

CRIATIVIDADE DIDÁTICA: BÚSSOLA DA ARTE/EDUCAÇÃO NÃO HEGEMÔNICA

DIDACTIC CREATIVITY: COMPASS OF NON-HEGEMONIC ART/EDUCATION

Rosa Iavelberg

Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada da Faculdade de Educação da USP.

E-mail: rosaiave@usp.br

Resumo: O presente artigo trata da criatividade didática, em moldes não hegemônicos, como aspecto da formação dos(as) futuros(as) professores(as) da educação básica em disciplinas de licenciatura em Pedagogia. Na educação contemporânea, a criatividade é um potencial humano que diferencia genuínos(as) professores(as) daqueles(as) executores(as) de tarefas e repetidores(as) de ordens externas. Refletir sobre democracia e políticas não excludentes torna-se fator determinante na prática de ensino atual. A criatividade didática, necessária à vida profissional, desenvolve-se, então, a partir da formação inicial de professores(as) de arte e tem uma dimensão política e social nas práticas educativas. Entre outros(as) autores(as) que fundamentam as concepções aqui trabalhadas, estão: Isabel Alarcão, Paulo Freire e Pilar Aznar Minguet. Intencionamos sublinhar a criatividade em termos contemporâneos – envolvendo os conteúdos do campo da arte – como chave da aprendizagem dos(as) futuros(as) professores(as) no combate à educação meramente transmissiva. Assim, professores(as) têm a possibilidade de promover a autoria e a criação nos atos de aprendizagem de seus/suas alunos(as). Compreendemos que na escola há aprendizagem quando o(a) aluno(a) cria conhecimento novo para si e repercute aquilo que foi aprendido na sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem compartilhada. Criatividade. Didática. Formação de professores(as). Educação básica.

Abstract: The present article deals with didactic creativity, in a non-hegemonic way, as an aspect of the formation of future teachers of basic education, in disciplines of the degree in Pedagogy. In contemporary education, creativity is a human potential that differentiates genuine teachers from those who execute tasks and repeat external orders. Reflecting on democracy, non-exclusive policies, becomes a determining factor in current teaching practice. Didactic creativity, necessary for professional life, is developed, then, from the initial formation of art teachers, it has a political and social dimension in educational practices.

Among other authors who ground the conceptions worked on here are: Isabel Alarcão, Paulo Freire and Pilar Aznar Minguet. We intend to emphasize creativity in contemporary terms – involving the contents of the field of art – as the key to the learning of future teachers, in the fight against a merely transmissive education. Thus, teachers have the possibility of promoting authorship and creation in the learning acts of their students. We understand that at school there is learning when the student creates new knowledge for himself and reflects what he has learned in society.

Keywords: Shared learning. Creativity. Didactic. Teacher training. Basic education.

INTRODUÇÃO

No que concerne ao papel da criatividade, a reflexão sobre a prática de formação de professores(as) de arte transcende o ensino de métodos e se aprofunda no princípio da construção da identidade de um(a) profissional consciente de sua necessidade de aprendizagem permanente em interação com a comunidade de educadores(as), os(as) teóricos(as) do campo e as questões da atualidade.

Nesse sentido, considera-se professor(a) de arte da educação básica o(a) profissional prático(a), reflexivo(a) e criador(a) de suas propostas de ensino que realiza o acompanhamento das aprendizagens em sintonia com as questões políticas e sociais do seu tempo e do seu contexto de trabalho.

A criatividade didática, necessária à vida profissional, desenvolve-se a partir da formação inicial de professores(as) de arte e tem uma dimensão política e social nas práticas educativas. A criatividade didática expressa a diferença e a singularidade que podem caracterizar cada professor(a) e todos(as) os(as) professores(as), sempre filiada a uma cultura escolar ou a contextos escolares interculturais. Isso abre perspectivas para o ensino e a aprendizagem da arte das distintas culturas, sem estabelecer hierarquias.

Ivone Richter (2010, p. 73) nos fala da interculturalidade evocando as ideias de Vera Candau:

Uma abordagem que está sendo cada vez mais utilizada, por suas características de articular “políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 22), é a perspectiva intercultural. A autora analisa esta perspectiva de inter-relação entre diferentes grupos culturais, rompendo com uma visão essencialista das culturas e das identidades, reconhecendo seu contínuo processo de reconstrução.

