



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
reflexões a partir da experiência do IEMA - Tamancão
MITHELLE ESTEFANY ARAÚJO DE LIMA

São Luís - MA

2025

MITHELLE ESTEFANY ARAÚJO DE LIMA

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
reflexões a partir da experiência do IEMA - Tamancão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Maranhão como requisito
básico para a conclusão do Curso de Licenciatura em
Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Souza de Azevedo

São Luís - MA

2025

MITHELLE ESTEFANY ARAÚJO DE LIMA

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:

reflexões a partir da experiência do IEMA - Tamancão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Maranhão como requisito
básico para a conclusão do Curso de Licenciatura em
Artes Visuais.

Aprovada em: 22/01/2026

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Vinícius Souza de Azevedo (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Avaliador 1: Prof. Me. José Raimundo Araújo Júnior
Universidade Federal do Maranhão

Avaliador 2: Prof. Dr. Pablo Petit Passos Servio
Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lima, Mithelle Estefany Araújo de.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO
MÉDIO : reflexões a partir da experiência do IEMA -
Tamancão / Mithelle Estefany Araújo de Lima. - 2026.
58 f.

Orientador(a): Vinícius Souza de Azevedo.
Monografia (Graduação) - Curso de Artes Visuais,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Maranhão,
2026.

1. Ensino Médio. 2. Pertencimento. 3. Permanência
Escolar. 4. Ensino de Artes. I. Azevedo, Vinícius Souza
de. II. Título.

Aos meus pais, meus primeiros professores, Simone e JC, dois cearenses guerreiros e corajosos que me ensinaram quem sou, e me deram as ferramentas para buscar quem ainda quero ser. Amo vocês.

Agradecimentos

Ao Deus que me soprou o dom da vida, que me permitiu chegar até essa realização, me dando forças e coragem, que abriu portas para que eu conseguisse meios de financiar minha caminhada na graduação.

Aos meus pais, Simone e JC, por acreditarem e investirem na minha educação e por todo o apoio na correria dessa escrita. Aos meus irmãos Thala e Isaac, pela presença constante, pelas conversas que acolhem e pela amizade.

Ao meu namorado e meu amor, Helter Bruno, por todo o amor compartilhado, pelo incentivo e presença firmes que transforma cada desafio em possibilidade.

À todos os amigos que me deram um ouvido pra ouvir minhas lamúrias e uma palavra de motivação, Vinícius, Professor Bruno, Mayara, Guto, Carine, em especial Rayssa do grupo Alcateia pelo áudio que me rendeu boas risadas e renovo de ânimo.

Aos amigos passageiros e aos que permaneceram, mas que me marcaram de alguma forma nessa trajetória acadêmica, Mary, Dani, Cybele, Flavinha, Sara, Hugo, Ludmila, em especial Valéria, que sempre disposta a me estender a mão nessa reta final, me dando feedback da minha escrita ou ouvindo meus desabafos, e Débora que segurou minha mão até o fim do TCC, sendo minha psicóloga, minha Luciana Huck, tema da canção “Ser humano” do Zeca Pagodinho...

Ao professor Vinícius, meu orientador, quem eu soube que seria meu orientador desde a primeira aula, que deu credibilidade ao meu projeto com cada referência que me passou, graças a estas eu consegui escrever com mais empolgação e dedicação. Obrigada pela atenção, auxílio e orientação.

À professora Aylan, coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura do IEMA (NACI), pela generosidade em tirar um tempo para compartilhar sua experiência e percepções, em uma reunião no meio da sua viagem de férias, contribuindo pro enriquecimento dessa pesquisa.

À professora Regiane, sempre tão atenciosa e querida, foi quem me incentivou a voltar e finalizar o curso mesmo quando eu achava que nem era mais possível. Também à cada professora e professor do curso, eu sou imensamente grata por cada troca, cada aula, cada tempo dedicado em preparar as aulas e na transmissão dos seus conhecimentos, Kilala, Pablo, Murilo, Lobato, Paulinho, Frederico, Mariana, Marcelo, Elisene, Larissa, Maira, Viviane, Isabel, que já tanto fez pelo curso de Artes; Gersino, que lá no começo do curso, quando eu estava tentando muito conciliar trabalho e estudos, meio perdida, dormindo pouco, de maneira muita generosa e sensível entendeu e me aconselhou a priorizar o que era importante;

Aos meus colegas de trabalho, que com carinho prepararam uma festa surpresa de aniversário para mim, mesmo quando eu estava imersa na corrida contra o prazo de entrega. Ainda que eu não tenha podido comparecer, recebi a compreensão, o afeto e o cuidado de Thamilly, Sandy, Mica, Gabriel, David, Carol, Tereza e Ana, que tornaram esse gesto inesquecível.

À essa instituição, onde vivenciei de um tudo e aprendi tanto, Universidade Federal do Maranhão, pela formação de qualidade e gratuita, muito obrigada!

"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai, enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!"

Eduardo Galeano

Resumo

Este trabalho se dedica a compreender de que forma o ensino de artes pode contribuir com a construção de relações de pertencimento entre os alunos e o ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com objetivos exploratórios, buscando na literatura informações sobre os fatores que contribuem para a permanência escolar no ensino médio e suas possíveis relações com o ensino de artes, bem como avalia de forma qualitativa a experiência da inauguração da Galeria do IEMA Tamancão através de uma entrevista com a sua idealizadora. A finalidade desta pesquisa é analisar a questão da permanência escolar, à luz do ensino de artes, de uma forma que se considere o sujeito dentro de suas capacidades, buscando distanciar-se de estereótipos que, por vezes, continuam a ser reforçados pela comunidade acadêmica.

Palavras-chave: ensino médio; pertencimento; permanência escolar; ensino de artes.

Abstract

This research is dedicated to understanding how arts teaching can strengthen the perception of belonging between students and the school. It is a bibliographical research with exploratory objectives, searching in literature for information about factors that enforce school permanence in high school and its relations to arts teaching, as well as it overviews, in a qualitative way, the experience of IEMA's gallery opening through an interview with its founder. The aim is to analyze, in the light of arts teaching, the topic of school permanence in a way that takes into consideration the students and their abilities, trying to distance itself from stereotypes sometimes still reinforced in the academic community.

Keywords: high school; belonging; school permanence; arts teaching.

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 – Fatores que sustentam a permanência escolar no ensino médio	16
1.1. Contexto histórico da educação	17
1.2. O ensino médio e os desafios da permanência escolar	20
1.3. Desigualdades educacionais e a crítica às explicações tradicionais do “fracasso” escolar	24
Capítulo 2 – Relações entre o ensino de artes e a permanência escolar	28
2.1. Fundamentos legais para a construção de uma educação integral.....	28
2.2. Arte na educação para a formação de cidadãos	30
2.3. Relações entre metodologia do ensino de artes com a educação integral	31
2.4. Ensino da arte e cognição	34
2.5. Contribuições da arte para a educação.....	37
Capítulo 3 – A experiência na galeria do IEMA Tamancão.....	41
3.1. O Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA	41
3.2. Entrevista com a professora.....	43
Considerações finais	51
Plano de Curso.....	55
Referências	58

Introdução

Foi durante o estágio obrigatório no Ensino Médio que vivenciei as reflexões mais significativas acerca da minha própria trajetória como aluna. O estágio foi realizado no semestre de 2024.2, em uma escola pública localizada no quilombo urbano Liberdade, em São Luís/MA, sempre às terças-feiras, entre os dias 12 de novembro e 10 de dezembro de 2024. Nesse período, rememorei as pressões e ansiedades que cercam o adolescente em transição para a fase adulta e para as responsabilidades que o aguardam. É sobretudo nessa etapa que as demandas externas à escola se materializam e ganham maior destaque, sendo uma das maiores a cobrança por uma inserção imediata no mercado de trabalho – pressão que pode vir tanto por parte dos pais quanto do próprio estudante.

Lembro que, durante o ensino médio, eu via a escola apenas como uma obrigação, um peso que me afastava de outras possibilidades de ganhos imediatos e fora dela. Contava os dias para concluir essa etapa e finalmente poder ganhar meu próprio dinheiro. Na época, já ajudava na malharia do meu pai e recebia constantes incentivos para dominar o quanto antes os *softwares* de edição gráfica, de modo que pudesse contribuir mais efetivamente com o negócio da família. No entanto, o que mais me motivava era finalmente poder enviar meu currículo para uma das agências que anunciava no jornal “vagas abertas para designer”, e iniciar de fato minha trajetória no mercado de trabalho. Assim o fiz, decisão que acabou fazendo com que o plano de ingressar em uma graduação ficasse, pouco a pouco, em segundo plano.

Para alguns estudantes, como é o caso de jovens de diferentes realidades sociais que enfrentam limitações econômicas, a demanda pela subsistência não é um dilema enfrentado apenas ao fim do Ensino Médio, mas algo que os acompanha durante todo o processo formativo. Dessa forma, a não permanência escolar configura-se como um desafio evidente no âmbito educacional, impactando não apenas a trajetória acadêmica dos alunos, mas também suas vidas sociais e, futuramente, suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Assim, a não permanência escolar no ensino médio por grupos de origem popular acaba atendendo a um conjunto de exigências que não se vinculam diretamente ao campo escolar (Silva, 2003).

Em conversas realizadas durante o estágio, pude perceber que, mesmo com a existência do programa Pé-de-Meia – política pública ofertada pelo governo federal com o objetivo de frear a não continuidade escolar por meio de incentivos financeiros –, os alunos beneficiados não demonstravam, em sua maioria, o desejo de seguir uma formação acadêmica. A permanência na escola, nesses casos, parecia estar mais associada ao auxílio financeiro do que

a uma relação de pertencimento ao ambiente escolar e ao ensino formal. Esse tipo de política evidencia que a permanência na escola é um desafio real em diferentes contextos e que estratégias diversas, sejam de natureza econômica, pedagógica ou cultural, podem desempenhar um papel importante nesse processo. O conjunto desses fatores me fez repensar os desafios que enfrentarei como professora e qual o papel da formação artística nesse contexto.

Nesse mesmo estágio, durante o período de observação, chamou atenção o modo como as aulas de Arte se restringiam majoritariamente à exposição de conteúdos teóricos e conceituais no quadro, frequentemente desvinculados dos interesses, vivências e referências culturais dos estudantes. Os temas abordados, como o início da história do teatro a partir do eixo Rio-São Paulo ou movimentos artísticos eurocentrados, pouco dialogavam com o contexto sociocultural da escola, situada em um território reconhecido como o maior quilombo urbano e o maior polo cultural da América Latina (Corrêa, 2025), marcado por intensa produção artística, cultural e simbólica.

Tal descompasso evidencia um modelo de ensino de arte tradicional, que ignora a cultura local como conhecimento legítimo, contrariando perspectivas da arte-educação que defendem a valorização do repertório cultural dos estudantes como ponto de partida para a aprendizagem (Barbosa, 2010). Ao desconsiderar as referências dos educandos, a prática pedagógica tende a reforçar o distanciamento entre o aluno e o conteúdo, enfraquecendo as possibilidades de identificação e de construção de sentido (Freire, 1996).

E foi ao vivenciar as práticas de regência nos estágios, que ficou clarividente que o papel do docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, exigindo a capacidade de dialogar com os universos simbólicos, culturais e sociais dos estudantes. Ser professora implica compartilhar modos de ver o mundo e, simultaneamente, reconhecer e valorizar as experiências singulares dos alunos, estabelecendo relações pedagógicas significativas que possibilitem a construção do conhecimento. Conforme instrui Freire (1996), é nesse movimento dialógico que o processo educativo se constitui, permitindo que a escola deixe de ser percebida apenas como uma obrigação formal e passe a se configurar como um espaço de pertencimento, construção de identidade e ampliação de horizontes.

Foi a partir dessas inquietações, suscitadas diretamente pela experiência no campo de estágio, que emergiu o interesse em investigar de que maneira o ensino de Arte pode contribuir para a ressignificação da relação dos estudantes com a instituição escolar. Compreendida como campo de conhecimento, linguagem e experiência formativa, a Arte apresenta potencial para favorecer processos educativos mais significativos e emancipadores, capazes de fortalecer

vínculos, ampliar o engajamento dos estudantes e produzir novos sentidos para a permanência no Ensino Médio.

Nesse sentido, torna-se relevante refletir sobre estratégias que promovam a permanência escolar para além do incentivo financeiro. As práticas artísticas podem ser compreendidas como possibilidades pedagógicas capazes de contribuir para o fortalecimento dos vínculos com a escola, o desenvolvimento da autoestima e o engajamento dos alunos no processo educativo. A arte, enquanto prática pedagógica e cultural, configura-se como um campo propício à valorização das experiências e identidades dos estudantes, ao oferecer espaços de expressão e construção de sentido que extrapolam a lógica do incentivo material e dialogam com suas realidades e projetos de vida.

Essa experiência motivou uma pesquisa documental de caráter exploratória, realizada a partir da análise de matérias jornalísticas e conteúdos institucionais disponíveis em meios digitais, com o objetivo de identificar instituições de ensino público no estado do Maranhão que reconhecem a Arte não apenas como componente curricular obrigatório, mas como campo de conhecimento essencial à formação integral dos estudantes.

