



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE TEATRO LICENCIATURA**

David William Gomes dos Santos

A TROCA E FOTOCENA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE:

Proposições e reflexões para implementação no contexto da sala de aula em escolas de rede básica de ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Lara Barbosa Couto.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE TEATRO LICENCIATURA**

DAVID WILLIAM GOMES DOS SANTOS

***A TROCA E FOTOCENA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE:
PROPOSIÇÕES E REFLEXÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO
DA SALA DE AULA EM ESCOLAS DE REDE BÁSICA DE ENSINO***

Maceió/AL
2021

DAVID WILLIAM GOMES DOS SANTOS

**A TROCA E FOTOCENA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE:
PROPOSIÇÕES E REFLEXÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO
DA SALA DE AULA EM ESCOLAS DE REDE BÁSICA DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Teatro.

**Orientadora: Profa. Dra. Lara
Barbosa Couto**

Maceió/AL
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES - ICHCA
CURSO DE TEATRO LICENCIATURA

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

Aos 13 dias do mês de dezembro do ano de 2021 às 18 horas, realizou-se nas dependências do Curso de Teatro Licenciatura desta Universidade a sessão de apresentação do trabalho de conclusão de curso – TCC – intitulado: A TROCA E FOTOCENA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE: PROPOSIÇÕES E REFLEXÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA EM ESCOLAS DE REDE BÁSICA DE

ENSINO do (a) aluno (a) DAVID WILLIAM GOMES DOS SANTOS, matrícula 16111775 do Curso de Teatro Licenciatura como parte dos requisitos para conclusão do curso. A banca composta por: Lara Barbosa Couto (orientador/a), Tássio Ferreira (membro), Marcelo Gianini (membro). Após arguir o aluno deliberou: Aprovar o projeto, atribuindo-lhe nota 10,00.

Observações: Substituir no resumo o termo “disciplina História da arte” por “componente curricular História da arte”.

Assinaturas dos componentes da banca

Lara B Couto (orientadora)

Tássio Ferreira Tássio Ferreira (membro)

Marcelo Gianini Marcelo Gianini (membro)

Ao meu pai, Manoel José do Nascimento (em memória) e Anderson Fernando Negrão
(em memória). Adoraria que pudessem ver esse feito.
À Escola Dr. Edson dos Santos Bernardes e às/aos docentes de rede básica de Arte:
Teatro.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todas, todos aquelas e aqueles que sob qualquer circunstância contribuíram com esse trabalho.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Às ações de extensões e pesquisa que foram importantes potências para este trabalho. Aos Programas Institucionais PIBID e PIBIC.

À Profa. Dra. Lara Barbosa Couto, minha primeira leitora; minha orientadora. Quem me introduziu no universo da pesquisa acadêmica com tanta ternura e complacência, cujo fruto tido o reconhecimento pela instituição credora da pesquisa com o maior título que um discente pode obter: o de Excelência Acadêmica. Sido também tão humana na condução deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Acioli Filho (em memória). A ele quem me introduziu ao universo pedagógico com as doçuras e amarguras. Não romantizou a sala de aula, mostrou-me que é possível. Me envolveu em projetos, apontou-me os melhores atalhos e me certificou de possuir repertório performático para diversas atividades pedagógicas.

Aos/às professores/as do curso de Teatro Licenciatura da UFAL, responsáveis pela abertura de novos horizontes de pensamentos. Especialmente: ao Prof. Dr. Antonio Lopes Neto, “tudo azul até aqui”, Antônio... gratidão pelos direcionamentos e soluções burocráticas; Prof. Dr. Marcelo Gianini, esse que suas aulas, textos e posicionamentos me cativam a sonhar com um fazer pedagógico mais comum... mais comunista!

Ao Corpo Técnico do Curso de Teatro Licenciatura: Sônia Maria Nascimento e Celso Antônio de Melo Araújo. Soninha... minha gratidão pela escuta quando o fazer docente me doía a cabeça.

À turma 2016.1 de Teatro, colegas que tive o prazer de estudar, *extensionar* e pesquisar. Manhãs, tardes e noites valiosas. Muita merda a vocês! Muita merda!

Às/aos amigues que conquistei e que me conquistaram dentro da balburdia acadêmica e artística. Principalmente aos nomes de: Ana Beatriz Pereira de Oliveira, gratidão pelas Trocas; Auryelly Campos Matos Pereira, parceira de construção e Trocas ímpares; Eduardo Soares de Alcantara, meu parceiro primeiro de extensão... suor, lágrimas e cafezinhos (~~roubados~~); Gercy Paloma Pontes de Araujo, esta que me sensibilizou a enxergar o universo da pesquisa acadêmica; Juliana da Silva Alves de Senna, aquelas ações de extensão que foram realmente *extensas*; e Leylane Maria Da Silva Vercosa, *ai mana* minha gratidão por todo carinho e escuta nesse caminhar.

Às/aos todas/os/es estudantes que trocaram comigo em todas as salas de aulas que transitei. Sem vocês, eu não seria quem acho que sou e o que represento ser.

À Maria Rosa de Oliveira. Mãe. Quem me deu a vida e com tão pouco se orgulha do fenômeno anacrônico que estou ousando ser. Gratidão por reger e me governar tão bem. Pelos cuidados excessivos e o carinho imenso em cada crise de ansiedade por mim protagonizada. À Rosileide Maria do Nascimento, Manoel Cicero do Nascimento e Rosiete Oliveira. Irmãs e irmão que viabilizaram recursos e nunca duvidaram de como e onde eu poderia chegar/transitar –mesmo quando eu duvidei. Minha gratidão imensa à família Oliveira & Nascimento.

Às/aos todas/os minhas/meus amigas/os que fui agraciado pelo destino em ter. Gratidões essencialmente aos nomes de: Amanda Gomes, pelo cuidado, carinho e socorro fiel em todas as horas que imaginei; Carlos Eduardo Gomes, por existir e também por existir para mim, pela façanha de conseguir me conectar com o momento... pelo suporte artístico... por ser quem és; Karina dos Santos Melo, por *furar e me abandonar aqui!* Sou grato por isso e por tantas outras coisas...

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica

Paulo Freire (1984, p. 89).

A TROCA E FOTOCENA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE: proposições e reflexões para implementação no contexto da sala de aula em escolas de rede básica de ensino.