Na educação contemporânea, a criatividade é um potencial humano que diferencia professores(as) genuínos(as) e autorais dos(as) que obedecem às ordens externas,

repetindo informações e reproduzindo documentos oficiais e ações de outros, sem compreendê-los e reconstruí-los, como ações e conhecimentos a partir de si, em colaboração com os pares na vida profissional que se passa nas escolas e na sociedade. Como nos diz Isabel Alarcão (2007, p. 16), “a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa”.

Afirmamos que a criatividade é a chave da aprendizagem se queremos combater a ineficácia da educação meramente transmissiva e a aprendizagem pela repetição dos conteúdos. Essas duas práticas não conseguem promover formas autorais do conhecer e do criar tanto para os(as) professores(as) em formação inicial como para os(as) futuros(as) alunos(as) da educação básica.

Na escola, há aprendizagem quando o(a) aluno(a) pode criar conhecimento novo para si, percebendo como se dá, no mundo, a repercussão daquilo que foi aprendido: “É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito de produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de ‘recebedor’ da que lhe seja transferida pelo professor” (Freire, 1997, p. 140).

A criatividade não é um valor neutro e, por isso, pode ser usada para propósitos nefastos. Como aspectos políticos, econômicos, geográficos, éticos, sociais e culturais, entre outros, orientam o conceito de criatividade, cabe a pergunta a que aqui intencionamos responder:

- Como o ensino se ordena pautado em valores humanos fundantes, democráticos e de responsabilidade social orientados à equidade, no sentido de que todos(as) sejam considerados(as) em suas necessidades de cidadãos/cidadãs com direitos à vida digna e à aprendizagem?

A reflexão sobre nossa prática formativa de professores(as) no campo da arte, no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), levou-nos a conceber que a criatividade pode ter um papel importante no percurso formativo dos(as) futuros(as) professores(as) das escolas de educação básica, do mesmo modo que o estudo de pensadores(as) da arte/educação e da educação tem papel destacado. Desse modo, a partir de nossa experiência na formação de professores(as) de arte e com o apoio de autores(as) da arte/educação e da educação, traçamos a abordagem metodológica de escrita do presente artigo.

Sabe-se, então, que o ensino e a aprendizagem da arte têm sido colocados como um caminho de liberdade na educação – um meio de inclusão social e validação de segmentos da sociedade cujas artes e culturas foram invisibilizadas, desconsideradas

nos desenhos curriculares, dando lugar de poder e dominação às culturas hegemônicas que intencionavam colonizar territórios, suas formas de vida e de expressão.

Hoje, há um movimento importante no Brasil que tenta levar às salas de aula desenhos curriculares que incluam as culturas e as artes de nossos povos originários, indígenas e afrodescendentes, sem a elas se restringir, trabalhando-as em equidade, entre outros conteúdos do campo. Igualmente, são abordadas as artes e as culturas de grupos da sociedade que emergem com a força de vozes menos silenciadas, tais como as mulheres, as crianças, os jovens das periferias urbanas, as populações LGBTQIAPN+ e todos os segmentos que foram tratados numa perspectiva excludente, preconceituosa, conservadora e autoritária, e, portanto, desumana e antidemocrática.

O(a) professor(a) de arte da educação básica, que faz da criatividade a expressão da comunhão e da diferença entre seus/suas alunos(as), considera que a arte/educação tem potencial para formar sujeitos genuínos, autorais, críticos e propositivos. Esses(as) alunos(as) podem construir e reconstruir fazeres e saberes a partir de si e com o coletivo ao qual pertencem. Eles(as) podem ser orientados(as) à vida em sociedade, almejando um mundo melhor e participativo para todos(as). Esses(as) professores(as) se diferenciam dos(as) que obedecem, dos(as) que repetem os conhecimentos e imitam ações guiadas por outros(as) nas salas de aula e, conseqüentemente, na vida. Corre-se o risco de que os(as) seus/suas alunos(as) reproduzam essa prática.