Foi a partir desse percurso investigativo que se delineou a escolha pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Para corroborar com essa escolha, verifiquei o Plano de Desenvolvimento Institucional 2023 – 2027 (PDI) da instituição, constatando que o documento estabelece que a prática pedagógica deve favorecer atividades dinâmicas e contextualizadas nos campos das Artes, Ciências, Linguagens e Cultura, atuando como articuladora entre o mundo acadêmico e a realização do Projeto de Vida do estudante (IEMA, 2023). Além disso, o IEMA conta com o Núcleo de Arte & Cultura, vinculado à Coordenação de Extensão, cuja primeira atribuição consiste em:

Criar uma Proposta de currículo de Arte que englobe as dimensões cultural, científica e tecnológica com atuação para as Artes Cênicas (Teatro e Dança), para as Artes Visuais e para a Música, que valorize a realidade do estudante, sua história, sua cultura, posto que seja ele o protagonista do processo de aprender e ensinar (IEMA, 2023, p. 57, 58).

O IEMA orienta sua oferta, prioritariamente, ao atendimento de estudantes provenientes de contextos de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente aqueles residentes em territórios marcados por baixos indicadores de desenvolvimento social. Essa diretriz se expressa na política institucional de permanência e êxito, que articula ações voltadas à redução da não permanência escolar e à ampliação das condições de sucesso acadêmico, bem como na organização de uma política de atendimento discente direcionada a estudantes com renda

familiar de até um salário mínimo e meio, em situação comprovada de vulnerabilidade social (IEMA, 2023).

Concebido no âmbito de uma política pública que prevê a implantação de unidades em todas as regiões do estado, o IEMA conta atualmente com 55 Unidades Plenas, que ofertam o Ensino Médio Técnico em Tempo Integral (O IEMA, 2025). A partir do mapeamento realizado no decorrer desta pesquisa, a Unidade Plena Tamancão, localizada em São Luís (MA), destacou-se por ter sido a primeira entre todas as unidades do IEMA a inaugurar uma galeria de arte própria. De acordo com matéria publicada no site institucional do IEMA, a iniciativa foi idealizada pela então professora de Arte da unidade, Aylan Carvalho, que ressaltou a importância de criar um espaço no qual os estudantes possam expor suas produções e reconhecer-se como artistas, afirmando: “A Galeria de Arte Tamancão nasce do desejo de dar visibilidade às produções dos nossos estudantes, que são repletas de talento e significado. Mais do que um espaço de exposição, queremos que essa galeria seja um local de aprendizado, experimentação e inspiração para todos” (O IEMA, 2025).

Enquanto graduanda em Artes Visuais, consciente do papel da escola e da arte-educação como espaços formativos e práticas pedagógicas potencialmente emancipadoras, esta pesquisa tem como propósito compreender de que modo as práticas artísticas implementadas no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), Unidade Plena São Luís – Tamancão, contribuem não apenas para a permanência dos estudantes do Ensino Médio, mas também para o fortalecimento do engajamento com a instituição e com o espaço escolar. Parte-se do entendimento de que tal investigação possibilitará alcançar o objetivo central deste estudo, que consiste em responder à seguinte questão: Como a criação artística de estudantes do Ensino Médio pode fortalecer a relação desses estudantes com a escola?

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por compreender que a análise de fenômenos educacionais relacionados ao engajamento, aos significados atribuídos às práticas pedagógicas e às experiências escolares demanda procedimentos interpretativos, voltados ao tratamento de dados não quantificáveis. Nesse sentido, Gil define a pesquisa qualitativa como aquela que não se baseia em fórmulas rígidas ou procedimentos estatísticos, mas no estilo e na capacidade analítica do pesquisador para interpretar dados de natureza descritiva, enfatizando a compreensão dos significados e dos modos de viver dos sujeitos investigados (Gil, 2008). Essa compreensão é reforçada por Vygotsky, ao afirmar que os resultados de uma investigação científica podem assumir caráter qualitativo ou quantitativo, sendo que descrições detalhadas e observações cuidadosas podem adquirir o estatuto de fatos

científicos validados no processo de pesquisa (Vygotsky, 2007). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter exploratório, uma vez que visa desenvolver, esclarecer e reformular conceitos e ideias, possibilitando uma aproximação inicial e mais ampla do fenômeno investigado, sem a pretensão de esgotá-lo analiticamente (Gil, 2008).

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa articula levantamento bibliográfico e entrevista por pautas. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de livros e artigos científicos que discutem arte, educação e permanência escolar. Este procedimento que, segundo Gil, permite ao pesquisador acessar uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia ser investigada diretamente, sendo amplamente utilizado em pesquisas de caráter exploratório (Gil, 2008). A investigação empírica foi desenvolvida por meio de entrevista por pautas, nomenclatura técnica adotada por Gil para designar entrevistas que apresentam certo grau de estruturação, orientadas por um conjunto de pontos de interesse previamente definidos, mas que preservam a flexibilidade do diálogo e a liberdade de expressão do entrevistado (Gil, 2008). A entrevista foi realizada com a professora Aylan Carvalho, que atuou como professora de Arte no IEMA – Tamancão, e possibilitou compreender, a partir de sua perspectiva e de suas práticas pedagógicas, de que modo a criação artística pode favorecer o engajamento dos estudantes com a escola e contribuir para sua permanência.

Este trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro, busca analisar os fatores associados à permanência escolar no Ensino Médio público, situados em um contexto histórico da educação. O segundo capítulo visa articular os elementos que favorecem a permanência escolar com o ensino de artes, perpassando aspectos legais e teóricos. Por fim, o terceiro capítulo tem o objetivo investigar, a partir da entrevista com a professora de Arte Aylan Carvalho, se os achados no campo teórico se relacionam com o caso da exposição organizada pelo IEMA Tamancão.

Capítulo 1 – Fatores que sustentam a permanência escolar no ensino médio

Esta pesquisa tem como eixo norteador a obra “Por que uns e não outros?”, de Jailson de Souza e Silva¹ que, segundo o próprio autor, constitui uma versão sintética de sua tese de doutorado em Educação, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1999. No referido livro, Silva apresenta relatos e trajetórias de jovens moradores da periferia do Rio de Janeiro, destacando seus percursos escolares e os caminhos que os conduziram até o ingresso no ensino superior. Ao evidenciar essas histórias, o autor propõe uma leitura sensível e aprofundada das experiências educacionais desses sujeitos, frequentemente invisibilizados pelas análises tradicionais sobre escolarização.

Diferentemente de grande parte da produção acadêmica que aborda a temática dos jovens estudantes oriundos de contextos periféricos — a qual, em geral, enfatiza fatores associados à curta permanência escolar, como gravidez na adolescência, violência doméstica, envolvimento com drogas, entre outros —, Silva distancia-se de explicações simplificadoras e estigmatizantes. Cabe ressaltar que tais fatores atravessam também estudantes de escolas privadas, mas são frequentemente apresentados como se fossem quase exclusivos dos alunos da rede pública, reforçando leituras preconceituosas sobre essas juventudes. Nesse sentido, o autor rompe com abordagens baseadas nos chamados “discursos da ausência” (Silva, 2003, p. 157), que tendem a classificar e avaliar estudantes a partir daquilo que supostamente lhes falta, desconsiderando suas potências, estratégias e modos de resistência.

Ao direcionar seu olhar para sujeitos anônimos, porém marcados por múltiplas singularidades, Silva (2003) lança uma espécie de lupa sobre essas trajetórias e se propõe a mapear e interpretar as condições, características e experiências que favoreceram a constituição de percursos escolares bem-sucedidos. Tal perspectiva desloca o foco da investigação das causas da curta permanência para os fatores que sustentam a permanência escolar, permitindo uma compreensão mais ampla e complexa do fenômeno. Trata-se, portanto, de uma análise que não se limita a identificar variáveis associadas à longa ou curta permanência nos estudos regulares, mas que também busca combater formulações que reforçam e perpetuam estigmas sobre jovens de origem popular.

¹ Jailson de Souza e Silva é um professor universitário, filho de migrantes nordestinos, nascido e criado na periferia do Rio de Janeiro, exatamente como vários de seus entrevistados. Desde a adolescência é comprometido e engajado em movimentos sociais, sendo o fundador de vários projetos, sendo um deles o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), projeto que segue em pleno funcionamento até hoje (Jailson, 2026).

Outro aspecto relevante da reflexão desenvolvida por Silva refere-se à elevada carga de adjetivação presente nos termos tradicionalmente utilizados nos estudos sobre desigualdade e desempenho escolar. Conceitos como “evasão”, “exclusão”, “abandono” e “fracasso” escolar, familiar ou individual, tornaram-se categorias sínteses que, além de pouco contribuírem para a compreensão aprofundada do problema, acabam por concentrar a responsabilização nos próprios sujeitos ou em seus contextos imediatos. Dessa forma, tais terminologias operam mais como instrumentos de rotulação do que como ferramentas analíticas capazes de apreender a complexidade das trajetórias educacionais (Silva, 2003, p. 18).

Uma vez que o aluno passa a reconhecer a relevância de pertencer a um círculo social e dedicar os seus esforços em busca de um lugar nesse coletivo, o autor nomeia e conceitua esse movimento de “*pertencimento*”: “[...] *processo de incorporação e exteriorização de um sistema de atitudes que levam à constituição da identidade do agente e se materializa na posição em que situa, em determinados campos sociais*” (Silva, 2003, p. 152). O sentimento de pertencimento e de reconhecimento dentro de uma rede são os principais impulsos que levam o indivíduo a investir suas energias na busca por uma melhor posição dentro do grupo.

De mesmo modo, essa lógica se aplica à escola, que, por sua vez, também é uma rede. O aluno, como sujeito social, precisa fundamentalmente. Portanto: “*uma das variáveis fundamentais para a longa permanência escolar é o grau de identificação existente entre o agente e a instituição*” (Souza e Silva, 2003, p. 151).

Diante disso, este capítulo busca construir uma leitura distinta daquela expressa por formulações tradicionais, apoiando-se nas contribuições teóricas de Jailson de Souza e Silva (2003), que dialogam diretamente com minhas inquietações enquanto futura professora. O interesse que orienta esta investigação emerge do desejo de compreender de que maneira o ensino de arte pode contribuir para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar, bem como para a construção de novas formas de interpretar a escola enquanto instituição.

1.1. Contexto histórico da educação

Ao refletir sobre as nossas próprias experiências escolares vivenciadas, pela maioria dos estudantes, observa-se que o processo educativo, historicamente, prioriza a busca por respostas únicas e corretas, em detrimento da exploração de múltiplas possibilidades de pensamento. Essa lógica, aparentemente simples, revela aspectos estruturantes do sistema educacional moderno,

fortemente influenciado pelo pensamento científico racionalista e pela valorização da objetividade, da previsibilidade e da mensuração dos resultados.

A consolidação desse modelo educacional encontra raízes no contexto da Revolução Industrial, período em que os princípios de eficiência, padronização e controle, característicos da organização das fábricas, foram transpostos para o campo da educação. A escola passou a operar segundo uma lógica semelhante à de uma linha de montagem, na qual conteúdos, métodos educacionais e avaliações deveriam seguir padrões uniformes. Nesse cenário, estabeleceu-se uma divisão hierarquizada e alienada dos campos do conhecimento: de um lado, a Ciência, associada à racionalidade, ao cognitivo, à comprovação e à objetividade; do outro, a Arte, pouco confiável, pois não guia-se pela comprovação científica; empurrada pro campo da subjetividade, da emoção e do talento supostamente inato, sendo, por isso, considerada de menor relevância no currículo escolar (Eisner, 2008).

Ao longo desse percurso histórico, observa-se que valores como ordem, eficiência e racionalidade ocuparam um lugar central na organização dos sistemas educacionais modernos (Eisner, 2008). Inicialmente, tais princípios responderam a demandas concretas de organização social, sobretudo diante do crescimento populacional, da expansão da escolarização e da necessidade de administrar instituições cada vez mais complexas. No entanto, com o passar do tempo, essa lógica organizacional foi ficando mais evidente seus efeitos de hiper-racionalização da educação. O que antes buscava dar conta da complexidade do mundo passou, gradativamente, a tentar controlá-la, classificá-la e reduzi-la a parâmetros previsíveis, mensuráveis e comparáveis. (Eisner, 2008).

Nesse movimento, o conhecimento escolar e as próprias experiências humanas passaram a ser tratados como objetos passíveis de padronização. A escola, nesse sentido, foi se afastando de sua dimensão formativa mais ampla e aproximando-se de um modelo produtivista, no qual o valor do aprender passou a ser medido quase exclusivamente por resultados, índices e desempenhos previamente estabelecidos (Eisner, 2008). A imposição de metas e a obsessão por eficiência contribuíram para a consolidação de um ideal de produtividade máxima que, ao privilegiar respostas corretas, conteúdos uniformizados e trajetórias lineares, acabou por sufocar a diversidade de modos de aprender, pensar, sentir e se expressar (Eisner, 2008).

Essa busca incessante por ordem e controle não é um fenômeno isolado ou recente. Trata-se de valores que atravessaram a Revolução Industrial e se mantiveram vivos ao longo do tempo, atualizando-se nas diferentes reformas educacionais. Mesmo nas políticas contemporâneas, esses princípios continuam operando de maneira muitas vezes silenciosa,

sustentando propostas que prometem eficiência, qualidade e resultados, mas que, na prática, reforçam a uniformização de objetivos, currículos, métodos de ensino e formas de avaliação. A ideia de que sistemas complexos podem ser “arrumados” por meio de padrões rígidos e indicadores estatísticos permanece como uma crença dominante no campo educacional (Eisner, 2008).

É evidente que estabelecer objetivos e buscar meios para alcançá-los é parte constitutiva de qualquer projeto educativo. O problema emerge quando essa lógica se transforma em um empurrão sistemático para a uniformidade: uniformidade de conteúdos, de expectativas, de tempos de aprendizagem e de critérios de sucesso (Eisner, 2008). Para uma visão tecnocrática da educação, essa homogeneização parece desejável, pois elimina aquilo que é visto como desvio, exceção ou dificuldade de gestão (Eisner, 2008). As estatísticas, nesse contexto, funcionam como um conforto aparente, uma vez que tornam legível e simplificável aquilo que, na realidade, é profundamente singular. Contudo, ao fazer isso, acabam por apagar o particular, invisibilizando sujeitos, trajetórias e experiências que não se encaixam nos modelos predefinidos (Eisner, 2008).