SANTOS, David William Gomes dos.¹

RESUMO

Este artigo apresenta possíveis diagnósticos problemáticos quanto a qualidade do ensino e da aprendizagem enfrentados em escolas de ensino básico na cidade de Maceió/AL e de esfera nacional, indicando, a partir desses, prováveis caminhos metodológicos pedagógicos que possibilitem a diminuição dos impactos levantados no ato letivo no componente curricular História da Arte no Ensino Médio. Fundamenta-se a partir de estudos, experiências e pesquisas discente. Sendo os estudos em componentes curriculares no curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); experiências autorais no ensino básico, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFAL 2017-2018) assim como vivência no Componente Curricular Estágio Não Remunerado da referida graduação; e, em pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFAL 2019-2020). Propondo, com bases nesses fundamentos, a *Troca*, uma proposta metodológica com a finalidade de englobar e considerar interações dialógicas que estão além do contato frontal (relação direta professora-aluna) em sala de aula; e a *Fotocena*, dinâmica coparticipativa que engloba o Teatro na sala de aula viabilizando uma experiência prática teatral frente à incidência predominante do estudo estrito das Artes Visuais, artes pictóricas no componente curricular História da Arte; tendo por fim, reflexões conclusivas sobre os diagnósticos apresentados e as propostas denotadas, vislumbrando, a partir destes, vias de melhoras no cenário pedagógico maceioense, alagoano e brasileiro.

Palavras-chave: História da Arte. Sala de Aula. Troca. Fotocena. Educação Básica.

¹ Performer, professor-pesquisador e produtor pedagógico-cultural. É graduando em Teatro Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Professor de Arte, História da Arte e de Teatro na instituição de ensino básico Colégio Galileu, Maceió/AL; ex-bolsista nos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/2019-2020) e à Docência (PIBID/2017-2018). david.santos@ichca.ufal.br

THE EXCHANGE AND PHOTOGRAPHY IN THE TEACHING OF ART HISTORY: propositions and reflections for implementation in the classroom context in elementary schools.

ABSTRACT

This article presents possible problematic diagnoses regarding the quality of teaching and learning faced in basic education schools in the city of Maceió/AL and nationally, indicating, from these, probable pedagogical methodological paths that allow the reduction of impacts raised in the teaching act in the curricular component History of Art in High School. It is based on studies, experiences and student research. Being the studies in curricular components in the course of Licenciatura Theater of the Federal University of Alagoas (UFAL); authorial experiences in basic education, in the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID-UFAL 2017-2018) as well as experience in the Curricular Component Unpaid Internship of that graduation; and, in research conducted in the Institutional Program of Scholarships for Scientific Initiation (PIBIC-UFAL 2019-2020). Proposing, based on these fundamentals, the Exchange, a methodological proposal with the purpose of encompassing and considering dialogic interactions that are beyond frontal contact (direct teacher-student relationship) in the classroom; and the Photocene, a co-participative dynamic that includes the Theater in the classroom enabling a practical theatrical experience facing the predominant incidence of the strict study of Visual Arts, pictorial arts in the curricular component History of Art; having, at last, conclusive reflections about the diagnoses presented and the proposals denoted, glimpsing, from these, ways of improvements in the educational scenario of Maceio, Alagoas and Brazil.

Key Words: Basic Education. Classroom. Exchange. Photocene. Art History.

1. INTRODUÇÃO – Consultas e Sintomas

Analisando e vivenciando o exercício do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Teatro Licenciatura de 2015 da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), notou-se de forma corriqueira discursos por parte docente e apelos de discentes quanto a importância ao estímulo de práticas educacionais ativas frente as problemáticas que o sistema educacional está inserido, assim como, da importância de uma pedagogia mais humanizada, coletivizada e acessível. Não obstante, com base nos estudos realizados nos componentes curriculares do referido curso nos anos de 2016 a 2019 e em relatos orais – oriundos de momentos de socialização como a conhecida “conversa de corredor” –, é assentido que muitas escolas alagoanas exprimem condições físicas e de recursos pessoais inadequados para o exercício artístico – seja no ato letivo em sala de aula ou em momentos extras acadêmicos. Tais observações foram/são comprovadas através de pesquisas e dos vínculos institucionais, sendo eles: ações extensivas da mencionada universidade vinculados a essas escolas;² relatos pessoais do autor de vivências e experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2017 a 2018; e a obrigatoriedade de vivência prevista no PPC por meio do componente curricular Estágio Não Remunerado Supervisionado (ENRS).

Nessas consultas, refletiu-se que a capital alagoana apresentou poucas ou quase nenhuma mudanças relacionadas à prática pedagógica bem como a qualidade do ensino. Essa afirmação fortaleceu-se visitando os fóruns educacionais alagoanos; documentos públicos referentes ao desempenho alinhados a esfera nacional; e pelas ausências de políticas públicas contínuas voltadas ao próprio contexto pedagógico. Visitando os relatórios de estágios do referido curso em consonância com a experiência autoral no PIBID e dos ENRS, foram notadas reflexões em momentos conclusivos que o exercício letivo é desafiador, pouco estimulante e que as escolas não dispõem de espaço físico para a realização de práticas teatrais. E, em questão mais específica, a do fazer pedagógico institucionalizado na/pela predominância do ensino e estudo estrito das Artes Visuais, artes pictóricas no componente curricular Arte, tornando-a História da Arte. Gerando portando uma problemática vigente: forma-se professoras de Teatro para lecionar Artes

² Estas ações de extensão foram vivenciadas em momentos como: o Projeto de Extensão *Cine Axé - Discutindo Políticas Públicas Afirmativas* do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFAL nos anos de 2016 e 2017; Projeto de Iniciação Artística *Ventres Poéticos* vinculado ao edital Pro-Reitoria de Extensão da UFAL nos anos de 2017, 2018 e 2019; e, ações extensivas em escolas públicas como fator de culminante dos componentes curriculares.

Visuais, Artes Plásticas? Ou, como egressas do curso estariam/entrariam no cenário pedagógico face a predominância dos conteúdos visuais artísticos?

Os contatos, pesquisas, elaborações e as reflexões fundamentaram-se no recorte do triênio da última década (2017, 2018 e 2019) referentes ao contexto do Ensino Básico do nível Médio da cidade de Maceió no estado de Alagoas. As análises foram feitas a luz de notórias referências pedagógica como: a Lei de Diretrizes e Base da Educação 13.415 (LDB 1996); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2019; e o Referencial Curricular de Alagoas (RECAL) 2014³. Tendo também referenciais no campo político-pedagógico com: FREIRE, Paulo (1921-1997); BARBOSA, Ana Mae⁴; e TORRES, P. L. e IRALA, E. A. F.⁵.