Para que uma geração de professores(as) atue na trilha da criatividade, como chave da aprendizagem e do ensino, em moldes contemporâneos, é necessário que o ensinar dialogue com o aprender. Assim, o(a) formador(a) de futuros(as) professores(as) da educação básica precisa orientar práticas de criação didática na formação inicial, articulando suas propostas às teorias que abraça.

O diálogo entre o ensino e a aprendizagem na formação inicial dos(as) professores(as) de arte torna-se libertador quando leva em consideração, no contexto específico de ensino, os conhecimentos e as experiências que os/as participantes trazem consigo, especialmente no campo da arte, ou seja, o referido diálogo considera que os/as futuros(as) docentes têm voz. Em outras palavras, nós, formadores(as), que temos o propósito de ensinar, precisamos propiciar, na formação inicial, que os(as) alunos(as) almejem aprender considerando seus saberes, suas experiências e vozes.

Não basta criarmos, na sala de aula da formação inicial, um campo propício para experiências de aprendizagem (e a abordagem socioconstrutivista da educação contemporânea em arte carrega essa concepção), um espaço onde práticas relacionam-se com aquilo que os(as) alunos(as) trazem. Tal bagagem será expandida nas interações entre os(as) colegas e a partir das teorias e experiências, orientadas pelo formador(a), de modo a gerar possibilidades de o(a) aluno(a) atribuir significados às experiências práticas e reflexivas que colaboram na sua formação didática e extrair significados

disso: “Assim, diante de uma preocupação a respeito da interrogação epistemológica de como conhecer a ‘verdade’, o construtivismo preocupa-se pela interrogação mais geral de como chegamos a dar significado à experiência” (Minguet, 1988, p. 19).

Na orientação socioconstrutivista contemporânea, acredita-se que, se o processo de aprendizagem dos(as) futuros(as) professores(as) for autoral e criativo, ele terá ressonância nas salas de aula da educação básica. Ao contrário da escola ativa, onde se acreditava na necessidade urgente de dar voz aos/às alunos(as) – algo que foi importante na oposição à educação tradicional que os(as) calava –, hoje se considera, apesar de isso ainda não ser a realidade de muitos contextos educativos, que alunos(as) têm voz. Isso muda a forma de interação entre professores(as) e alunos(as) nas salas de aula da formação inicial.

Compreender que os(as) alunos(as) têm voz nas interações nas salas de aula da formação inicial coloca-os(as) como produtores(as) e criadores(as) de artes, culturas e didáticas afeitas aos sentidos cultivados que deles(as) emergem, ou seja, as culturas didáticas que edificam, refletindo sobre a produção de conhecimento existente no campo, ao mesmo tempo que criam autorias e genuínas práticas didáticas.

Sendo assim, na formação inicial, não vamos apresentar um paradigma de como um(a) professor(a) deve atuar na sala de aula, considerando-o(a) como um objeto do ensino do(a) formador(a), mas colocar em ação um paradigma que o(a) considera como protagonista da sua prática didática – um(a) profissional que compreende e se alimenta de teorias, assimilando-as de forma recriadora para planejar suas aulas e orientar a aprendizagem dos seus/suas futuros(as) alunos(as) da educação básica.

Nesse sentido, é preciso ter conhecimento sobre a diversidade de concepções e práticas didáticas não hegemônicas ao longo da história, entendendo que elas não são privilégio apenas do presente. Elas também se deram em outros horizontes temporais, geográficos e culturais. As referidas práticas não hegemônicas do passado, como as escolas-classe e as escolas-parque, propostas por Anísio Teixeira, podem nos mostrar como o germe do que hoje é pensado e praticado, como atos de resistência no âmbito da arte/educação, foi plantado pelas proposições pedagógicas que nos antecederam. Do mesmo modo, esperamos ser, simultaneamente, superados e reconhecidos no futuro pelas novas gerações de educadores(as) não hegemônicos(as). Isso aprendemos das artes e da educação que não se sujeitam ao *status quo* de diferentes tempos e lugares.