Essa cultura cognitiva de caráter tecnicista, construída historicamente e naturalizada no cotidiano escolar, tornou-se tão disseminada que muitas vezes passa despercebida (Eisner, 2008). Assim, a escola segue operando, em grande medida, sob uma lógica que privilegia o controle e a previsibilidade em detrimento da escuta, da diversidade e da complexidade dos sujeitos que a habitam.

Compreender essas raízes históricas é fundamental para olhar, criticamente, o cenário educacional contemporâneo. Pois quando a escola se organiza a partir de modelos excessivamente normativos e padronizados, ela tende a se distanciar das realidades concretas dos seus estudantes, especialmente daqueles que vivenciam contextos sociais, culturais e econômicos marcados por desigualdades. Refletir sobre a herança desse modelo educacional não é apenas um exercício teórico, mas um passo necessário para pensar outras visões de educação, outros valores para dirigir a sua concretização, outras suposições sobre as quais se possa construir uma concepção de prática escolar mais generosa (Eisner, 2008); mais abertas à pluralidade, à expressão e à construção de sentidos; capazes de favorecer vínculos e o sentimento de pertencimento, através do acolhimento das singularidades dos jovens no espaço escolar.

1.2. O ensino médio e os desafios da permanência escolar

O Ensino Médio, etapa central desta pesquisa, ocupa um lugar estratégico no interior da educação básica, sobretudo no contexto da escola pública. Trata-se do momento de consolidação da trajetória escolar obrigatória e de transição para a vida adulta, no qual se intensificam processos formativos relacionados à construção das sociabilidades, ao fortalecimento do protagonismo juvenil e à elaboração de projetos de vida. É, em grande medida, nessa fase que os jovens passam a refletir de forma mais concreta sobre suas possibilidades de inserção social e profissional, bem como sobre suas perspectivas de futuro, o que confere ao Ensino Médio um papel decisivo tanto na permanência quanto na ruptura com o percurso escolar.

Dados mais recentes revelam o cenário de fragilização das condições de permanência dos estudantes no Ensino Médio. Conforme o Censo Escolar de 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os índices de reprovação e descontinuidade no primeiro ano do Ensino Médio voltaram a patamares próximos aos observados durante o período da pandemia da Covid-19, alcançando 16,4% no segundo semestre de 2022 (Castilho, 2025). Esse retorno a níveis elevados de interrupção da trajetória escolar sinaliza que os efeitos da crise sanitária agravaram problemas historicamente presentes no sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à permanência dos estudantes nessa etapa de ensino.

No contexto regional, a situação revela contornos ainda mais alarmantes. No estado do Maranhão, segundo dados do Inep, a taxa de abandono escolar no Ensino Médio mais que dobrou entre 2020 e 2021, passando de 2,3% para 5,6% (INEP, 2022). Esse crescimento expressivo evidencia não apenas os impactos da pandemia, mas também a fragilidade das condições de permanência oferecidas aos estudantes, sobretudo em territórios marcados por desigualdades sociais, econômicas e culturais. Assim, os números relativos à saída precoce do campo escolar no Brasil, e, de modo particular, no Maranhão, reforçam a urgência de investigações que busquem compreender os fatores que sustentam ou fragilizam a permanência dos jovens no Ensino Médio, indo além da descrição estatística e avançando para a análise das experiências escolares e das políticas educacionais que atravessam essas trajetórias.

No entanto, ao abordar a temática da curta permanência de jovens na instituição escolar, especialmente no Ensino Médio, torna-se necessário um deslocamento analítico em relação às abordagens tradicionais que se concentram na enumeração de fatores de risco ou de causas

atribuídas aos próprios estudantes. Embora seja reconhecido que múltiplos fatores de ordem social, econômica, institucional e individual atravessem as trajetórias escolares, a simples listagem desses elementos, sobretudo quando se trata de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pode contribuir para a reprodução de discursos estigmatizantes sobre as juventudes periféricas, frequentemente tratadas de forma homogênea e desprovidas de singularidade (Silva, 2003).

Tal perspectiva tende a desconsiderar os estudantes enquanto agentes sociais ativos, inseridos em redes, círculos e contextos específicos, que produzem sentidos, estratégias e escolhas a partir das condições concretas de suas vidas (Silva, 2003, p. 14–15). Além disso, ao concentrar-se exclusivamente nos fatores associados ao abandono escolar, corre-se o risco de obscurecer o papel estrutural do próprio sistema educacional, historicamente orientado por uma concepção de educação voltada prioritariamente para a preparação para o trabalho, em detrimento da construção de projetos de formação integral e de longo prazo.

Nesse sentido, ao refletir criticamente sobre essas problemáticas, Jailson de Souza e Silva destaca a importância de apreender cada estudante como um ser singular, reconhecendo que ele pensa, interpreta e age a partir das disposições construídas em seu processo de socialização (Silva, 2003, p. 14). Essa perspectiva permite deslocar o olhar do *déficit* para a compreensão das estratégias mobilizadas pelos próprios sujeitos em suas trajetórias escolares.

A partir desse deslocamento, torna-se fundamental investigar os fatores que contribuem para a permanência dos jovens no Ensino Médio público, considerando as dimensões econômica, familiar, institucional e pedagógica, e compreendendo o estudante como sujeito ativo em seu processo formativo. Trata-se também de compreender quais estratégias são mobilizadas pelos estudantes e por suas famílias para que a escola seja percebida como um investimento válido, capaz de produzir sentidos, abrir possibilidades e sustentar a construção de projetos de futuro, mesmo em um contexto marcado por pressões econômicas e sociais que frequentemente estimulam a inserção precoce no mercado de trabalho, antes da conclusão do Ensino Médio.

A não permanência escolar, nesse contexto, não impacta apenas o percurso acadêmico dos alunos, mas repercute diretamente em suas trajetórias sociais e profissionais, uma vez que limita o acesso a oportunidades futuras e intensifica processos de exclusão social. É nesse horizonte que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a educação como um direito e define, entre suas finalidades, a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996),

atribuindo ao Ensino Médio a responsabilidade pela preparação básica do educando para o trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996, art. 35).

Embora a legislação reconheça a importância da formação para o trabalho, a centralidade alienante atribuída à inserção imediata no mercado pode esvaziar o sentido da trajetória educacional, especialmente quando desvinculada de experiências pedagógicas significativas. Afinal, o ingresso precoce no mundo do trabalho oferece ao jovem ganhos imediatos que, muitas vezes, se apresentam como alternativas concretas frente ao investimento de longo prazo exigido pela escolarização (Silva, 2003). Cabe ressaltar, contudo, que o problema não reside no ensino técnico em si, mas em uma concepção de educação tecnicista, que reduz o processo formativo à preparação instrumental para o mercado, desconsiderando a formação crítica, cultural e humana dos estudantes.

Se educação e trabalho constituem dimensões intrinsecamente relacionadas, a família e a escola, por sua vez, operam de forma indissociável no percurso educacional dos sujeitos. Nesse sentido, Jailson de Souza e Silva (2003), ao dialogar com Bourdieu, destaca que é no interior da rede familiar que se delineiam, inicialmente, as estratégias escolares destinadas aos filhos, estabelecendo-se uma correlação significativa entre as expectativas construídas pelos pais e o grau de progressão alcançado nos diferentes níveis educacionais (Bourdieu, 1979, p. 145 apud Silva, 2003, p. 141).

O autor ressalta ainda que essas estratégias familiares influenciam diretamente o percurso escolar das crianças e dos adolescentes, uma vez que orientam decisões, investimentos e formas de acompanhamento da trajetória educacional. Assim, observa-se uma relação estreita entre as perspectivas educacionais delineadas no âmbito familiar e o avanço dos estudos ao longo da educação básica (Silva, 2003, p. 134).

A partir do encontro entre os juízos produzidos no âmbito familiar e as avaliações elaboradas pelos profissionais da instituição escolar, desponta-se a construção das expectativas em torno da permanência do estudante. Ao longo desse percurso, a fusão desses juízos é assimilada pela criança e passa a orientar a forma como ela compreende e julga suas próprias ações. A resposta que o sujeito desenvolve frente a esses referenciais torna-se determinante para o fortalecimento ou o enfraquecimento de seu vínculo com a instituição escolar (Silva, 2003).

Esse processo de construção da própria representação como estudante ocorre durante toda a vida escolar. A competência da criança em desenvolver alguma habilidade, percebida como valorosa no olhar da instituição, é uma outra variável importante para a permanência do aluno, e vai influenciar na classificação familiar do filho como “aquele que gosta / não gosta de

estudar”. E quando a estratégia mais ambiciosa dos pais para os filhos é que estes finalizem o Ensino Médio, para que a partir daí tenham melhores condições de se posicionar no mercado de trabalho, a perspectiva de ingresso na universidade pode ir se colocando gradativamente dependendo do desempenho alcançado nesse nível formativo da educação básica. Portanto, a representação de jovens como bons alunos, no campo familiar, gera expectativas na família, o que pode ser decisivo para a formação contínua.

No campo estrutural, o fator econômico configura-se como a principal variável explicativa da curta permanência do aluno na escola, uma vez que limita as possibilidades de planejamento escolar de longo prazo e dificulta a construção de projetos de futuro (Silva, 2003, p. 139). Nesse sentido, é possível concordar com a afirmação de Boudon, segundo a qual o fator capaz de reduzir as desigualdades educacionais em uma perspectiva não utópica reside na diminuição das desigualdades econômicas e sociais (Boudon, 1981, p. 37, apud Silva, 2003).

O sucesso de iniciativas como o Pé-de-Meia, revela a importância da variável econômica para o desafio da permanência escolar. O Programa é um incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes do ensino médio público, que funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar, com o objetivo de democratizar o acesso e reduzir desigualdades sociais entre os jovens, fomentando a inclusão educacional e estimulando a mobilidade social (BRASIL, 2025).

Entretanto, reconhecer a importância da variável econômica para a permanência do jovem da escola pública no Ensino Médio não implica absolutizá-la. Como aponta Paulo Freire, a prática pedagógica precisa constituir-se como um processo dialógico e significativo, no qual o estudante seja reconhecido como sujeito histórico, portador de saberes e experiências, favorecendo seu engajamento e vínculo com a escola (Freire, 1996). Quando os estudantes se sentem parte integrante desse ambiente, estão mais propensos a permanecer na escola. A ausência desse sentimento de pertencimento, por outro lado, pode contribuir para a decisão de abandonar os estudos (Tinto, 1993).

Em suma, uma parte expressiva das famílias participa do percurso escolar de seus filhos, mantendo-se presente por meio de diferentes formas de apoio, sobretudo de caráter material. Entretanto, muitos pais acabam investindo menos do que seria possível nesse acompanhamento, não por falta de interesse ou de compromisso com a melhoria das condições sociais dos filhos, mas porque sua relação com a escola é mediada pelas condições objetivas de vida, pelos demais campos sociais em que estão inseridos e pelas disposições que constroem ao longo de suas trajetórias.

1.3. Desigualdades educacionais e a crítica às explicações tradicionais do “fracasso” escolar

Quando a família entende a escola como o investimento mais adequado, um instrumento necessário de ascensão social, ela pode realizar estratégia denominada “educógena”, que pode se expressar em duas modalidades distintas. Na primeira delas, o percurso escolar é compreendido como uma extensão do trabalho, sendo o caminho para o ‘diploma’ concebido como um recurso estratégico para a inserção no mercado. Nesse entendimento, atributos como disciplina, dedicação e esforço individual são amplamente valorizados. Na segunda, a permanência no processo escolar é associada à presença de disposições individuais, como “talento” ou “vocação para os estudos”, entendidas como condições essenciais para o êxito e a continuidade da trajetória educacional (Silva, 2003, p. 147).

Entretanto, a permanência escolar não se sustenta unicamente em estratégias familiares orientadas para a continuidade dos estudos, mas depende, de forma decisiva, do grau de identificação do estudante com a escola enquanto espaço social (Silva, 2003, p. 151). Por se tratar de um campo marcado por lógicas classificatórias e distintivas, é fundamental que o aluno reconheça sentido em ocupar uma posição valorizada nesse contexto, o que se constrói, sobretudo, a partir das relações que estabelece no ambiente escolar (Silva, 2003, p. 144). Estudantes que se sentem pertencentes à escola, que se interessam pelas interações ali desenvolvidas e que assumem responsabilidade por sua própria trajetória, tendem a investir mais na permanência e no sucesso escolar. Em contrapartida, quando o jovem direciona seus interesses para campos sociais externos à escola, cujas exigências simbólicas e disposições diferem daquelas valorizadas pela mesma, o envolvimento com a vida escolar tende a se fragilizar (Silva, 2003).

A adoção de uma perspectiva pedagógica comprometida com a singularidade dos sujeitos exige que os profissionais da escola busquem apreender cada estudante como ser singular. Reconhecer que ele pensa, interpreta e age de acordo com as disposições desenvolvidas em sua socialização e, em função disso, das estratégias que constrói e/ou acredita (Silva, 2003). Nesse contexto, a noção de emancipação está diretamente relacionada à ampliação das possibilidades de ação social e à diversidade de experiências vividas pelo sujeito em relação com outros indivíduos. Uma educação emancipadora é aquela que oferece instrumentos para que o ser humano amplie seu horizonte de escolhas e compreenda criticamente sua existência no mundo. Tal perspectiva exige uma ruptura com modelos

pedagógicos baseados na ideia de que o aluno é incapaz de compreender por si mesmo (Audi, 2018).