Realizada pelo autor deste trabalho nos anos de 2019 e 2020, a pesquisa intitulada *Oficina de Formação Continuada – Dinâmicas Coparticipativas no Ensino da Arte/História da Arte* produzida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na UFAL com a orientação da Profa. Dra. Lara Barbosa Couto⁶, investigou e elaborou abordagens teóricas-práticas pedagógicas no contexto dos processos coparticipativos voltados para aplicabilidade em sala de aula da rede básica de ensino no componente curricular História da Arte. Concebendo, ainda na iniciação científica, a dinâmica *Fotocena*⁷—dinâmica essa que não fora vivenciada na prática em virtude da crise pandêmica mundial do SARS Covid-19. O termo coparticipativa/os fora utilizado no projeto matriz *Um olhar pedagógico sobre os processos coparticipativo em teatro: aprendizagem, criação e desenvolvimento pessoal*. A terminologia coparticipativa/o foi utilizada para englobar reflexões sobre práticas coletivizantes dentro da experiência teatral, sendo elas: os processos colaborativos, processos cooperativos e os de criação

³ Até a data do último trimestre de 2021 não foi disponibilizado em nenhum domínio público acesso a documentos mais recentes do referencial de Alagoas, sendo, portando, o de 2014 tomado como base neste trabalho.

⁴ Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho.

⁵ Patrícia Lupion Torres e Esrom Adriano F. Irala, autores do texto *Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática* de 2014. Coleção Agrinho.

⁶ Atriz, pesquisadora, professora. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Professora do Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas.

⁷ Neste trabalho ela será apresentada. Ressalta-se que sua vivência/aplicação em prática não foi possível em virtude da pandemia global.

coletiva. As práticas enfocam no potencial de promover uma aprendizagem coletiva mais ativa, crítica e de responsabilidade afetiva e social.

Procedente da referida pesquisa, dos estudos e de experiências autorais, este trabalho expõe de forma contextualizada e simplificada um exercício de diagnóstico sob três óticas –perspectiva de estudante, de estagiário/observador e de professor– do Ensino Médio no **2. Ambiente Escolar**⁸ na cidade de Maceió/AL; apresenta e convida a utilização da **3. Troca** como metodologia ativa-pedagógica para a sala de aula; denota a **4. Fotocena** como um provável caminho de prática teatral em sala de aula dadas as circunstâncias vigentes e predominantes; e reflete em **5. Considerações Finais** os diagnósticos apresentados e as propostas denotadas, vislumbrando, a partir destes, vias de melhoras no cenário pedagógico maceioense, alagoano e brasileiro.

Os termos apresentados –diagnóstico, paliativos e prognóstico– após os enunciados numerais surgem no decorrer do processo textual em um formato meramente analógico e, conseqüentemente crítico para cada corpo textual apresentado.

Por recomendação da orientação, aqui sinaliza-se que o trabalho decorrerá todo em pronome/gênero feminino por questões autorais de cunho ideológico-político-social.

2. AMBIENTE ESCOLAR – Diagnóstico: três perspectivas

A educação pública de Maceió/AL vive um dilema na qual superlotação é uma realidade; o que obriga as escolas adotarem desdobramentos radicais afins de obtenção de maiores pontuações para a garantia de melhores receitas financeiras.

Turmas extremamente populosas são facilmente encontradas nas escolas, o que agrava ainda mais o quadro da qualidade do ensino. Um dos fatores agregadores para a sobrelotação está na própria estrutura física dessas escolas que apresentam uma quantidade reduzida de salas de aulas para atender a uma quantidade massiva de estudantes. A problemática estende-se aos parâmetros arquitetônicos que em abundantes casos não garantem o bem-estar coletivo das estudantes; e, as ausências de manutenções contínuas nos equipamentos públicos geram por vezes a interrupção de aulas, obrigando

⁸ Vale aqui ressaltar que este ambiente se refere ao estudo do triênio 2017, 2018 e 2019, por tanto, antes do cenário pandêmico mundial causado pela Sars-CoV-2 (COVID-19).

as gestões escolares a tomarem medidas emergenciais como o acoplamento de turmas para redução de danos didáticos no decorrer do ano letivo.

Essa ocorrência dá-se, dentre outros fatores, pela ausência de uma legislação nacional que determine o número máximo de estudantes por turma na educação básica. A LDB 9.394, dá às autoridades responsáveis –municípios e estados federativos– autonomia⁹ para “organizar e distribuir de forma adequada” o número de estudantes por professora na turma letiva. No entanto, nessa organização, os números de alunas por turma demonstram que não se é levada em consideração a qualidade da interação, do ensino.

Nuno Sérgio Infante de Passos Sousa¹⁰ em sua dissertação intitulada *O impacto da redução do número de alunos por turma na prática letiva dos professores* (2019), investigou caminhos que assinalassem positivamente o impacto de desempenho da figura dos professores em Lisboa/Portugal. Concluindo, através do uso de metodologias qualitativas em formato de entrevistas semiestruturadas a quatorze docentes da rede básica de ensino no segundo e terceiro ciclo¹¹, que as variáveis que comprovam esse impacto são: Acompanhamento das alunas, Diferenciação, Relacionamento Professora/Aluna, Comportamento e Trabalho de grupo/campo. Se fatores primordiais como o acompanhamento das alunas, diferenciações... e a relação professora-estudante para a interação de todo e qualquer saber na sala de aula não é levado em consideração, isto é, se as autoridades responsáveis deslegitimam e menosprezam esse fato, assume-se de forma intrínseca o não comprometimento com a qualidade do ensino bem como a transferência plena de responsabilidades para as figuras da professora –uma vez que a mesma que lidará com a resultante contínua da problemática– e da aluna –garantindo assim um campo competitivo e altamente ansioso.

Aliada as problemáticas de superlotação e a da qualidade no ensino, as escolas maceioenses veem-se forçadas ao paradoxo: com as situações já expostas, ainda assim

⁹ Vale salientar que essa autonomia vem em formato de recomendação, pois não são instrumentos obrigatórios (leis) que delimitem quantitativamente e garantam um número mínimo ou máximo de estudantes por sala/turma.

¹⁰ Realizou sua pesquisa através de entrevistas semiestruturadas a 14 docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico de Lisboa, Portugal. Com o objetivo de averiguar *até que ponto a prática letiva dos professores é influenciada pela dimensão da turma*, chegando à conclusão que as variáveis que melhor explicam o impacto da dimensão da turma na prática letiva dos docentes foram: acompanhamento dos alunos, diferenciação, relacionamento professor/aluno, comportamento e trabalho de grupo/campo.

¹¹ A uma equivalência para possíveis relevâncias, o ensino por meio de ciclos corresponde basicamente: 1º ciclo, que seria do 1º a 4º ano do ensino fundamental 1 brasileiro; 2º ciclo, 5º ao 6º ano do ensino fundamental 2; e o 3º ciclo, que corresponderia do 7º ao 9º ano.

devem alinhar-se às metas para garantir melhores pontuações no/para Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. As metas “básicas”¹² apresentam-se como: Aumento em nível de proficiência das estudantes; aumento na taxa de aprovação; redução da taxa do abandono; e a redução na taxa de distorção de idade-série. Atualmente, garantir melhores pontuações no IDEB resultam¹³ em uma receita financeira “maior” para a instituição voltar em investimentos no ensino. As autoridades que distribuem as receitas são as mesmas que estabelecem os objetivos para o IDEB.