É fato que, na arte/educação, a arte e a educação se transformam na história e se apresentam de maneiras distintas em cada contexto. Na atualidade, muitos(as) autores(as), pesquisadores(as), formadores(as) e professores(as) de arte no Brasil, como vimos, inclinam-se a uma perspectiva de desconstrução de currículos hegemônicos e voltam-se a conteúdos artísticos e culturais que foram marginalizados por políticas

educacionais excludentes. Agora, considera-se relevante ganhar espaço expandindo a diversidade e a equidade nos desenhos curriculares.

Isso já repercute nos/nas alunos(as) de licenciatura em Pedagogia e da especialização em Arte/Educação – cursos nos quais atuamos na USP. Nossos(as) alunos(as) descartam recortes que caracterizaram currículos hegemônicos, pois, nos planos didáticos que realizam para aprender a dar aulas ou para os estágios supervisionados, têm a liberdade para que possam ser críticos(as) e propositivos(as) de novas orientações e temas do ensino e da aprendizagem em arte.

Arte se ensina e se aprende. É temerário acreditar no contrário, porque tais ideias carregam o pressuposto de que não se pode ensinar arte, e, sendo assim, autoriza-se sua retirada da escola de educação básica. Para Elliot Eisner (2004, p. 69, tradução nossa),

Essa concepção, que rejeita o ensino, não resiste a nenhuma análise séria, por mais atraente que possa parecer à primeira vista. Não há nenhuma tarefa complexa ou forma de pensamento cujo domínio possa ser aperfeiçoado por negligência pedagógica¹.

Na perspectiva de que arte se ensina e se aprende, nós, formadores(as), temos que saber como não sermos meramente conteudistas ou condutistas nas interações didáticas e, simultaneamente, como repertoriar os(as) alunos(as) da formação inicial para que eles(as) tenham uma prática com abertura às realidades e às lutas políticas e sociais do mundo contemporâneo, compreendendo como elas se expressam no campo da arte na educação básica.

Os(as) alunos(as) com os(as) quais trabalhamos tanto na formação inicial como no curso de especialização não são apenas críticos(as), mas também são propositivos(as), pois aprendem a ensinar criando artística (participam de oficinas de criação) e didaticamente (criam aulas), e abraçam teorias apresentadas pelos(as) formadores(as). Sendo assim, esses(as) professores(as) abraçam as perspectivas que eles(as) priorizam na educação, ou seja, eles(as) escolhem abordagens não hegemônicas, orientadas para uma formação democrática e não excludente.

Então, não serão professores(as) que simplesmente aplicam planejamentos e documentos governamentais, e sim professores(as) que sabem pesquisar, criticar e propor. Eles(as) podem criar seus próprios planos de aulas e desenhos curriculares a partir dos próprios conhecimentos sobre arte/educação, experiências de criação em arte e

¹ *“Esta concepción que rechaza la enseñanza no resiste ningún análisis serio por muy atractiva que pueda parecer a primera vista. No hay ninguna tarea compleja ni ninguna forma compleja de pensamiento cuyo dominio se perfeccione gracias a una negligencia pedagógica”.*

em didática para que seus/suas futuros(as) alunos(as) da educação básica sejam colocados(as) na trilha da arte como seres igualmente criadores e propositivos, que pensam sobre arte de modo genuíno, autoral e com consciência política e social.

A forma tradicional do ensino e a ideia de um currículo nacional universal, sem a devida consideração pela diversidade das culturas e dos contextos educativos, têm privado muitos estudantes da possibilidade de construção do seu papel em formação permanente, por meio de aprendizagens com sentido. A Base Nacional Comum Curricular obrigatória, que rege o currículo da Educação Básica (0 a 12 anos) no Brasil, dá pouca margem para o trabalho com os conteúdos emergentes nas salas de aula e, acima de tudo, propõe recortes padronizados a todos os estados, desconsiderando as pluralidades regionais. Esse ideário curricular é contraditório porque despreza as culturas que os estudantes trazem consigo, ou seja, não emprega como ponto de partida as suas aprendizagens e os temas que as instigam (Iavelberg; Sousa; Oliveira, 2022, p. 3).