Silva (2003) pondera sobre as explicações tradicionais dadas, durante muito tempo, a respeito das diferenças de rendimento entre os alunos dos setores populares, em relação àqueles dos setores sociais médios e altos. Segundo o autor, essas explicações se davam a partir de um conjunto de fatores ligados ao meio familiar e social, como a origem social e geográfica, determinações econômicas, as formas de linguagem e o grau de investimento das famílias na escolarização, além de aspectos internos à escola, como o currículo, as práticas pedagógicas e as expectativas dos professores (Silva, p. 156-157).

Embora essas análises buscassem explicar, cientificamente, as desigualdades educacionais, acabaram sendo atravessadas por um pressuposto problemático: a ideia de que os alunos oriundos dos setores populares seriam portadores de algum tipo de deficiência (material, cognitiva, cultural ou até moral) quando comparados aos grupos sociais dominantes (Silva, 2003, p. 157). Esse raciocínio acabou reforçando uma lógica de comparação entre grupos sociais, na qual as características de um grupo eram tomadas como norma para classificar e hierarquizar o outro. Assim, essas perspectivas assumem a forma do “discurso da ausência”, termo cunhado pelo autor para descrever o processo no qual os sujeitos populares são definidos mais pelo que supostamente lhes falta do que por aquilo que efetivamente possuem e produzem (Silva, 2003, p. 157).

O efeito dessa perspectiva foi a naturalização das desigualdades sociais e escolares. As diferenças de desempenho passaram a ser explicadas como resultado do mérito individual ou de grupo, transformando desigualdades históricas e estruturais em aparentes diferenças de competência. Ao adquirir um carimbo de cientificidade, essa visão contribuiu para transferir para os próprios alunos e suas famílias, a responsabilidade pelos ‘fracassos escolares’, como se esses fossem consequência direta de suas limitações pessoais ou culturais, e não de um sistema social desigual.

Ao classificar trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por baixo desempenho como “fracasso”, o campo educacional, historicamente, desloca o foco das relações de poder, das condições materiais e das práticas escolares para os sujeitos populares, que passam a ser definidos prioritariamente pelo que não alcançaram (Silva, 2003, p. 160–161). Essa mesma lógica sustenta o “discurso da ausência”, que ignora as múltiplas barreiras que dificultam a permanência escolar e desconsidera o fato de que o universo da escola não é estranho a esses alunos, os quais desenvolvem ações concretas, estratégias e táticas para atravessar, ou não, o

“labiríntico campo educacional”. Ao confundir opressão e exploração social com uma suposta vitimização da existência, tal discurso invisibiliza as condições estruturais da desigualdade e despolitiza o debate educacional (Silva, 2003, p. 168–169). Dessa forma, tanto o termo “fracasso escolar” quanto o discurso da ausência operam como dispositivos simbólicos que reforçam a culpabilização dos estudantes e de suas famílias, ao mesmo tempo em que encobrem o caráter histórico, social e institucional das desigualdades educacionais.

À luz das discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo, torna-se possível afirmar que a permanência escolar no Ensino Médio não pode ser compreendida como resultado exclusivo de disposições individuais, tampouco como simples efeito de incentivos econômicos ou de estratégias familiares isoladas. Ao contrário, ela se configura como um fenômeno complexo, produzido na intersecção entre condições históricas, estruturais, institucionais, pedagógicas e simbólicas, que atravessam as trajetórias dos estudantes de maneira desigual.

A análise do contexto histórico da educação evidenciou como a escola foi, historicamente, constituída sob uma lógica racionalizante, produtivista e industrial, orientada pela padronização de conteúdos, tempos fixos, e expectativas. Esse modelo, ao privilegiar respostas corretas, trajetórias lineares e critérios homogêneos de sucesso, contribuiu para a produção de práticas escolares pouco sensíveis às singularidades dos sujeitos, especialmente daqueles oriundos de contextos populares. Tal herança histórica ajuda a compreender por que a escola, muitas vezes, se apresenta como um espaço distante das experiências concretas dos jovens, dificultando a construção de vínculos e do sentimento de pertencimento.

No Ensino Médio, essas tensões se intensificam. Trata-se de uma etapa marcada simultaneamente pela ampliação das exigências escolares e pela pressão crescente por inserção no mercado de trabalho, sobretudo entre jovens de classes populares. Os dados demonstram que a interrupção da trajetória escolar não pode ser lida como um evento excepcional, mas como expressão de um sistema que oferece condições desiguais de permanência. Nesse cenário, embora a variável econômica exerça papel decisivo, como evidenciam políticas de incentivo financeiro, sua eficácia permanece limitada quando desvinculada de experiências escolares capazes de produzir sentido e engajamento subjetivo.

A crítica às explicações tradicionais do chamado “fracasso escolar” permite avançar ainda mais nessa compreensão. Ao evidenciar os limites dos discursos que atribuem a interrupção da escolarização a déficits individuais, familiares ou culturais, Jailson de Souza e Silva desloca o foco da ausência para as estratégias, disposições e ações concretas mobilizadas pelos sujeitos populares em suas trajetórias. A noção de “fracasso”, assim como o “discurso da

ausência”, revela-se menos como categoria explicativa e mais como dispositivo simbólico de culpabilização, que encobre as desigualdades estruturais e despolitiza o debate educacional.

Dessa forma, sustentar a permanência escolar implica reconhecer o estudante como sujeito ativo, produtor de sentidos, inserido em múltiplas redes sociais, cujas escolhas e estratégias são construídas a partir das condições objetivas de sua existência. Implica, também, compreender a escola não apenas como espaço de certificação ou preparação para o trabalho, mas como território de relações, de reconhecimento simbólico e de construção de identidades. Quando o estudante encontra, no espaço escolar, práticas pedagógicas que dialogam com suas experiências, valorizam suas competências e ampliam seus horizontes de ação, a permanência deixa de ser apenas uma obrigação institucional e passa a constituir um investimento subjetivamente significativo.

Assim, este capítulo aponta que os fatores que sustentam a permanência escolar no Ensino Médio ultrapassam explicações reducionistas e exigem uma leitura que articule dimensões econômicas, familiares, institucionais e pedagógicas, sem perder de vista o caráter histórico das desigualdades educacionais. É nesse horizonte que se abre espaço para pensar o ensino de Arte, enquanto campo de conhecimento, linguagem e experiência formativa. A Arte se apresenta como uma possibilidade concreta de ressignificar a relação dos estudantes com a escola, ao favorecer a expressão, a construção de sentidos e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos. Ao ampliar as formas de participação e de produção de significado no espaço escolar, a arte contribui para o fortalecimento de vínculos, para o sentimento de pertencimento e para a construção de trajetórias escolares mais longas, significativas e emancipadoras (Barbosa, 2010; Eisner, 2008; Freire, 1996).

Capítulo 2 – Relações entre o ensino de artes e a permanência escolar

Levando em conta os desafios para a permanência escolar no Ensino Médio e a necessidade de criar relações de pertencimento com o ambiente escolar, este capítulo visa discorrer sobre o ensino de artes e sua relação com a permanência escolar e formação integral do sujeito, de modo que esteja preparado para agir com autonomia e cidadania. Para tanto, aborda: os aspectos legais que asseguram o valor e a necessidade da arte na formação humana, bem como autores que constroem essa correlação; aproximações entre metodologias do ensino de artes com perspectivas educacionais que promovem a autonomia e a emancipação; a contribuição do ensino de artes para a cognição e, por fim, maneiras em que a arte pode contribuir para outras áreas do conhecimento.

2.1. Fundamentos legais para a construção de uma educação integral

A educação escolar, no contexto brasileiro, está legalmente orientada para a formação integral do sujeito, conforme estabelece a Constituição Federal, ao definir que “a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho” (BRASIL, Art. 205, 1988). Tal definição evidencia que a função da escola ultrapassa a lógica instrumental da formação para o mercado, assumindo um compromisso mais amplo com o desenvolvimento humano em suas dimensões ética, social, cultural, cognitiva e política.

Nesse horizonte, torna-se necessário reconhecer que a formação do estudante como cidadão não se constrói apenas por meio da aquisição de conhecimentos técnicos ou científicos, mas também pela vivência de experiências que mobilizam a sensibilidade, a expressão, a criatividade, a reflexão crítica e a compreensão da diversidade cultural. É nesse campo que o ensino de Arte assume papel fundamental, ao constituir-se como linguagem, experiência e conhecimento capaz de contribuir para a construção de sujeitos conscientes de si, do outro e do mundo.

A Arte, enquanto campo de conhecimento, possibilita ao estudante interpretar a realidade, expressar vivências, elaborar sentidos e participar criticamente da vida social. Ao trabalhar com diferentes linguagens e práticas culturais, o ensino de Arte favorece o reconhecimento das identidades, dos territórios e das culturas que atravessam o cotidiano dos alunos, ampliando suas formas de participação social e de leitura crítica do mundo (BNCC, 2017, p. 492).

Com relação ao Ensino Médio, a BNCC reconhece a centralidade das Linguagens, entre elas as linguagens artísticas, para o desenvolvimento de competências relacionadas à autoria, ao protagonismo, à apreciação estética, à ética, aos direitos humanos e à consciência socioambiental. As competências específicas de Linguagens reafirmam a importância de compreender e mobilizar diferentes formas de expressão para interpretar a realidade, produzir sentidos e atuar de maneira crítica, criativa e solidária em contextos locais e globais (BNCC, 2017).

Dessa forma, ao articular o princípio constitucional da educação com as diretrizes curriculares da BNCC, este capítulo compreende a Arte não apenas como um suporte para auxiliar o processo educacional, mas como uma atividade-fim, um campo de conhecimento essencial à educação integral e à formação cidadã, bem como para o desenvolvimento, ampliação e estímulo de capacidades cognitivas (Audi, 2018).

Embora, a concepção de arte/educação mais fortemente enraizada no imaginário popular ainda esteja associada à expressão criadora difusa – compreendida predominantemente como um exercício emocional e não mental, como uma atividade concreta, ligada ao fazer manual, e não como um processo abstrato ou intelectual –, conforme analisa a arte-educadora Ana Mae Barbosa ao dialogar com as reflexões de Elliot Eisner, a produção teórica contemporânea em arte-educação aponta para um deslocamento significativo dessa compreensão. Afirma-se a Arte como um campo privilegiado de desenvolvimento cognitivo, no qual se mobilizam formas complexas e sutis de pensamento (Barbosa, 2004).

É nesse sentido que o movimento da arte-educação como cognição vem se consolidando no Brasil, ao evidenciar a capacidade da Arte de desenvolver operações intelectuais fundamentais, tais como diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, formular hipóteses, construir sentidos e decifrar metáforas. Assim, a abordagem contemporânea da arte-educação, na qual educadores e pesquisadores se encontram imersos, reafirma a Arte não apenas como expressão sensível, mas como um campo de conhecimento intrinsecamente articulado ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos (Eisner, Barbosa, 2004).

As informações assimiladas pelo cérebro passam, antes, pelos sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar), ou seja, não é possível compreender o mundo isolado da subjetividade do indivíduo em questão. É como se os sentidos não apenas captassem informações, mas estruturassem o pensamento. Por isso, Elliot Eisner afirma que refinar os sentidos e ampliar a imaginação constitui uma das principais contribuições da Arte para o desenvolvimento da cognição. A cognição pode ser compreendida como o processo pelo qual o sujeito se torna

consciente de seu meio, interpretando, organizando e atribuindo significado às experiências vividas (Eisner apud. Barbosa, 2004). A experiência do mundo empírico, por sua vez, é mediada pelo sistema sensorial biológico, compreendido como uma extensão do sistema nervoso e definido por Susanne Langer como “órgão da mente”, Eisner desloca a compreensão da cognição para além da racionalidade abstrata e puramente conceitual. Nessa perspectiva, a experiência não se reduz a um contato passivo com a realidade, mas constitui um processo ativo de percepção, interpretação e produção de sentido, no qual os sentidos operam como instâncias constitutivas do pensamento (Eisner apud. Barbosa, 2004)

Tal compreensão deixa claro o papel da Arte como um campo fundamental no desenvolvimento cognitivo, na medida em que educa a sensibilidade e amplia as formas pelas quais o sujeito experiencia, compreende e atribui significado à realidade.

Essa especificidade da Arte, no entanto, não limita sua função ao campo da experiência sensível ou da percepção individual. São muitas as visões acerca das funções da Arte-educação, que a compreendem como um campo formativo amplo, capaz de incidir sobre diferentes dimensões da formação humana. Enquanto a ciência busca, a partir do estudo de fenômenos singulares, explicar a relação lógica entre eles para chegar às leis universais desses fenômenos. A arte, por sua vez, é definida como um modo de consciência do mundo, pois não tem por prioridade a explicação objetiva da realidade. Ao acionar o pensamento, a emoção, a intuição e a sensibilidade, a arte não oferece respostas fechadas, mas provoca questionamentos, sensações e afetos que se realizam plenamente no encontro com o sujeito que a frui (Audi, 2018).

2.2. Arte na educação para a formação de cidadãos

A noção de cidadania plena, segundo Silva (2003), tornou-se, nos últimos anos, o ponto de partida e de chegada da sociedade brasileira. O grau de efetivação da cidadania está diretamente relacionado às formas pelas quais o indivíduo se insere no tempo e nos diferentes espaços sociais. Ela será ampliada à medida que o sujeito é capaz de integrar ao seu cotidiano: acontecimentos e experiências provenientes de distintos contextos geográficos e sociais; demonstrar interesse pelo passado coletivo e projetar, de forma consciente e crítica, tanto um futuro pessoal quanto um projeto social mais amplo (Silva, 2003).