Se num ponto as salas de aulas apresentam condições de recursos humanos inoportunos para uma melhora relevante no quadro educacional; no outro deve-se obter bons resultados sem conjunturas apropriadas para tal. É como lapidar diamantes em formatos brilhantes utilizando apenas algodão.

Necessitando administrar¹⁴ uma gama de conhecimentos massivamente teóricos, essas estudantes muitas vezes veem na escola um lugar de pouca atratividade e de grande responsabilidade com o seu futuro. Cada área de conhecimento necessita avançar seus conteúdos quase que semanalmente para “dar conta” do cronograma anual de conteúdos pré-estabelecidos –através da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Referencial Curricular do Estado Federativo¹⁵ - RCEF – e estabelecidos pela própria instituição de ensino –apresentados muitas vezes em formato de materiais paradidáticos como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM/pré-vestibulares à programas e projetos endêmicos da instituição. Assim, exames como o ENEM revelam-se altamente desiguais e o acesso ao estudo contínuo assemelha-se a um sonho –quase que inacessível. A estruturação escolar apresentada estressa o corpo discente às atividades acadêmicas e reforça a

¹² O termo básico utilizado é cabido num lugar de consonância com os níveis das metas postas pelo próprio IDEB.

¹³ Por meio de pesquisas apontam-se que autoridades governamentais brasileiras vêm utilizando o conceito *accountability* na educação (SCHNEIDER, 2014) como estratégia gestora/logística para o repasse de recursos. A exemplo, no estado de Alagoas o programa Escola 10.

¹⁴ Levando em consideração a jornada dupla de muitas/muitos estudantes que dividem sua rotina em estudo e trabalho por situações de extrema necessidade econômica e/ou adversas. Nota-se estas ocorrências por meio de programas como Jovem Aprendiz e Primeiro Emprego; na qualidade de trabalho formal diante do incentivo e permissibilidades de autoridades atuais nacionais; e informalidade, em diversas barganhas que vão de negócios familiares, obrigações domésticas (condições vistas frequentemente no gênero feminino por questões sexistas, machistas) a empregos não formais como estratégia rentável irregular de muitos microempreendedores.

¹⁵ Na situação do objeto de estudo, Referencial Curricular do Estado de Alagoas – RECAL.

estratificação social: corrobora com baixas e seletivas entradas no sistema superior público e faz crescer a demanda¹⁶ por formalidade e informalidade no sistema trabalhista.

Os conteúdos, as competências –impostas pela BNCC–, as condições e o tempo neste processo dão sinais expressivos em relatórios nacionais quanto aos crescentes números de abandono escolar estudantil em consonâncias com os baixos índices de entrada nas universidades e institutos públicos. Se levada em consideração um ambiente escolar que não dispõe de recursos pedagógicos adequados, da não existência de acompanhamento psicológicos para adversidades apresentadas no corpo discente e todo aparato levantado até o momento, evidencia-se que a entrada ao Ensino Superior não só é exclusiva como se estrutura para o não acontecimento – com a licença conspirativa.

Faz-se necessário compreender o corpo discente da rede básica como instrumento sensível no processo de ensino e que deve ser fator prioritário na relação. Por meio dessas estudantes é que se sucederão a próxima formação de professoras.

Mediante o exposto, fica evidenciado os desafios letivos de se tentar conciliar BNCC e o RCEF em consonância com as bases internas escolares –Regimento e Acordos Interno Escolar e Projeto Político e Pedagógico (PPP). Somam-se a essas questões, outros óbices nas demandas diárias do exercício docente como: formação contínua; especificidades do ensino¹⁷ para estudantes neurotípicas¹⁸ e neurodivergentes; a criações de instrumentos avaliativos; preenchimento dos quadros de resultados dos conceitos avaliativos e registros de frequências das numerosas estudantes; reuniões de cunho pedagógicos com gestão escolar e o suporte as discentes em situações extra acadêmicas; excetuando problemas financeiros, como o do piso salarial nacional que sofre baixos reajustes anuais tendo ainda como tediosos exemplos os estados nos quais nem o comprimento deste piso se faz efetivo.

Diante dessas reflexões, nos próximos pontos esboçaremos algumas iniciativas que oportunizem a uma contribuição para diminuição do impacto negativo das problemáticas

¹⁶ Longe do objetivo autoral desacreditar ou deslegitimar a escolha no ingresso ao sistema trabalhista pós ensino básico. A questão que se propõe a reflexão é se dada às circunstâncias isso seria uma predileção estudantil.

¹⁷ Estas especificidades são muitas vezes demandas extrínseca na formação e no ofício da sujeita em situação de ensino para com estudantes neurodivergentes com e sem laudo diagnóstico comprovando deficiência, invocando sensibilidade e estudos contínuos na preparação de aulas e nos instrumentos e seus conceitos avaliativos.

¹⁸ Neurotípico ou NT, uma abreviação de neurologicamente típico, é um neologismo amplamente utilizado tanto pelo movimento da neurodiversidade quanto pela comunidade científica para rotular pessoas que não tenham nenhum transtorno no funcionamento psíquico.

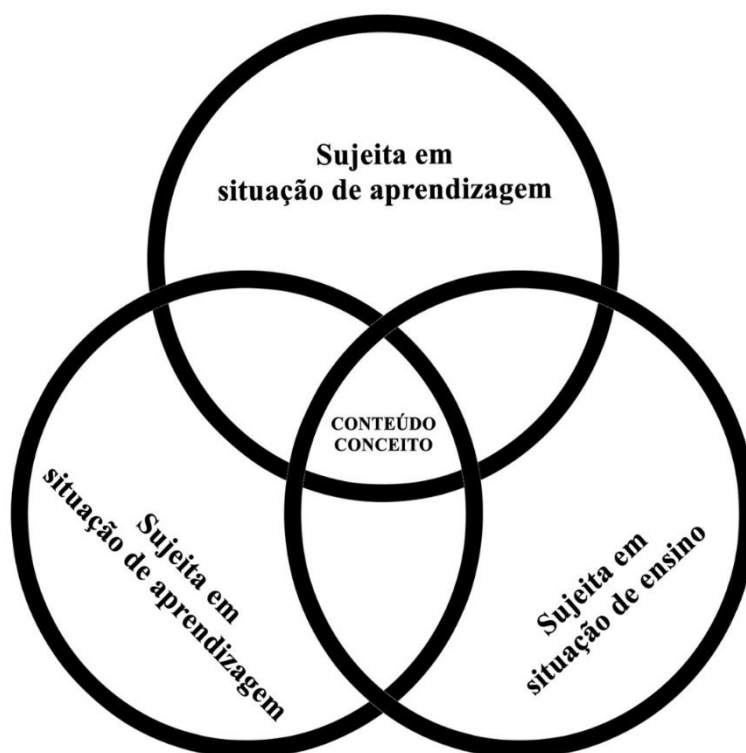
apresentadas, convidando a pensar uma experiência de ensino mais dialógica, o que será discutido pelo viés da expressão *Troca*.