Um saber relevante aos/às professores(as) é conhecer como as crianças e os(as) jovens aprendem arte. Esse conhecimento precisa ser sustentado por diferentes autores(as) que investigaram, sistematizaram e documentaram suas práticas não hegemônicas. Conhecendo a dinâmica e a diversidade de proposições que ocorreram e ocorrerem no histórico das tendências pedagógicas do ensino e da aprendizagem em arte, os(as) professores(as) em formação podem se situar na contemporaneidade: “se somos capazes de ver mais longe, é porque estamos sobre os ombros de nossos predecessores” (Garcia, 2002, p. IX).

Portanto, na formação de professores nos desenhos curriculares, hoje, acredita-se que a apropriação de teorias e das práticas da arte/educação em sua historicidade é aspecto fundamental para que os professores possam fomentar a aprendizagem em arte nos âmbitos do fazer e do compreender (Iavelberg, 2017, p. 185).

As pesquisas de arte/educação que transitam entre o passado e o presente contribuem na formação dos(as) professores(as) de arte, pois propiciam a construção de uma identidade docente com consciência histórica e memória daquilo que teceu nosso tempo em bases não hegemônicas.

APRENDIZAGEM COMPARTILHADA

A aprendizagem compartilhada entre os(as) futuros(as) professores(as) é aquela que ocorre entre os pares em ações para aprender a dar aulas de arte, como criar sequências didáticas ou planos de aula com colegas, assim como atuar nos estágios que são supervisionados pelo(a) formador(a). Tal modalidade do aprender ensina a trabalhar em equipe na formação inicial e, no futuro, nas escolas e redes, promover uma postura de cooperação entre profissionais da educação.

Os(as) alunos(as) do curso de licenciatura em Pedagogia da Feusp, ao chegarem ao quarto ano, quando cursam a disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da arte” que ministramos, já tiveram contato com as pedagogias não hegemônicas no curso. Esses(as) jovens são muito conscientes da importância dos temas a serem estudados nas escolas da educação básica. No que se refere à arte, entre os títulos de planos de aula que emergem das escolhas e autorias dos(as) professores(as) em formação, em nossas disciplinas tanto da licenciatura em Pedagogia da Feusp como da especialização em “Arte/educação: teoria e prática” da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP, podemos destacar alguns exemplos para ilustrar:

- Temas que tratam da riqueza do legado indígena brasileiro nos seus aspectos artísticos e culturais, trazendo relações com obras de artistas de outros povos e culturas, com o objetivo de questionar e refletir sobre a arte indígena no tempo, no espaço, suas materialidades e percepções de mundo, e, sobretudo, sua contribuição para a contemporaneidade.

- Temas que fazem referência às questões étnico-raciais, à presença das mulheres nas artes e à diversidade artística e cultural.

- Temas que abordam as linguagens artísticas do cotidiano, tais como o teatro ou o circo de rua, músicos em estações de metrô ou em outros espaços urbanos – aqui citamos o grafite, as declamações/competições de poesias, as manifestações de danças etc.

- Temas ligados às festas, em sua pluralidade, no território brasileiro, tal como a do boi.

Em relação aos estágios supervisionados, mencione-se a visita a museus, instituições culturais ou outros espaços onde há arte. Esses lugares são escolhidos pelos(as) alunos(as), e as visitas antecedem o planejamento das aulas que ministrarão nas escolas.

As visitas às instituições que abrigam arte funcionam como ponto de partida para o planejamento de aulas a serem ministradas, em acordo com os(as) professores(as) da educação básica, ou seja, respeitando aquilo que se passa nas escolas. É desejável

que haja parceria entre os(as) professores(as) das escolas públicas que se abrem aos estágios dos(as) alunos(as) do curso de licenciatura em Pedagogia da USP. A própria Faculdade de Educação possui escolas públicas de educação básica parceiras e ainda uma Escola de Aplicação.