Elliot Eisner conceitua educação tanto como um processo de aprender, como de inventarmos a nós mesmos, enquanto Paulo Freire nos ensina que a educação é um processo de vermos a nós mesmos e ao mundo a volta de nós (Eisner, Freire apud. Barbosa, 2004). Sendo assim, Eisner enfatiza o papel da imaginação no processo educativo, quando Freire também a

valoriza, porém a articula de modo indissociável aos processos de conscientização social. Para ambos os autores, a educação é mediada pelo mundo em que se vive, sendo constituída pela cultura, influenciada pelas diferentes linguagens, impactada por crenças, orientada pelas necessidades históricas e sociais, como ressalta Freire, atravessada por valores e modulada pela individualidade dos sujeitos (apud. Barbosa, 2004)

Concomitantemente, compreender a Arte na educação como um elemento fundamental para a formação de cidadãos exige reconhecer que a escola não se configura como um espaço neutro ou isolado das dinâmicas sociais mais amplas. Como aponta Bourdieu (2008, apud França, 2013), a instituição escolar é atravessada por relações sociais, culturais, ideológicas, políticas e econômicas, constituindo-se como um lugar de construção e também de desconstrução de conhecimentos e valores historicamente produzidos. Nesse contexto, o ensino de Arte, ao mobilizar diferentes linguagens, experiências e formas de leitura do mundo, assume um papel relevante na formação crítica dos estudantes, contribuindo para a problematização de verdades naturalizadas e para o fortalecimento da participação consciente e cidadã no contexto escolar, especialmente no Ensino Médio.

Dado esse parâmetro, ao compreender a educação como prática formativa e social, Freire (1996, p. 16) afirma que “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”, destacando o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento. Essa compreensão dialoga diretamente com a noção de educação emancipadora apresentada por Audi (2018, p. 4), segundo a qual “a emancipação está diretamente ligada à liberdade de ação social, à multiplicidade de possibilidades e experiências” e a uma educação que “fornece condições e um leque instrumental para que o ser humano possa ampliar suas opções no horizonte da existência”. Essa articulação reforça a compreensão da arte na educação como um campo privilegiado para a formação de cidadãos críticos, capazes de intervir na realidade, ampliar suas possibilidades de participação social e exercer a cidadania de forma consciente e ativa (Freire, 1996; Audi, 2018).

2.3. Relações entre metodologia do ensino de artes com a educação integral

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa rompe com concepções reducionistas do ensino de Arte ao compreendê-lo como um processo que articula autoria, leitura crítica da cultura visual e compreensão da arte como produção socialmente situada. Ao integrar essas dimensões, a proposta contribui para a formação integral dos estudantes, afirmando a Arte como

linguagem, saber e experiência formativa essencial à educação. Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação, na medida em que reconhece a inseparabilidade entre os conteúdos escolares e a formação ética dos sujeitos. Como afirma Paulo Freire, “Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. [...] A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético” (Freire, 1996, p. 49).

Essa perspectiva freireana permite aprofundar a compreensão da Arte como campo de conhecimento também no âmbito do ato educativo. Ao afirmar que

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição.

Paulo Freire (1996, p. 25) coloca a estética para o centro da prática pedagógica. Nessa direção, a dimensão estética deixa de ser entendida como ornamento do ensino e passa a constituir um modo de conhecer, ensinar e relacionar-se com o saber. Assim, ao reconhecer a estética como parte constitutiva da prática educativa, reafirma-se o papel da Arte como conhecimento que qualifica tanto a formação dos estudantes quanto a atuação docente, orientando práticas pedagógicas sensíveis, críticas e eticamente comprometidas.

Diante dessas reflexões, compreende-se que afirmar a Arte como campo de conhecimento no processo educativo implica reconhecer o aprender como um ato essencialmente criador, crítico e ético. Essa compreensão encontra consonância com a perspectiva freireana ao enfatizar que o conhecimento não se constitui pela mera transferência de conteúdos, mas pelo exercício crítico da curiosidade, da dúvida e da capacidade de atribuir sentido às experiências. Ao defender que o desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” é condição para o conhecimento cabal do objeto, Paulo Freire ressalta que aprender envolve comparar, questionar, arriscar-se e aventurar-se intelectualmente, mesmo em contextos marcados por práticas pedagógicas limitadoras (Freire, 1996, p. 14).

Nesse sentido, a Arte assume papel fundamental ao favorecer processos educativos que estimulam a imaginação, a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplas significações, fortalecendo a autonomia intelectual dos sujeitos. Assim, ao articular sensibilidade, cognição e ética, o ensino de Arte contribui para superar práticas educativas meramente reprodutivas, reafirmando-se como um campo de conhecimento capaz de promover aprendizagens críticas, criativas e humanizadoras, em consonância com uma educação comprometida com a formação integral e emancipatória dos estudantes (Freire, 1996).

Compreender a Arte como campo de conhecimento implica reconhecê-la como uma dimensão formativa diretamente relacionada aos processos de emancipação humana. Conforme aponta Audi (2018), a emancipação compreende a ampliação da capacidade do sujeito de agir socialmente de maneira autônoma e crítica, o que pressupõe o acesso a múltiplas experiências, linguagens e possibilidades de atuação no mundo. Trata-se de um processo que se constrói na relação com a diversidade humana, uma vez que o contato com diferentes modos de ser, pensar e viver amplia repertórios culturais, fortalece a consciência crítica e potencializa a participação social. Nessa perspectiva, uma educação emancipadora é aquela que oferece condições e instrumentos para que o indivíduo amplie suas opções no horizonte da existência, superando limitações impostas por contextos sociais, culturais e simbólicos restritivos.

Ao tratar da dimensão emancipadora da Arte, essa compreensão encontra ressonância no pensamento do teatrólogo Jerzy Grotowski, ao refletir sobre a relação entre criação artística, liberdade e ação social. Para o autor, a arte não se orienta pela produção de discursos, mas pela criação de práticas concretas capazes de “alargar a ilha de liberdade” do sujeito. Ao afirmar que sua atividade consiste em “fazer buracos no muro”, Grotowski compreende a arte como uma prática que produz fissuras nas estruturas de opressão, abrindo brechas nos limites impostos pela sociedade. Dessa forma, a função social da arte não se restringe à representação simbólica da realidade, mas se realiza na criação de “fatos consumados” que empurram fronteiras e deixam rastros e exemplos de liberdade (Grotowski apud. Audi, 2018, p. 5). Tal concepção reforça a Arte como um campo de conhecimento que se constrói na ação, na experiência e na criação, contribuindo para processos formativos que ampliam a autonomia, a imaginação e a capacidade de intervenção crítica dos sujeitos no mundo.

No contexto da educação escolar, especialmente no ensino de Artes Visuais, essa dimensão emancipadora da Arte se manifesta de maneira significativa na prática pedagógica. O professor de Arte trabalha com uma linguagem específica — a linguagem visual — que exige interpretação, leitura crítica e produção de sentidos. As imagens mobilizadas no processo educativo podem ser provenientes tanto do campo artístico quanto de outras esferas da cultura visual, o que amplia as possibilidades de análise e reflexão sobre a realidade. Nessa direção, Ana Mae Barbosa compreende as Artes Visuais como uma linguagem capaz de aguçar os sentidos e transmitir significados que não podem ser comunicados por meio de linguagens discursivas ou científicas. Segundo a autora, ao ter a imagem como matéria-prima, a Arte possibilita ao sujeito visualizar quem é, onde está e como sente, favorecendo processos de

autoconhecimento, reconhecimento identitário e compreensão crítica do mundo (Barbosa apud. França, 2013).

Desse modo, ao articular experiência estética, leitura crítica da cultura visual e criação artística, o ensino de Arte contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade, posicionar-se criticamente e participar de forma consciente da vida social. A Arte, enquanto campo de conhecimento, torna-se, assim, um elemento fundamental na construção da cidadania, ao ampliar repertórios simbólicos, fortalecer a autonomia intelectual e promover práticas educativas comprometidas com a emancipação, a diversidade e a participação social.

2.4. Ensino da arte e cognição

A educadora Ana Mae Barbosa, ao defender e explicar o porquê a Arte é indispensável em qualquer processo educativo, garante:

(...) Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (Barbosa apud. Audi, 2018, p. 1).

Sem a Arte, a inteligência se desenvolve de forma incompleta, pois a inteligência vai além do raciocínio lógico-verbal ou matemático, ela também envolve percepção, imaginação, capacidade de interpretar imagens, símbolos e contextos culturais, produção de sentido, entre outros.

Nessa perspectiva, a compreensão da Arte como campo de conhecimento no processo educativo encontra sustentação metodológica na proposta triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Conforme acentua Audi (2018), a educadora brasileira defende que a experiência com a Arte na escola se concretiza na articulação indissociável de três dimensões cognitivas e formativas: a criação, a fruição e a contextualização histórica das obras. A criação refere-se à possibilidade, inerente a todo ser humano, de apropriar-se das formas artísticas de expressão e compreensão do mundo, mobilizando habilidades intelectuais, cognitivas e sensoriais próprias do fazer artístico. A fruição, por sua vez, desenvolve-se a partir do contato com os objetos artísticos, do exercício de observar, conhecer, discutir e atribuir sentidos às obras, ampliando horizontes existenciais e fortalecendo a leitura sensível e crítica da cultura visual. Já a contextualização estabelece a relação entre as produções artísticas, a história da arte e a história da humanidade, permitindo compreender o sentido das obras em seus contextos de produção e suas ressignificações ao longo do tempo, bem como as interseções entre a dinâmica da produção artística, os processos históricos e a experiência individual dos sujeitos (Audi, 2018, p. 2)

Ana Mae Barbosa fala sobre três domínios da inteligência desenvolvidos no campo da arte: o pensamento divergente, o pensamento visual e o conhecimento presentacional (Barbosa apud. Azevedo 2021). Ao dialogar com estudos da psicologia cognitiva, destaca a contribuição do estudioso americano J. P. Guilford, que em seu estudo sobre “a natureza da inteligência”, identifica duas formas distintas de pensamento produtivo: o pensamento convergente e o pensamento divergente (Barbosa apud. Azevedo 2021). O pensamento convergente caracteriza-se pela busca de uma única resposta correta, sendo amplamente utilizado em problemas de natureza lógica como a matemática. Já o pensamento divergente opera de maneira oposta, explorando múltiplas possibilidades e caminhos a partir de uma mesma questão, sem a exigência de uma resposta única, valorizando a originalidade, a criatividade e a invenção (Azevedo, 2021).

O predomínio do pensamento convergente no sistema educacional levanta um questionamento central: em que espaços e por meio de quais práticas se desenvolve o pensamento divergente? Diferentemente do que muitas vezes se supõe, pensar de forma divergente não é um dom inato, mas uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida como parte constitutiva da inteligência humana. É nesse ponto que afirma-se que é fundamental pensar a Arte como campo de conhecimento.

A prática artística configura-se como um espaço privilegiado, para o exercício do pensamento divergente, podendo ser compreendida, em sentido metafórico, como um verdadeiro ginásio de treino dessa capacidade cognitiva. Pois se fundamenta na experimentação, na investigação sensível e na produção de múltiplas respostas para um mesmo problema. Longe de ser apenas uma atividade recreativa ou complementar, a arte atua como um verdadeiro laboratório de criação de conhecimento, no qual os sujeitos são incentivados a explorar, arriscar, reinterpretar e atribuir sentidos (Eisner, 2008).

Desenvolver o pensamento divergente por meio da arte contribui não apenas para o estímulo da criatividade, mas também para o fortalecimento da autonomia cognitiva, do pensamento crítico e da capacidade de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, marcado por situações que raramente solicitam soluções únicas ou definitivas. Dessa forma, a arte assume um papel estruturante no processo educativo, não como um componente acessório, mas como um pilar essencial para a formação integral dos sujeitos (Azevedo, 2021).

O segundo domínio da inteligência apontado por Ana Mae Barbosa, o pensamento visual, que pode ser desenvolvido através do ensino da Arte, é aquele no qual se mobilizam qualidades sensíveis, variações de intensidade e ritmos, estabelecendo um jogo entre forma e

conteúdo que amplia as possibilidades de compreensão para além do texto verbal. Diferentemente dos processos ligados à leitura e à escrita, nos quais o significado tende a ser unívoco e literal, esse campo se distancia da lógica da produção convergente do pensamento, abrindo espaço para múltiplas interpretações e sentidos (Hernández apud. Azevedo 2021). No pensamento visual, articulam-se as relações entre percepção, memória e sensação na construção de significados que não se limitam ao sentido literal, uma vez que envolvem simultaneamente forma e conteúdo. Esse tipo de pensamento opera por meio dos elementos da linguagem visual, explorando suas articulações e complexidades, como as relações entre linha, forma, cor e textura, bem como as noções de espaço e volume. Além disso, considera sua sintaxe própria, tanto no que diz respeito à leitura das imagens quanto aos procedimentos envolvidos na produção de formas visuais (Hernández apud. Azevedo 2021).

Trata-se de uma forma de pensar que não se restringe ao ato de contemplar obras de arte, e é fundamental porque permite ao sujeito analisar e questionar criticamente a grande quantidade de imagens presentes em seu cotidiano, ao mesmo tempo em que o capacita a criar imagens de forma significativa e com autenticidade, e não apenas de forma automática ou repetitiva.