3. **TROCA** – Paliativo Um: Um Possível Caminho

O termo Troca é adotado aqui para potencializar um olhar específico no processo de interação do/de saber-saberes realizado pelas sujeitas em situação de ensino e de aprendizagem no componente curricular História da Arte.

Com um viés político-pedagógico, propõe-se a refletir criticamente a relação –num recorte do vigente sistema educacional brasileiro– “professora e estudante” já estabelecido pela LDB e outros órgãos educacionais. A proposição da Troca no ensino vigente busca um caminho para englobar e considerar interações que estão além das relações frontais no processo pedagógico.

ILUSTRAÇÃO – CÍRCULOS DA TROCA



Círculos da Troca – Representação Ilustrativa das Interações. David W. Gomes (2021).

Ao centro, encontra-se o conteúdo pela qual na aula/encontro/circunstancia será trocado entre as sujeitas. As linhas direcionais representam as interações que surgirão entre as sujeitas. Os termos utilizados como *sujeita em situação de ensino* e *sujeitas em situação de aprendizagem* evidencia e convida a um novo pensamento sobre as figuras cristalizadas vigentes no ensino.

De comum, interações frontais baseiam-se em contato direto entre professora e aluna. As interações não frontais vêm a ser um convite à ampliação dessa interação. Essas interações estão além da relação professora-aluna com um viés duplo, entre uma indivíduo e outra. Estimula-se ampliar a interação¹⁹ para: professora-aluna-aluna²⁰; aluna-professora-aluna; aluna-aluna-professora. A exemplo: professora apresenta um quadro de Anita Malfatti –conteúdo conceito – de forma expositiva; estimula interações entre alunas; alunas trocam/dialogam o conteúdo; professora observa e participa da interação; essas alunas por sua vez trocam a interação com a professora.

O processo deve ocorrer e ser entendido como não hierárquico. A professora não mantém a centralização do saber e as alunas devem entender que a construção do conhecimento será coletivizada, por meio de trocas de críticas, dúvidas, ressalvas e etc.. Ponderando, por esse processo, que sujeitas em situação de aprendizagem também transmitem conhecimentos – “ensinam” – a sujeitas em situação de ensino, ou em situação de aprendizagem... em suma, a Troca propõe que todas as sujeitas compartilhem conhecimentos durante o processo educacional.

3.1. Trocantes

As interações educacionais vigentes, pré-estabelecem pelas nomenclaturas as figuras participantes e o que se espera das mesmas no processo. O termo professora, neste contexto, é atribuído a uma profissional que tenha um conhecimento específico de um componente curricular e que se encontre apta para transmitir esse conhecimento. Já a terminologia aluna, qualifica ou pré-estabelece frequentemente uma situação passiva, aquela que está numa condição de receber informações proferidas/transmitidas pela figura da professora. Dada as circunstâncias estabelecidas pelo sistema educacional vigente, as terminologias professora e aluna, – a exemplo – têm potência real de pré-condicionar lugares limitados de ocupação no processo educacional. As figuras estão cristalizadas, sofrendo poucas alterações no decorrer dos anos em virtude das tendências pedagógicas predominantes, sendo elas as tradicionais e as tecnicistas.

¹⁹ As possibilidades apresentadas estão em formato micro, considerando a situação de uma sala de aula com estudantes (plural) e professora/professor (singular).

²⁰ Neste exemplo os termos professora e aluna são utilizados para evidenciar e alcançar o entendimento de uma interação além da frontal proposta pela Troca, visto que, ela mesma (a Troca) convida a utilização de uma nova neologia para estes termos.

Investe-se aqui a refletir o uso da neologia Trocantes para todas envolvidas no processo educacional afins de envolver as individuais criticamente e de diluir no processo de interação de saber-saberes posições hierárquicas, para o exercício de experiências metodológicas mais ativa no ensino, distribuindo a todas as envolvidas as responsabilidades no tocante ao conhecimento.

Na Troca, as proposições estão além da reflexão quanto à terminologia, estendem-se a outras como **A sala de aula e sua espacialidade para a Troca** e **A implementação da Troca no componente História da Arte**, estruturalmente apresentados adiante.

3.2. A sala de aula e sua espacialidade para a Troca

A forma como o ambiente escolar é preparado para a Troca já pré-condiciona a qualidade das relações que poderão –ou que deveriam– ser estabelecidas entre as sujeitas em situação de ensino e de aprendizagem. No ensino básico, é frequente uma organização espacial na qual as carteiras/bancas – seguindo uma tendência pedagógica liberal tecnicista²¹– são individualizadas e enfileiradas para frente de um quadro à espera da aula. Dá-se deste modo ainda como herança da década de 70 e, estrategicamente, para impossibilitar diálogos das estudantes vizinhas de assentos e garantir a soberania, centralização e imponência do saber a serem transmitidos pela figura da professora. SAVIANI²² (1997) refletiu criticamente sobre as problemáticas do ensino tecnicista frente a outras tendências, o que convida a repensar à espacialidade da sala e seus efeitos na inteiração entre saber-saberes. Trata-se de uma distribuição, que facilita/prejudica uma Troca de qualidade. A dialogicidade (FREIRE, 1987) vai contra à Pedagogia Tecnicista por compreender e se apresentar como uma corrente pedagógica mais humanizada, crítica e acessível: salientando, que toda e qualquer configuração que desfavoreça sua potência deve ser questionada.

²¹ A tendência teorizada por José Carlos Libâneo em seu artigo ‘Tendências Pedagógicas na Prática Escolar’ de 1983 apresenta e estabelece o papel desta escola na formação das estudantes para fins voltados a profissionalização, deixando nesse modelo educacional o pensamento crítico à deriva.

²² Dermeval Saviani atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, mas continua atuando como Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), tendo recebido o título de "Doutor Honoris Causa" da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Tiradentes de Sergipe.