No que se refere às práticas artísticas, são propostas atividades de criação articuladas aos conhecimentos oriundos do mundo da arte. Os(as) alunos(as) participam das oficinas de criação individualmente ou em grupos e constroem um portfólio. Como se sentem competentes para criar, poderão orientar processos de criação na educação básica, aprofundando-se nos conhecimentos de como crianças e jovens se desenvolvem esteticamente e artisticamente – aprendendo sobre arte e criando-a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos o artigo para trazer o ensino como possibilidade de formar alunos(as) da educação básica em arte, priorizando valores humanos fundamentais, democráticos, com responsabilidade social e equidade, para que todos(as) tenham seus direitos à aprendizagem garantidos e sejam considerados(as) como cidadãos/cidadãs com direito à aprendizagem e à participação em diferentes âmbitos da vida política e social.

Assim nos propusemos a refletir sobre os dados e os limites de assuntos tão complexos, tais como a criação didática e o currículo não hegemônico, sublinhando, então, alguns princípios relevantes para orientar as aprendizagens dos(as) professores(as) em criação didática, na formação inicial em arte, do curso de licenciatura em Pedagogia:

- 1) Apoiar os avanços e as dificuldades no enfrentamento de obstáculos dos(as) professores(as) em formação.
- 2) Trabalhar expectativas e representações favoráveis sobre os trabalhos realizados em oficinas tanto de criação didática como de criação artística.
- 3) Validar a singularidade, a interlocução e a diversidade dos atos de criação.
- 4) Garantir que a escolha temática e a poética do(a) aluno(a) não sejam submissas aos temas impostos ou às poéticas de outros.
- 5) Conceber a aprendizagem dos(as) futuros(as) professores(as) como ato de criação autoral com epicentro no(a) aluno(a). Cada participante se relaciona com o coletivo (o grupo da classe, a comunidade mais ampla e as questões sociais da atualidade).
- 6) Considerar as artes e as culturas que os(as) estudantes trazem e expandir seus universos poéticos e didáticos.

Podemos pensar que a epistemologia que rege a formação dos(as) professores(as) é a mesma que será praticada nas salas de aula da educação básica, consideradas, evidentemente, as diferenças nos modos e nos contextos de aprendizagem de adultos, jovens e crianças.

No mesmo diapasão, acredito que deve vibrar a nossa formação como formadores(as) de professores(as) de arte quando as trocas e a aprendizagem compartilhada entre os pares ocorrem em congressos, encontros, grupos de pesquisa e publicações.

Tenho acompanhado boas interações que unem diferentes tendências e práticas entre nós, formadores(as), desequilibrando a permanência em concepções fechadas, estanques e pouco dialógicas. O trabalho que desenvolvemos com os(as) pesquisadores(as) e formadores(as) de outros países e universidades expande e desequilibra nossas concepções de arte/educação. Falo da interlocução e das produções acadêmicas realizadas com os(as) pesquisadores(as), como José Cirillo, Stela Maris Sanmartin e Adriana Rosely Magro. Essa interação segue na esteira das já estabelecidas com Moema Martins Rebouças, Cesar Cola e Maria Gorete, da Universidade Federal do Espírito Santo. Cito também as interações e produções científicas realizadas em parceria com Ana Tudela de Souza (Universidade de Lisboa) e com Rolf Laven (Universidade de Viena), entre outros que participam de uma rede de aprendizagem compartilhada sobre criação didática na formação de professores(as) da arte/educação. Mencionem-se, ainda, as interlocuções com os(as) professores(as) da Feusp, entre eles: Marcos Garcia Neira e Mônica Caldas – pesquisador e pesquisadora que trabalham com culturas corporais, com os quais divido os estágios supervisionados e compartilho a formação inicial de professores(as) no que se refere à criação didática não hegemônica.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- EISNER, E. W. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IABELBERG, R. *Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- IABELBERG, R.; SOUSA, A.; OLIVEIRA, M. Práticas docentes em artes visuais na formação inicial de educadores e professores de crianças (0 aos 12 anos). *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 9, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/123537> Acesso em: 29 jan. 2024.

- MINGUET, A. P. O construtivismo na educação. *In*: MINGUET, A. P. (org.). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1988. p. 11-50.
- RICHTER, I. Arte-educação intercultural: pensando a realidade brasileira. *In*: ICLE, G. (org.). *Pedagogia da arte*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 69-84.

Recebido em: novembro de 2023.

Aprovado em: fevereiro de 2024.