O terceiro domínio da inteligência, o conhecimento presentacional ou tácito, se refere a um tipo de conhecimento que não aparece de forma direta ou racionalizada, mas que é percebido de maneira sensível e intuitiva. Ele se manifesta nas emoções, imagens e sensações que surgem durante uma experiência, mesmo quando não conseguimos explicá-las com palavras. Ao ler uma história, por exemplo, sente-se a angústia, a expectativa ou o encantamento vividos pelas personagens, ainda que esses sentimentos não estejam explicitamente descritos no texto. Esse conjunto de percepções e afetos constitui o conhecimento presentacional. Um modo de pensar, acionado no contato com a arte, que amplia a compreensão da experiência estética, mas que exige o exercício para o desenvolvimento dele, pois não é automático ou inato (Azevedo, 2021).

Além de todo esse apanhado de razões para pensar a arte como campo de conhecimento, Jorge Albuquerque Vieira traz uma contribuição especialmente importante para esta pesquisa, quando fala em “hipótese filosófica gnosiológica” (Azevedo, 2021, p. 132), que diferente da ciência ou da lógica racional tradicional, a arte tem seu modo próprio de conhecer o mundo. Ela não se limita a representar a realidade tal como ela é. Ela trabalha criando outras possibilidades de realidade, imaginando caminhos, situações e sentidos que ainda não existem plenamente. Por isso, a arte é vista como um espaço de invenção de “novos mundos possíveis” (Azevedo, 2021, p. 132).

Se a procura pela ordem, o desejo de eficiência, assim como o controle e previsibilidade são valores dominantes que requerem uma cultura cognitiva e educacional cada vez mais tecnicista, o que se pode fazer é gerar outras visões de educação, outros valores, mais humanos, para dirigir a sua concretização, outras suposições sobre as quais se possa construir uma concepção de prática escolar mais generosa (Eisner, 2008).

2.5. Contribuições da arte para a educação

Para propor cinco diferentes formas de pensar, formas qualitativas de inteligência enraizadas no artístico, Eisner recorre às ideias de Herbert Read, que defendia que o verdadeiro objetivo da educação deveria ser formar artistas. O termo “artista” aqui é no sentido de formar pessoas capazes de agir com sensibilidade, imaginação e competência técnica em qualquer área de atuação. Assim, um carpinteiro, um cirurgião, um engenheiro ou um professor podem ser considerados artistas se realizam seu trabalho com consciência, inventividade e qualidade. A arte, portanto, não pertence apenas ao campo das belas-artes; ela é uma atitude diante do fazer (Eisner, 2008).

A primeira forma de pensar que a educação pode aprender com a arte, refere-se à capacidade de compor e julgar relações qualitativas. Ao produzir uma obra artística, como um quadro, um poema ou uma composição musical, o artista organiza elementos sensíveis de modo intencional, avaliando constantemente como cores, sons, formas ou ritmos se relacionam entre si. Por isso, a prática artística ensina a agir e decidir na ausência de regras fixas. O artista aprende a confiar nas próprias percepções, sentimentos e sensações corporais para avaliar o que funciona ou não (Eisner, 2008). Esse processo envolve experimentar, observar os efeitos das escolhas feitas, revisá-las e tentar novamente, buscando aquilo que Nelson Goodman chama de “bom ajuste”, quando as relações entre os elementos parecem coerentes, equilibradas e significativas (apud. Eisner, 2008).

O sentir e pensar não estão separados. Esse conhecimento, que envolve o corpo, a percepção e a emoção, vai sendo refinado com o tempo, tornando a pessoa cada vez mais capaz de perceber diferenças sutis e tomar decisões mais precisas. É isso que Eisner (2008) chama de tornar-se qualitativamente inteligente.

Embora tenha origem no campo artístico, essa forma de pensamento pode ser aplicada a outras áreas do conhecimento, já que toda produção humana envolve a organização de elementos em uma estrutura significativa. Ao aprender a observar não apenas o que é produzido, mas como algo é construído, os estudantes desenvolvem uma percepção mais atenta às relações.

Isso exige práticas pedagógicas que desacelerem a percepção, favoreçam a observação atenta e ampliem a consciência das relações, em vez de apenas acelerar a produção de respostas (Eisner, 2008).

A segunda lição que a educação pode aprender com a arte, é sobre a maneira de pensar os objetivos do processo educativo. Na lógica tradicional da racionalidade ocidental, acredita-se que primeiro é preciso definir claramente os fins ou metas e, só depois, escolher os meios para alcançá-los, avaliando ao final se o resultado correspondeu ao que foi planejado. Esse modelo pressupõe que os objetivos são estáveis, claros desde o início e sempre anteriores à ação. No entanto, no campo artístico, o processo acontece de forma distinta (Eisner, 2008).

Nas artes, muitas vezes os objetivos não antecedem a ação, mas surgem a partir dela. Ao começar um trabalho, o artista nem sempre sabe exatamente onde vai chegar; é o próprio fazer que sugere novos caminhos, ajustes e intenções. John Dewey (apud. Eisner, 2008) chama esse modo de agir de “propósito flexível”, isto é, um objetivo que se transforma ao longo do processo, conforme as possibilidades emergem. Esse tipo de pensamento valoriza a abertura à surpresa, à incerteza e à experimentação, em vez da rigidez do planejamento. Transferido para a educação, isso implica reconhecer que o ensino não deve se prender exclusivamente a planos fechados e resultados previsíveis, mas criar espaços em que professores e estudantes possam explorar, revisar caminhos, aprender com o erro e compreender o conhecimento como algo em construção (Eisner, 2008).

A terceira lição que as artes oferecem à educação é a compreensão de que forma e conteúdo quase nunca podem ser separados. Nas artes, o modo como algo é expresso faz parte do próprio significado daquilo que está sendo comunicado. Ou seja, a mensagem não está apenas no conteúdo em si, mas na relação entre o que se diz e como se diz. Embora em alguns campos seja possível separar forma e conteúdo, como em operações matemáticas simples, nas quais o resultado permanece o mesmo independentemente da forma de representação, na maior parte das experiências humanas essa separação não acontece. A maneira de escrever uma história, de falar com uma criança ou de organizar um espaço escolar influencia diretamente o sentido que essas ações produzem (Eisner, 2008).

Nas práticas artísticas, essa unidade torna-se evidente: ao alterar o ritmo de um poema, por exemplo, altera-se também seu significado. Por isso, a arte ensina a valorizar o particular e a reconhecer que cada escolha formal carrega um sentido específico. Essa compreensão é especialmente importante para a educação, pois a forma como se ensina, comunica valores tanto quanto o conteúdo ensinado. Políticas educacionais, avaliações e modos de apresentar

resultados também transmitem mensagens que podem reforçar ou enfraquecer princípios como autonomia, pensamento crítico e satisfação intrínseca pelo aprendizado. Assim, as artes alertam que a forma utilizada para organizar, comunicar e avaliar a educação não é neutra, mas define o significado e os valores que a escola efetivamente ensina (Eisner, 2008).

A quarta lição que as artes ensinam à educação, diretamente ligada à relação entre forma e conteúdo, é a compreensão de que nem todo conhecimento pode ser expresso por meio de palavras, conceitos ou proposições formais. A tradição educacional ocidental tende a valorizar apenas aquilo que pode ser claramente explicado, descrito ou comprovado verbalmente. No entanto, autores como Michel Polanyi e John Dewey (apud. Eisner, 2008), contestam essa visão ao afirmar que existem formas de conhecimento que são vividas, sentidas e intuídas, mas que não se deixam traduzir completamente em linguagem literal. Polanyi chama esse saber de conhecimento tácito, resumido na ideia de que “sabemos mais do que conseguimos dizer”, enquanto Dewey destaca que as artes não apenas explicam, mas expressam significados, integrando o estético e o intelectual como dimensões inseparáveis do conhecimento.

Essa perspectiva amplia a compreensão do que significa conhecer e, conseqüentemente, do que significa educar. Ela aponta para a necessidade de reconhecer e valorizar modos expressivos de produção de sentido, tanto nas artes quanto em outras áreas, como as ciências, cuja prática também envolve imaginação, sensibilidade e intuição. No cotidiano, essa dimensão expressiva do conhecimento se manifesta quando recorremos à arte, à poesia, aos rituais e às imagens para comunicar experiências que as palavras não conseguem dar conta plenamente, como o luto, a gratidão ou o sagrado. Diante de um contexto educacional marcado pela padronização e pela redução do desempenho a indicadores mensuráveis, essa lição reforça a importância de preservar aquilo que não pode, e não deve, ser padronizado, reconhecendo a arte como um campo fundamental para acessar e desenvolver formas profundas e complexas de conhecimento (Eisner, 2008).

A quinta lição que as artes ensinam à educação diz respeito à relação entre o pensamento e os materiais com os quais trabalhamos. No campo artístico, é evidente que cada material possui características próprias que condicionam o que pode ou não ser feito. Um instrumento musical, uma tinta ou um suporte visual oferecem possibilidades específicas e, ao mesmo tempo, impõem limites. O trabalho do artista consiste justamente em compreender essas características e pensar a partir delas, explorando o potencial do meio escolhido para alcançar determinados objetivos expressivos. Assim, pensar e criar não são atividades abstratas, mas processos diretamente ligados ao material utilizado (Eisner, 2008).

Essa ideia pode ser aplicada à educação ao reconhecer que diferentes linguagens e meios (como texto, imagem, som, corpo ou tecnologias digitais) exigem modos distintos de pensar e aprender. Utilizar um meio ou outro não é neutro: cada escolha envolve demandas cognitivas específicas e produz diferentes formas de compreensão. Ao oferecer aos estudantes múltiplos materiais e formas de expressão, a escola amplia suas possibilidades de pensamento, criatividade e imaginação. A lição central é que o currículo e os materiais pedagógicos devem ser pensados com intencionalidade, pois são eles que moldam, em grande medida, os modos de pensar que os alunos desenvolvem (Eisner, 2008).

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste capítulo, compreende-se a arte como um campo de conhecimento fundamental para a educação, especialmente no contexto do ensino médio, por sua capacidade de mobilizar formas de pensar que extrapolam a lógica da reprodução de conteúdos e da padronização das aprendizagens. As artes evidenciam que o desenvolvimento da mente não é um dado natural, mas uma construção cultural profundamente influenciada pelas experiências e oportunidades oferecidas pela escola. Nesse sentido, as práticas artísticas configuram-se como estratégias pedagógicas potentes para promover modos de pensamento mais sensíveis, críticos, criativos e autônomos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e conectada à realidade dos estudantes.

Ao incorporar a arte e as práticas artísticas como parte estruturante do processo educativo, a escola amplia as possibilidades de engajamento dos alunos, estimulando a curiosidade, a investigação e o prazer de aprender. As experiências estéticas, assim como os desafios intelectuais inspirados pelas artes, favorecem o desenvolvimento da autonomia cognitiva, na medida em que convidam os estudantes a tomar decisões, lidar com a incerteza, construir sentidos e refletir sobre suas próprias escolhas. Desse modo, a arte não apenas qualifica o ensino, mas se apresenta como um modelo pedagógico capaz de sustentar aprendizagens duradouras, que permanecem relevantes mesmo após o término da escolarização formal. Em um mundo complexo e em constante transformação, as formas de pensar cultivadas pelas artes mostram-se mais adequadas à vida real do que modelos educativos excessivamente rígidos, reafirmando o papel da arte como eixo central na formação integral dos sujeitos.

Capítulo 3 – A experiência na galeria do IEMA Tamancão

Este capítulo busca analisar de que forma a experiência da Galeria IEMA tamancão se dialoga com a pesquisa teórica feita até então. Na etapa de pré-pesquisa, buscou-se pensar a permanência não apenas em âmbito nacional, mas entendê-la também na realidade maranhense. Sendo assim, chegou-se ao IEMA e, em uma das leituras, surgiu a reportagem sobre a abertura da Galeria. À primeira vista, a experiência descrita pareceu um projeto de artes bem sucedido, mas o questionamento de quais seriam, ou mesmo se havia, as relações com permanência escolar. Buscando sanar essas dúvidas, analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA e seus fundamentos, bem como entrevistou-se a então professora responsável pela galeria e pela exposição, Aylan Carvalho, onde estabeleceu-se aproximações com os autores trabalhados na pesquisa.

3.1. O Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IEMA (IEMA, 2023), o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado no dia 02 de janeiro de 2015, pelo então governador Flávio Dino, por meio da Medida Provisória nº 184, tornando-se uma autarquia, atualmente, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), na conformidade da Medida Provisória nº 291, de 22 de fevereiro de 2019.

O Instituto foi concebido com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado, disponibilizando à sociedade infraestrutura, equipamentos e profissionais de excelência, em consonância com as necessidades locais e com as prioridades estratégicas de desenvolvimento do Maranhão. Em seu escopo de atuação, considera a educação e o treinamento técnico e profissional como áreas prioritárias, conforme definidas pela estratégia da UNESCO (IEMA, 2023). Esse esforço visa à formação integral dos estudantes, preparando-os para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente.

O projeto pedagógico norteador do IEMA é a Proposta Pedagógica Institucional (PPI), que serve como o instrumento de orientação para todas as práticas educativas nas áreas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação. Este documento representa um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico dinâmico, sendo constantemente reavaliado para se adequar à realidade das Unidades Descentralizadas. O PPI fundamenta-se em uma concepção crítico-social, progressista e emancipatória, buscando garantir uma formação integral que prepare o estudante como um cidadão autônomo, solidário e competente (IEMA, 2023).

As Diretrizes e os Princípios Educativos dos IEMAs Plenos, estabelece que seja proporcionado a formação de pessoas críticas, criativas, comunicativas e colaborativas, capazes de melhorar sua condição de vida e de sua comunidade, compreender sua situação socioeconômica e condição dos indivíduos, considerando o seu contexto. Por conseguinte, o Modelo Institucional interliga três eixos principais: o Modelo de Pertinência, o Modelo de Gestão e o Modelo Pedagógico. O foco central de todo esse esforço é o estudante e a realização do seu Projeto de Vida (IEMA, 2023, p. 82).