Utilizando do caminho da Troca como ideal de metodologia ativa-pedagógica para a sala de aula, é inerente pensar num ambiente em que potencialize e entenda a formação de saber-saberes ancoradas no/nos diálogo/os. Para além dos défices apresentados nas escolas em suas estruturas físicas – uma vez que muitas autoridades brasileiras entendem investimentos (que são tão urgentes e necessários) como gastos financeiros –, estimula-se uma organização espacial com as estudantes que proporcione igualdade e equidade nessa interação, nessa troca: a roda, o círculo.

Intitulado *Na dança e na educação: o círculo como princípio*, o artigo de Luciana Esmeralda Ostetto²³ (2009) sistematiza o círculo como essencialidade nas rodas educacionais. Atribuindo características de excelência para o diálogo, ausências na distinção ou divisão, equilíbrio, totalidade, integração de diferenças e interdependências nas/nos para as/os estudantes. Ela infere que o círculo quebra a estrutura de individualidade e apresenta-se como um fator organizacional que vem diluir figuras imponentes no processo pedagógico, garantindo um olhar de igualdade nas figuras presentes.

Não obstante, na prática teatral os processos colaborativos têm muitas vezes sua organicidade voltada à circularidade. Não extingue nenhuma proposta apresentada, do contrário, fortalece a colaboração de críticas/ideias no processo, potencializando um olhar inclusivo ao qual possibilita uma maior participação das estudantes no objeto de diálogo.

3.3. A implementação da Troca no Componente História da Arte

A implementação da Troca dentro do contexto vigente poderá apresentar duas demandas de atenção: a primeira com a sujeita em situação de ensino; e a segunda com as autoridades educacionais locais –gestão escolar.

Na primeira, a atenção se apresenta ao ofício letivo da profissional. Por questões no repertório de vivências letivas ativas e de sua construção formativa acadêmica, a sujeita em situação de ensino deverá compreender que a construção do conhecimento trará agora as sujeitas em situação de aprendizagem para a interação, o que é divergente da atual sistematização. Não a impede o cumprimento de cronogramas dos conteúdos-conceitos

²³ Pós Doutora em Ciências pela Universidade de Évora, UE, Portugal; Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; com graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

pré-estabelecidos por ordens superiores, toda via, a metodologia para a qual será administrado aplicar-se-á de forma construtivista²⁴. Seu repertório cultural, a compreensão crítica sob sua responsabilidade no processo, às competências já definidas por ordens superiores e as demandas de atividades deverão alinhar-se em prol coletivo/coletivizado. Trazer²⁵ as alunas para os processos burocráticos disciplinares como preenchimento de diários de classes, criação de métodos avaliativos – aliados ao regimento escolar – e todo e qualquer óbice que tanto preconiza a ação letiva, possivelmente reduzirá os impactos causados à vida discente – gerando nas estudantes um censo de responsabilidade para consigo, coletivo e com o componente curricular.

E a segunda, as instituições por meio da gestão escolar – direção, coordenação, corpo docente e/ou conselho escolar – podem reear a implementação desta proposição, uma vez que esse método intenta a diluição e a transferência da responsabilidade do ensino – e da aprendizagem – horizontalmente a todas envolvidas. Para as escolas, faz-se necessário que por meio de ações com o PPP regimente-se e viabilize-se, informando, em acordo com a comunidade escolar, os desafios de sua implantação bem como a responsabilidade no compromisso com as interações e seus conteúdos, salientando os notórios benefícios e o olhar crítico sob qualquer conceito-conteúdo Trocado no processo interacional.

Apresenta-se a Troca e convida sua instalação²⁶ no contexto do componente curricular Arte/História da Arte no Ensino Médio, visto que, este enquadramento melhor se adequa na conjuntura da dinâmica coparticipativa *Fotocena*, apresentada no tópico seguinte.

4. *FOTOCENA* - Paliativo Dois: o Teatro na Sala de Aula

²⁴ O construtivismo, proposto pelo psicólogo Jean Piaget (1896-1980) de forma objetiva propõe que o conhecimento se faz adquirido através de interações das sujeitas com o ambiente em que reside.

²⁵ Supervisionando intrinsecamente os processos e pontuando/corrigindo quando apresentar-se questões/erros.

²⁶ Não se limita ou inviabiliza-se a utilização da Troca em outros contextos. De contrário, exclusivamente neste trabalho apresenta-se e convida sua utilização no contexto Ensino Médio-Arte: História da Arte pelos fundamentos autorais.

Idealizada sob a atual conjuntura educacional no ensino e aprendizagem do componente curricular Arte no Ensino Médio, a dinâmica *coparticipativa Fococena* apresenta-se como uma pedagogia das artes cênicas viabilizando o Teatro na sala de aula.

4.1. Atual conjuntura do ensino e aprendizagem da Arte

Dada a demanda predominante²⁷ do ensino estrito das Artes Pictóricas – Artes Visuais – no componente curricular Arte, questões de vestibulares periodicamente em suas edições priorizam e inferem demandas de conhecimento sobre pinturas renomadas, quadros clássicos, artistas visuais de notório conhecimento e suas técnicas pertinentes ao momento e aos contextos históricos. Essa ocorrência potencializa o fortalecimento de uma cultura que distancia e inviabiliza ações pluriartísticas na escola, sobretudo, na sala de aula. Nesse cenário, a sujeita em situação de ensino tenderá a lecionar de forma predominante as Artes Visuais numa perspectiva historial.

O ato letivo em História da Arte difere em diversas esferas ao de Arte. Estudar, praticar e entender/compreender os estudos em Arte – ainda que na perspectiva das Artes Visuais – tem suas competências e a História da Arte carece de outras. Enquanto uma, como exemplo básico, nativamente oportuniza situação de exercícios dos mais variados tipos possíveis de criação, a outra demandará de raciocínio e assimilação teórico-crítico de características de movimentos históricos artísticos vivenciados pela humanidade.

A LDB em sua seção IV, artigo 35, inciso IV e parágrafo 2º garante à obrigatoriedade do ensino da Arte como componente curricular no Ensino Médio, e em seu capítulo II, no tocante à Educação Básica na Seção I, artigo 26 e parágrafo 6º – ainda com a redação sofrida em 2016 (Lei nº 13.278, 2016) –, garante o dever dos estabelecimentos escolares com o ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como linguagem presentes no componente curricular. No entanto, na prática a realidade se apresenta de uma outra forma. Os estudos provindos dos materiais didáticos para o Ensino Médio garantem a predominância temática artístico-visual-historial.

²⁷ As tendências pedagógicas tradicionais e tecnicistas melhor se adaptam à essa realidade já que para as autoridades responsáveis atribuir investimentos em recursos humanos – contratação de novas profissionais para especificidades artísticas – e de recursos estruturais – criação de laboratórios/espços artísticos – são vistos como gastos não necessários e/ou prioritários.

