: as autoras*