O Modelo Institucional adotado pelo IEMA utiliza inovações pedagógicas que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parte Diversificada (PD) — Presentes em todos os semestres letivos: Eletivas; Estudo Orientado; Tutoria; Avaliação Semanal; Projeto Vida/pós-Médio; Práticas Experimentais de Laboratório e Espanhol (IEMA, 2023) — e Base Técnica (BT) — Disciplinas técnicas voltadas para a formação profissional e melhoria da qualificação dos estudantes.

Os IEMAs Plenos oferecem, pelo menos, 49 cursos técnicos (IEMA, 2023), e favorecem o pleno desenvolvimento do estudante. E a materialização do Currículo dá-se por meio de procedimentos teórico-metodológicos que promovem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diferentes campos das Ciências, das Artes, das Linguagens e da Cultura, assumindo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, o mundo do trabalho, as práticas sociais e a concretização dos Projetos de Vida dos estudantes (IEMA, 2023).

O IEMA conta atualmente com 55 Unidades Plenas, que ofertam o Ensino Médio Técnico em Tempo Integral (O IEMA, [2025?]). Onde o aluno deve ter disponibilidade para cumprir uma jornada escolar de tempo integral, permanecendo na instituição por cerca de 9h20min diários (IEMA, 2023). Para esta pesquisa, a Unidade Plena Tamancão, localizada em São Luís (MA), destacou-se por ter sido a primeira entre todas as unidades do IEMA a inaugurar uma galeria de arte própria (IEMA, 2025). A cerimônia de inauguração ocorreu em 13 de dezembro de 2024, e contou diversas apresentações culturais, como o cordel “Mulher Negra-Força e Resistência”, e a performance do “robô boi” (IEMA, 2025). Para a Diretora Geral do IEMA, a galeria é mais do que um espaço físico:

O IEMA acredita que a arte é um caminho poderoso para a transformação social. A criação da galeria no IP-Tamancão é um passo fundamental para incentivar nossos alunos a expressarem suas histórias, suas identidades e suas perspectivas de mundo. Queremos que cada jovem que passe por aqui enxergue na arte uma ferramenta de construção de futuro. (IEMA, 2025).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IEMA aborda a integração da Arte e das práticas artísticas não apenas como componentes curriculares obrigatórios, mas como elementos essenciais para a formação integral e para a interdisciplinaridade dentro do modelo pedagógico da instituição (IEMA, 2023). A Arte integra a área de Linguagens e suas Tecnologias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo obrigatória em todos os anos letivos (IEMA, 2023, p. 87).

O Núcleo de Arte & Cultura do IEMA (NACI), é o órgão responsável por planejar e fomentar a política de arte da instituição. Dentre suas atribuições, incluem:

- Criar uma Proposta de currículo de Arte que englobe as dimensões cultural, científica e tecnológica com atuação para as Artes Cênicas (Teatro e Dança), para as Artes Visuais e para a Música, que valorize a realidade do estudante, sua história, sua cultura, posto que seja ele o protagonista do processo de aprender e ensinar;
- Apoiar as/os professoras/res na sua prática cotidiana;
- Oportunizar às/aos professoras/res de Arte dos IEMAs atividades formativas conforme a BNCC e os marcos legais importantes para o ensino da Arte;
- Possibilitar espaços para que as/os professoras/res socializem e troquem experiências pedagógicas em Arte a partir de sua área de conhecimento;
- Trabalhar na formação continuada das/dos professoras/res para que sejam mediadoras/res do processo de criação, de pesquisa e de produção de materialidades, potencializando as vivências artísticas e culturais do protagonista no processo de ensinar e aprender;
- Fomentar a realização de projetos e eventos artístico-culturais (a exemplo de festivais, feiras, exposições, mostras, espetáculos teatrais, shows, encontros e congressos de abrangência local e regional);
- Promover o debate sobre a diversidade geocultural, visual, musical, corporal, poética e estética das mais diversas produções e manifestações culturais materiais ou imateriais locais e regionais;
- Contribuir para o exercício da consciência cidadã, por meio da alfabetização visual, espacial, musical, teatral, corporal, focalizando na criação e produção de materialidades, na recepção estética para a preparação de um público jovem apreciador de arte e cultura em seu território e para além dele;
- Representar o IEMA e estabelecer parceria com instituições de Arte e Cultura com a UEMA, a UFMA e com a AMAE (Associação Maranhense de Arte e Educação).

O Modelo Pedagógico do IEMA, por sua vez, é constituído por cinco princípios educativos, nos quais estão pautadas e fundamentadas as metodologias de êxito: o Protagonismo Juvenil, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e a Inserção Transformadora (IEMA, 2023, p. 83).

3.2. Entrevista com a professora

A entrevista realizada com a atual coordenadora do NACI (Núcleo de Arte e Cultura do IEMA), Aylan Carvalho, integra a etapa qualitativa da pesquisa e tem como objetivo compreender, a partir de sua experiência anterior como docente do IEMA Unidade Plena Tamancão, como as práticas de ensino de Arte são pensadas, desenvolvidas e percebidas no cotidiano da instituição. A entrevista constitui um momento central desta investigação, uma vez que possibilita apreender, a partir de sua perspectiva enquanto coordenadora de núcleo dos IEMAs, os desafios, as contradições e as possibilidades que atravessam o ensino de Arte no

contexto institucional. Ao narrar suas percepções sobre o cotidiano escolar, Aylan evidencia tensões e desafios próprios do Ensino Médio, assim como as estratégias pedagógicas, institucionais e mediadoras construídas, destacando as práticas artísticas como um meio potente de experiência, de produção de sentido, de fortalecimento dos vínculos escolares e de permanência dos estudantes.

A entrevista foi realizada no dia 07 de janeiro de 2026, às 10:00 horas, através da plataforma Google Meet, com duração aproximada de 1 hora. De antemão, a coordenadora aceitou que a entrevista fosse gravada para fazer parte desta monografia.

Para obter o resultado mais adequado e alinhado com os objetivos da pesquisa, elegi 6 perguntas para compor o questionário, e as questões foram:

- 1) Poderia falar sobre sua trajetória no IEMA Tamancão e sobre a instituição?
- 2) Poderia contar, de forma geral, como surgiu a proposta da galeria de arte no IEMA Pleno Tamancão e de que maneira os estudantes participaram no desenvolvimento?
- 3) Quais as metodologias são trabalhadas, especialmente no ensino de Arte e que estratégias materializam essas metodologias?
- 4) Como você avalia a permanência escolar dos estudantes no IEMA Tamancão?
- 5) Como as práticas artísticas e culturais desenvolvidas na escola dialogam com o contexto social, cultural e com as experiências de vida dos estudantes?
- 6) Na sua percepção, quais impactos essas práticas artísticas produzem na participação e na forma como os estudantes se relacionam com a escola?

Antes mesmo de iniciar as questões da entrevista, a professora Aylan apresentou-se por meio de um breve relato sobre sua formação e trajetória na arte-educação. Natural de Brasília, formou-se na capital federal no curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas. Ao rememorar sua trajetória escolar, Aylan relata que, à época de sua formação básica, ainda não haviam sido instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que fazia com que a Arte não fosse reconhecida como componente curricular obrigatório. Em razão disso, a própria professora não teve a experiência de aulas de Arte durante o Ensino Médio.

Seu primeiro contato sistematizado com a área ocorreu apenas na graduação, momento em que passou a vivenciar a Arte em suas diversas linguagens, uma vez que o curso contemplava disciplinas em artes visuais, música, teatro, performance, entre outras. Aylan destaca ainda que o corpo docente da instituição era majoritariamente formado no exterior, reflexo do número reduzido de cursos de nível superior em Arte no Brasil naquele período. Diante do relatado, a professora afirma ter sido atravessada por um questionamento que se

tornou central em sua trajetória: “*Como que seria eu me formar em Arte se eu não tive Arte no Ensino Médio? Como trabalhar com Arte no Ensino Médio se eu não tive essa experiência enquanto estudante numa capital federal?*” (informação verbal²).

Atualmente, Aylan coordena 68 professores de arte do NACI:

“...o professor que é formado em música ele dá aula de música, o professor que é formado em artes visuais ele dá aula de artes visuais. E aí a gente trabalha em cima de eixos por períodos, que seriam os bimestres, no IEMA a gente chama de períodos, e a gente trabalha em rede. Então temos reuniões periódicas, formações profissionais para que, esses professores, eles consigam trabalhar com direcionamento. Então nós temos professores de todas as linguagens artísticas no IEMA e em todas as regiões do Maranhão, o que é extremamente desafiador, porque historicamente a arte não é um componente valorizado e, as pessoas, elas não investem da forma como elas deveriam investir. E aí eu acredito que se tivesse investimento maior a gente teria sim, não só o apego ao Pé-de-Meia para essa permanência, mas de criar, recriar o seu ambiente, se expressar, ainda mais falando de uma sociedade que está muito envolta a essa questão digital e essa geração, já nasceu no digital e fica muito sobrecarregada mentalmente, e esse corpo fica subutilizado, digamos assim” (informação verbal³).

A coordenadora amplia sua análise ao destacar as estratégias institucionais construídas pelo IEMA para minimizar os limites estruturais e curriculares enfrentados pelo ensino de Arte. Nesse sentido, evidencia a importância das parcerias estabelecidas com instituições culturais, como o Sesc, Espaço Chão, Itaú Cultural, entre outras, que viabilizam a realização de oficinas voltadas a diferentes modalidades artísticas. Segundo Aylan, essas ações possibilitam o contato dos estudantes com artistas locais, regionais e nacionais, ampliando suas referências estéticas e experiências formativas para além do currículo formal.

Entretanto, ela também aponta os limites dessas iniciativas, ressaltando que, por se tratarem de oficinas esporádicas e com número restrito de vagas, nem todos os estudantes conseguem participar. Ainda assim, ela compreende essas ações como fundamentais para a formação artística dos alunos, especialmente por ocorrerem em caráter extracurricular, reconhecendo que a carga horária regular da disciplina de Arte, “*uma vez na semana, por causa da carga horária*” (informação verbal⁴), não permite o aprofundamento desejado. Essa constatação evidencia uma tensão recorrente no ensino de Arte no Ensino Médio: a valorização discursiva da área contrasta com as restrições concretas impostas pela organização curricular e pelas condições institucionais.

Aylan revela as limitações relacionadas à infraestrutura, ao afirmar que a escola não dispõe de salas específicas para o ensino de Arte. Diante dessa realidade, a prática pedagógica

² Entrevista concedida por Aylan Carvalho através de vídeo conferência, no dia 07 de janeiro de 2026, às 10:00 horas.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

se constrói de forma inventiva, a partir da apropriação dos espaços disponíveis: “*Nós não temos salas específicas de arte, então a gente aproveita todos os espaços que a gente tem e graças a Deus a gente tem uma licença poética para utilizar os espaços de corredores, laboratórios...*” (informação verbal⁵). Essa fala revela tanto a barreira estrutural quanto a potência criativa que emerge da reinvenção flexível do espaço escolar.

Com 22 anos de sala de aula, Aylan é especialista em ensino de dança e mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Chegou ao IEMA na Unidade Tamancão em abril de 2024, “*em meados do finalzinho do segundo período*”⁶” (informação verbal⁸) (corresponde ao segundo bimestre da escola regular), Aylan conta que por conta do IEMA ter um modelo institucional diferente, o primeiro desafio do professor recém chegado consiste em assimilar esse modelo institucional e como é o funcionamento por dentro do IEMA: “*E eu tive que assimilar muito rápido, porque o professor de arte tem uma carga horária menor em sala de aula. Então eu não ia ficar só como professora de arte. O que aconteceu? Eu também fui dar aula de disciplinas da ‘base técnica’⁹ e da ‘parte diversificada’¹⁰*” (informação verbal¹¹), paralelamente lidando com a parte burocrática e tecnológica, que demanda de cada agente servidor da instituição: “*drive, reuniões online, a gente é muito articulado assim. E a gente tem gestores para cada coisa*”.

Chegou com o barco andando, Aylan logo teve que elaborar provas, ensinar conteúdos dos “*objetos de conhecimento*” e, além disso, a agenda da instituição é repleta de projetos como: apresentações voltadas para a diversidade; espetáculo de teatro; ações como “*Pink Shirt Day*” (ação contra *bullying*, *cyberbullying* e contra outras formas de discriminação); festa junina e assim por diante. Apesar da organização da instituição, Aylan conta que “*os prazos são muitos curtos*” (informação verbal¹²) e como professora de arte, ela precisou dar conta de cada demanda, o que foi extremamente desafiador.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ “Cada série compreenderá quatro períodos” (IEMA, 2023, p. 114)

⁸ Entrevista concedida por Aylan Carvalho através de vídeo conferência, no dia 07 de janeiro de 2026, às 10:00 horas.

⁹ Constitui a formação curricular do IEMA. E são “disciplinas técnicas voltadas para a formação profissional e melhoria da qualificação dos estudantes. Os IEMAs Plenos oferecem, em 2023, 49 cursos técnicos” (IEMA, 2023, p. 86)

¹⁰ Constitui a formação curricular do IEMA. “Presentes em todos os semestres letivos: Eletivas; Estudo Orientado; Tutoria; Avaliação Semanal; Projeto Vida/pós-Médio; Práticas Experimentais de Laboratório e Espanhol” (IEMA, 2023, p. 86).

¹¹ Entrevista concedida por Aylan Carvalho através de vídeo conferência, no dia 07 de janeiro de 2026, às 10:00 horas.