Com base nas circunstâncias apresentadas, o ensino das Artes Visuais segue predominantemente fortalecido pelas características sinalizadas, desestimulando e estreitando possibilidades de óticas sobre as outras linguagens artísticas. Com o objetivo central de possibilitar **a entrada do Teatro na sala de aula**, este processo apresenta-se como uma ferramenta emergente²⁸ que propicia possibilidades de contatos com os elementos teatrais – cenografia, figurino, iluminação, leitura, caracterização e maquiagem, interpretação e produção. Intitulada de *Fotocena*, a dinâmica oportuniza uma Troca entre suas envolvidas assegurando uma aprendizagem crítica, profissional, tecnológica e de pertencimento cênico com o conteúdo-conceito.

4.1.1. A entrada do Teatro na Sala de Aula

Possibilitando união, a *Fotocena* não vem a extinguir o ensino das artes pictóricas – uma vez que esta inquirição embate em demandas e em esferas além do ato letivo –, de contrário, utiliza a linguagem teatral e os recursos disponíveis através dos conteúdos-conceitos a serem administrados no componente Arte para uma ação pluriartística. A dinâmica propõe um pertencimento das sujeitas em situação de aprendizagem no processo educacional com o conteúdo-conceito, comumente marcados por: quadros, afrescos, grafites e pichações, esculturas... arquiteturas... *videoarts* e todo e qualquer objeto inanimado oriundo das artes plásticas.

Em hipótese: no estudo do conteúdo-conceito surrealismo e/ou subjetividades artísticas, evoca-se a lembrança da artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954) por meio do quadro *As Duas Fridas* (1939), assim, deve-se representar corporalmente o quadro pelo núcleo artístico – grupos de sujeitas em situação de aprendizagem – com a recriação dessa obra de forma cênica. Pesquisando, estudando e enfrentando os obstáculos para animar a pintura. A pesquisa vale-se para o processo de pertencimento, caracterização e assimilação do contexto sócio-histórico da artista e obra; o estudo para entender como as adversidades artísticas – plásticas/pinturas em detrimento com as cênicas – poderão ser superadas e concretizadas no plano real da sala de aula.

²⁸ Levando em consideração dois pontos da palavra. O primeiro como uma medida acadêmica em relação a atual conjuntura sistêmica vigente – uma vez que muitas profissionais não graduaram necessariamente em Artes Visuais/Artes Pictóricas para o ato letivo; e o segundo como reflexão de uma sala de aula mais contemporânea, coletiva, ativa e artística.

É uma entrada ao universo e aos elementos do Teatro dentro da sala de aula utilizando de materiais das artes visuais.

A concepção segue uma metodologia linear de ações que oportunizam tanto o estudo – antropológico-artístico-crítico-discursivo – como a feitura – da aproximação e distanciamentos provocados através dos conteúdos-conceitos com a realidade vigente da sujeita em situação de aprendizagem – de princípios esperados e previstos pela BNCC 2017.

4.2. Da metodologia e adaptações possíveis

Indica-se²⁹ seguir as etapas metodológicas para uma interação de conhecimento mais favorável, participativa e produtiva, sendo elas:

I. Apresentação da Dinâmica – Etapa destinada a apresentação da dinâmica, requerendo da sujeita em situação de ensino segurança na exibição da proposta bem como júbilo pela proposição excepcional na rotina letiva. Neste momento, deve-se apresentar o objetivo da dinâmica, cronograma³⁰ e as etapas definidas.

II. Apresentação do Conteúdo-Conceito – Etapa semelhante a rotina letiva, momento em que o conteúdo-conceito é administrado de forma expositiva, enfocando nas características do movimento em que está sendo lecionado e nos materiais disparos – imagens, *videoarts*, e/ou qualquer material visual presente no estudo. Em exemplo: numa aula, sendo o conteúdo-conceito Semana de Arte Moderna no Brasil, apresenta-se as características históricas e artísticas e se expõe o quadro *Os Operários* (1933) de Tarsila do Amaral (1886-1973), *linkando* e percebendo todo referencial teórico outrora apresentado.

III. Divisão para os Núcleos Artísticos – Etapa marcada pela apresentação de Núcleos Artísticos e da sua importância para o processo. Eses núcleos são compostos pelas sujeitas em situação de aprendizagem para a culminância/produto resultante do processo. O Núcleo Artístico é apresentado para uma administração e divisão de responsabilidades nos momentos do processo, como: iluminação necessária para a cena e sua execução,

²⁹ A *Fotocena* pode sofrer alteração e adaptações para sua implementação na sala de aula de acordo com o ato letivo da profissional in loco.

³⁰ O cronograma será definido pela sujeita em situação de ensino, uma vez que, transpassará por questões como planejamento letivo.

cenografia e sua produção, figurino e sua confecção, maquiagem... interpretação e etc... Dá-se nesse formato para uma tentativa de garantir a participação das sujeitas em situação de aprendizagem naquele/naqueles núcleo/núcleos em que a sujeita em situação de aprendizagem opte por participar e contribuir.

IV. Divisão de disparados para as criações cênicas – Momento vinculado à Etapa II, sendo apresentadas os disparos – imagens, *videoartes*, e/ou qualquer material visual presente no estudo – possíveis para as criações cênicas. Recomenda-se a apresentação dos disparos dramaturgicos ou a supervisão desses disparos escolhidas pelas sujeitas em situação de aprendizagem. Na situação em que as sujeitas em situação de aprendizagem optem pela não escolha, julga-se interessante que a sujeita em situação de ensino selecione, convide e atice o trabalho de um disparo para um grupo em que uma ou mais sujeitas em situação de aprendizagem tenha apresentado³¹ dificuldade/s na assimilação/entendimento na Etapa II.

V. Estudo e Pesquisa à cena – Etapa em que a sujeita em situação de ensino organizará momentos de apresentações das sujeitas em situação de aprendizagem sobre as características principais de seus estudos e pesquisas em seu objeto. Neste momento, a sujeita em situação de ensino poderá facilitar e exemplificar como a imagem-disparo poderá ser representada através da interpretação da/s sujeita/s em situação de aprendizagem.

VI. Laboratórios e Acompanhamento dos Processos – Etapa para a sujeita em situação de ensino visualizar e agir – quando necessário – nos laboratórios para as cenas, acompanhando os processos, facilitando e oportunizando problemáticas e críticas de um olhar externo à cena, o que, convida as sujeitas em situação de aprendizagem a refletirem sobre o processo e o alcance no produto final.

VII. Roda de Conversa I - Avaliação Parcial – Etapa em que se convida toda a turma a socializar e apresentar questões, ponderações e dificuldades dentro dos seus processos. Nesta etapa, convida-se a sujeita em situação de ensino a coordenar situações apresentadas, estudar os caminhos e traçar avaliações com base nos resultados/problemas apresentados pelas sujeitas em situação de aprendizagem.

³¹ As dificuldades geralmente manifestam-se em formato de perguntas pelas sujeitas. Podendo, através do acompanhamento, letivo a sujeita em situação de ensino localiza-las.

VIII. Acompanhamento em ensaio geral – Etapa voltada para apreciação do ensaio geral da cena criada pelo núcleo artístico – grupo de estudantes e seu disparo– com base no disparo. Espera-se da sujeita em situação de ensino uma postura de solucionar bem como propiciar possíveis resoluções de problemáticas encontradas no ato cênico, de forma que, não aja perda na qualidade do processo e na identidade criativa das sujeitas em situação de aprendizagem.

IX. *Fotocena* – Etapa em que os processos criados pelos núcleos a partir dos disparos são apresentados. É delimitado o tempo para a criação/recriação do disparado e no término, devem as sujeitas em situação de aprendizagem permanecerem estáticas por alguns segundos para a criação de fotografias.

X. Roda de conversa II - Avaliação Integral – Assegurada que todos os grupos da turma apresentaram seus produtos, a sujeita em situação de ensino deve realizar impressão das imagens criadas na etapa IX, e, na roda de conversa passar as imagens levantando questionamento entre criação e recriação, dificuldades no processo.

4.3. Avaliação na *Fotocena*

Tratando-se de um processo sem aplicabilidade na prática e, portanto, sem *feedbacks* quanto sua reverberação em salas de aula, sua avaliação padece de reflexões e embate em um paradoxo, o que convida e amplia olhares para um amadurecimento processual coletivo. Idealiza-se uma autoavaliação no processo educacional vigente tanto pela questão de envolvimento artístico – subjetividade e singularidade – quanto pela proposição metodológica da *Troca* que engloba questões de responsabilidade e criticidade no processo interacional educativo. No entanto, deve-se levar em consideração se a gestão escolar e as instâncias superiores se alinham com a proposta e, não obstante, se as sujeitas em situação de aprendizagem compreendem e possuem maturidade³² acadêmica-emotiva para avaliar o próprio desempenho.

Em contrapartida, os métodos vigentes qualitativos em formatos numéricos e pontuadores amplamente utilizados em esfera nacional – seja no micro, marcado pelas instituições educacionais locais, quanto no macro, em exames e em vestibulares de acesso ao ensino

³² Tendo em vista que as demandas psicossociais poderão e tenderão a uma possível desonestidade no processo autoavaliativo.

superior – comparecem como um convênio, ou, um conformismo, o que propende à obtenção dos mesmos resultados desfavoráveis consultados e apresentados neste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS - Prognóstico: Utopias

Observar as circunstâncias e as condições do ensino apresentadas, oportuniza reflexões – ainda que numa perspectiva utópica – de cunho político. Dada as circunstâncias, incentivos que ampliem e garantam investimentos contínuos nas instituições e a valorização do ato letivo dar-se-ão, quase que exclusivamente, por vias de políticas públicas; aplicações que progridam as estruturas físicas e legitimem o número máximo de estudantes/sujeitas em situação de aprendizagem por professora e/ou sujeita em situação de ensino em sala; e, oportunizem múltiplas aprendizagem artísticas nas instituições com sujeitas competentes ocupando atuação *in área*. Defender que as medidas atuais não são prejudiciais às alunas e/ou sujeita em situação de aprendizagem implica em permanecer estagnada em velhos modelos educacionais, com baixos índices e possíveis evasões escolares.

Assim, infere-se que as proposições apresentadas – *Troca* e *Fotocena* – não se revelam com o objetivo de solucionar de forma integral as problemáticas vigentes apresentadas na contextualização do Ambiente Escolar e outras pertinentes no cotidiano da vida docente. De contrário, estas concepções autorais revelam-se como mais uma alternativa – considerando outras perspectivas educacionais de teóricas que se debruçam sobre os mesmos problemas – para dinamizar e tornar o ensino da Arte/História da Arte mais vívido, teatral, humanizado, coletivo e acessível.

Em conclusão, chega-se à reflexão que com a criação de uma rede de Trocantes com as sujeitas em situação de ensino poderia possibilitar a socialização de práticas, de dinâmicas e principalmente de métodos avaliativos, assim, potencializando melhoras qualitativas na Troca. Reconhece-se também a necessidade de desenvolvimentos práticos das propostas aqui apresentadas.

É um desejo do autor que aqui apresenta-se articular essas questões, dando prosseguimento a esses estudos em pesquisas futuras em programas de pós-graduação que articulem e contemplem o potencial das pedagogias das artes cênicas na sala de aula.

Vislumbrando transformações através destas e outras iniciativas artísticas-pedagógicas, possivelmente, o quadro educacional progredirá rumo a uma sociedade mais crítica que quebre a hierarquização atual e passe a vislumbrar caminhos evolutivos e de erradicação aos males sociais por meio da Arte-educação.

6. REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Educação. **Escola 10**. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Governo do Estado de Alagoas. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/1810-escola-10>>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas**. Educação Básica. Referencial Curricular. Linguagens. Secretaria de Estado de Educação e do Esporte - SEE. Maceió, 2014. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/MariavieiraArauj/linguagens-cdigos-e-suas-tecnologias-46741893?qid=19c073f4-da32-481a-87f0-636a7398e9a6&v=ql1&b=&from_search=65>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Taxas de aprovação, reprovação e abandono: censo escolar da Educação Básica 2007 (nota técnica 003/2009)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Brasília, DF: MEC/Inep, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/NT_003_2009.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Apresentação. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

COUTO, Lara Barbosa. SANTOS, David William Gomes dos. **Um olhar pedagógico sobre os processos coparticipativos em teatro: aprendizagem, criação e desenvolvimento pessoal: *Oficina de formação continuada - Dinâmicas coparticipativas no ensino da Arte/História da Arte***. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica: Universidade Federal de Alagoas. 2019, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.ufal.br/pibic/arquivoController/42994/downloadArquivoProjeto>>. Acesso em: 20 nov. 2021).

FEDERAL, Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, v. 19, p. 26, 2017.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Textos para discussão, n. 26, p. 29-29, 2007.

LIBANEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE, v. 3, p. 11-19, 1983.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Na dança e na educação: o círculo como princípio**. Educação e Pesquisa, v. 35, p. 177-193, 2009.

SOUSA, Nuno Sérgio Infante de Passos. **O impacto da redução do número de alunos por turma na prática letiva dos professores**. 2019. Tese de Doutorado.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Teatro Licenciatura de 2015**. Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos>>. Acesso em: 20 de nov. 2021.