¹² Ibidem.

A Galeria de Arte foi resultado do desenvolvimento de uma proposta de uma disciplina Eletiva. O Plano de Desenvolvimento Institucional define como Eletiva:

“Disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou estudantes, visando diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares, preferencialmente articulando Base Nacional Comum Curricular e Base Técnica, com objetivo de ampliar o repertório de conhecimentos, contribuindo para a realização do Projeto de Vida dos estudantes, sem atribuição de notas” (IEMA, 2023, p. 88).

Nas palavras de Aylan, o professor *“vai criar um projeto, um instrumental com referências, objetivos, competências... Para então apresentar aos alunos no que a gente chama Feirão das Eletivas”*. Ainda segundo ela, após a apresentação das propostas de Eletivas dos professores, abrem-se as inscrições para cada aluno se inscrever na Eletiva que ele julga mais interessante, *“o aluno que quer vir trabalhar com arte é porque ele realmente quer de fato. Ele escolheu essa Eletiva, ou por ser muito curioso, ou ele realmente já tem uma predisposição para a arte”* (informação verbal¹³), e assim ocorre com as demais propostas.

O surgimento da galeria está diretamente vinculado a uma Eletiva voltada à arte urbana, desenvolvida de forma interdisciplinar com uma professora da área de Filosofia. A partir dessa proposta, os 12 estudantes inscritos, foram levados a observar a cidade como espaço de aprendizagem, percorrendo diferentes territórios e observando manifestações artísticas urbanas, como pinturas murais e grafites, problematizando suas distinções em relação à pichação. Essas vivências incluíram visitas à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde os alunos puderam refletir tanto sobre o dia em que poderão frequentar os espaços do campus, quanto sobre os conflitos em torno da presença da arte urbana em ambientes institucionalizados, *“então assim, foi muito rico perceber que não era só uma questão de técnica”* (informação verbal¹⁴).

Sendo assim, a experiência descrita pela professora se relaciona com a proposta de uma educação contextualizada defendida por Freire (2019), bem como um fazer artístico contextualizado, ideia defendida por Barbosa (2010), articulando-se diretamente com a fala supracitada, onde o ensino de artes extrapola as fronteiras do tecnicismo e constrói relações de pertencimento e criticidade com o local em que vivem, estudam e transitam.

Essa ampliação de repertório torna-se ainda mais significativa quando vinculada ao território dos estudantes. A professora ressalta a importância do contato com artistas locais da região do Itaqui-Bacanga, como o artista Romildo Rocha, descrito por ela como uma figura acessível e profundamente conectada à comunidade. A presença desse artista no processo

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

formativo possibilita aos estudantes reconhecer que a produção artística não está restrita a centros hegemônicos ou a trajetórias distantes de sua realidade social, mas pode emergir do próprio território em que vivem. Novamente, a concepção freiriana de uma educação que parte do contexto dos alunos, para então expandir seus repertórios (Freire, 1996).

Ao afirmar “*Muitos deles não vão ser grafiteiros, não vão ser rappers, MCs... mas eles vão ter uma percepção de mundo muito grande*” (informação verbal¹⁵), a professora reforça que o valor pedagógico da Arte reside menos no produto final e mais na experiência vivida, no acesso a linguagens e referências que historicamente lhes foram negadas. Sendo assim, dialoga com a abordagem triangular proposta por Barbosa (1991), que defende o fazer e a fruição estética como elementos indispensáveis ao ensino de artes.

Ao reconhecer artistas que compartilham o mesmo espaço social e geográfico dos estudantes, como aponta Aylan, essa aproximação permite que os alunos compreendam que “*é possível sim fazer a arte de diversas formas*” (informação verbal¹⁶), ampliando suas referências e fortalecendo a percepção de pertencimento cultural. Nesse ponto, é possível criar uma conexão com a quebra dos estigmas criticados por Silva (2003), pois devolve ao estudante uma apreciação do seu próprio eu e do que possuem, não apenas o que lhes falta. A coordenadora ainda conta que a Eletiva também se articulou ao eixo da educação antirracista, tema central do terceiro período letivo, integrando-se ao Projeto Artístico Integrador, componente previsto no currículo de Arte da rede IEMA. A partir dessa articulação, diversas produções artísticas foram desenvolvidas com essa temática pelos estudantes.

O trabalho desenvolvido nessa Eletiva ainda serviu para possibilitar a participação dos estudantes na FECULEMA (Feira Cultural e Étnico-Racial Maranhense), realizada pelo próprio IEMA, evento no qual alguns alunos vivenciaram experiências acadêmicas iniciais, como a escrita de resumos, apresentações orais e exposição de banners. Assim, reforçando o caráter investigativo, autoral e socialmente engajado das produções. Finalmente, como culminância dessa Eletiva, desenvolvida no segundo semestre de 2024, surgiu a ideia da criação de uma galeria de arte em um espaço, até então: “*subutilizado, não tinha utilização nenhuma, sem iluminação, sem nenhuma perspectiva do que poderia se tornar*” (informação verbal¹⁷).

Aylan descreve esse processo de forma sensível, ao compartilhar sua percepção: “*Eles viram o resultado do que eles produziram durante todo o semestre. [...] foi a observação*

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

também do projeto que estava sendo desenvolvido. Entende?” (informação verbal¹⁸). Ao rememorar as produções expostas, a coordenadora menciona objetos como garrafas pintadas a partir da temática antirracista, explorando estéticas afro-brasileiras, bem como o trabalho com argila, iniciado a partir da criação de uma cuia. A partir dessa proposta, emergiram discussões e referências relacionadas às culturas indígenas, ampliando os repertórios simbólicos e culturais dos estudantes. Para ela, essas experiências sensoriais e simbólicas favoreceram um envolvimento profundo dos alunos com o fazer artístico.

Um aspecto que a coordenadora enfatiza com especial cuidado é o modo como os estudantes se mantiveram presentes durante as atividades, *“não pegaram no celular nem pra tirar selfie.”* (informação verbal). Ela associa essa participação imersiva a impactos positivos no bem-estar socioemocional dos alunos, *“a gente precisa de cada vez mais de pessoas num momento presente. Isso reduz a ansiedade, depressão”* (informação verbal¹⁹).

Segundo Aylan, os projetos de arte como o da galeria são capazes de produzir efeitos que ultrapassam o campo da Arte, como despertar o interesse dos alunos por outras áreas do conhecimento, como a Matemática e a Língua Portuguesa: *“Eles acabam vendo que não é um bicho de sete cabeças e que eles conseguem, que são capazes”* (informação verbal²⁰). Ao perceberem-se isso, os estudantes passam a encarar essas disciplinas não mais como um *“bicho de sete cabeças”*, mas como desafios possíveis de serem enfrentados. Para a coordenadora, esse sentimento de competência e autoconfiança tem contribuído diretamente para a permanência dos alunos na escola, reafirmando o papel da Arte como experiência formativa integral.

Para ela, a viabilização de iniciativas como essa, está diretamente relacionada ao modelo institucional do IEMA, marcado pela educação em tempo integral, pela oferta de formação técnica e profissional e por uma gestão participativa, que dialoga com as demandas da comunidade por meio de audiências públicas. Esse modelo amplia as possibilidades de integração entre formação geral, técnica e cultural, criando condições para que a Arte ocupe um lugar mais significativo no cotidiano escolar e se afirme como prática pedagógica capaz de articular território, identidade, cidadania e emancipação.

Ao abordar a estrutura do IEMA, a professora ressalta que a formação técnica integrada ao Ensino Médio é articulada a um trabalho sistemático com o projeto de vida dos estudantes. Os cursos técnicos ofertados, definidos a partir de audiências públicas com a comunidade,

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

permitem que os alunos saiam da escola com uma qualificação profissional, mas, sobretudo, com uma ampliação de suas perspectivas de futuro.

Nesse processo, a docente destaca a atuação de diferentes núcleos e coordenações, como Arte e Cultura, Robótica, Esporte e Lazer, Socioemocional, Diversidade e Pesquisa e Inovação, que possibilitam aos estudantes experimentar diferentes áreas do conhecimento. Essa diversidade de experiências funciona como um divisor de águas na vida dos jovens, auxiliando-os na descoberta de interesses, habilidades e caminhos possíveis.

Para a professora, embora a formação técnica não garanta inserção imediata no mercado de trabalho, ela contribui significativamente para a construção de uma perspectiva de vida mais ampla. As metodologias ativas adotadas pela instituição, em todas as áreas, tornam a escola um espaço mais atrativo, favorecendo o convívio, o engajamento e o desejo de permanecer.

Ainda, descreve o percurso formativo dos estudantes no IEMA como um processo estruturado em etapas, pensado para que os alunos compreendam a escolarização como uma trajetória com sentido, continuidade e propósito. Um dos dispositivos centrais desse acompanhamento é a chamada “cápsula do tempo”, elaborada pelos estudantes no primeiro ano do Ensino Médio. Nesse momento inicial, os alunos são convidados a registrar expectativas, desejos e perspectivas de futuro, que permanecem guardados ao longo de sua trajetória escolar. Ao terceiro ano, essa cápsula é reaberta, permitindo que revisitem os planos e metas que haviam projetado no início do percurso e reflitam sobre os caminhos trilhados até então. Tal proposta se relaciona com Silva (2003), que aborda a percepção do estudante sobre si mesmo como um fator relevante para a permanência escolar.

A experiência, no entanto, não se encerra nesse reencontro simbólico: os alunos são convidados a refazer a cápsula do tempo, projetando novos horizontes, com a perspectiva de um novo encontro após dez anos de conclusão do Ensino Médio. Para a professora, esse gesto amplia o sentido da experiência escolar, pois ultrapassa o tempo institucional da escola e reforça a ideia de continuidade da trajetória de vida.

Paralelamente, a docente destaca que o IEMA mantém vínculos com seus estudantes mesmo após a conclusão do curso, por meio de oportunidades destinadas aos alunos egressos, como processos de estágio e retorno à escola em outras funções formativas. Nesse movimento, os ex-alunos passam a ocupar o espaço escolar em uma nova condição, compartilhando suas experiências com os estudantes em formação e assumindo um papel de protagonismo, o que contribui para fortalecer os laços entre a instituição e sua comunidade.

Considerações finais

Ao longo de todo o percurso desta pesquisa – entre escrita, reflexão e constantes revisões – tornou-se progressivamente mais evidente o quanto a temática da não permanência escolar atravessa minhas escolhas pessoais e minha própria trajetória com a escola. A cada capítulo, o trabalho assumiu a forma de um espelho, no qual inquietações e incômodos iam se revelando e se aprofundando, tornando o processo simultaneamente significativo, desafiador e, por vezes, angustiante. Essa implicação subjetiva não fragilizou a pesquisa; ao contrário, conferiu-lhe densidade, ao situar a investigação em um campo de experiências vividas e observadas criticamente.

A experiência no estágio obrigatório no Ensino Médio constitui tanto o ponto de partida quanto o eixo estruturante das reflexões desenvolvidas ao longo do estudo. O contato direto com os estudantes, suas falas, expectativas e dilemas, aliado ao exercício de rememorar minha própria trajetória escolar, evidenciou que a permanência na escola não pode ser compreendida como uma escolha estritamente individual, dissociada das condições sociais, econômicas e familiares que atravessam a vida dos jovens. As pressões por uma inserção imediata no mercado de trabalho, frequentemente associadas à necessidade de subsistência, mostraram-se elementos centrais na relação que esses estudantes estabelecem com a instituição escolar, fazendo com que o Ensino Médio seja, muitas vezes, percebido como uma etapa a ser simplesmente concluída por obrigação ou necessidade, e não como um espaço de pertencimento ou de construção de sentidos para o futuro.

Foi nesse contexto que a vivência no campo de estágio possibilitou um deslocamento reflexivo, agora a partir do lugar de arte-educadora — e não mais apenas como aluna —, acerca da compreensão do papel docente. Tornou-se clara a necessidade de buscar uma instituição com um modelo pedagógico positivo, comprometido com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inventivas e criativas, que valorizasse a Arte como campo de conhecimento e reconhecesse o potencial dessa linguagem para promover experiências educativas mais significativas, valorizando os repertórios e as identidades singulares dos educandos, muitas vezes à margem do currículo escolar. Trata-se, ainda, de uma instituição orientada por uma visão metodológica consciente de que práticas artísticas, quando contextualizadas e sensíveis ao território, podem contribuir para a construção de vínculos com a escola, para o fortalecimento da autoestima e para a ampliação dos horizontes de projeto de vida dos estudantes.

Essa constatação conduziu à problematização do papel social atribuído à escola. O espaço que poderia atuar como elo entre os adolescentes e o acesso aos bens culturais, bem como fomentar a reflexão crítica sobre si mesmos e sobre o mundo, acaba, em muitos contextos, reduzido à condição de única atividade fixa na rotina juvenil ou a um local de manter os filhos enquanto os responsáveis estão no trabalho. Tal redução revela o modo como a lógica neoliberal, que estrutura as relações sociais contemporâneas, atravessa também os espaços institucionais, contaminando a forma como a educação é compreendida. Nessa lógica, o investimento de tempo e de recursos precisa, necessariamente, gerar retorno mensurável, transformando a educação, um direito e um bem público, em algo frequentemente percebido como produto ou serviço, cujo valor se mede pela promessa de lucro futuro.

A pesquisa também possibilitou, por meio das contribuições de Eisner (2008), uma compreensão mais ampliada do modo de como a educação se constituiu e se organiza na contemporaneidade. Ela não é resultado de escolhas neutras ou exclusivamente pedagógicas, mas sim de um longo processo de consolidação de valores e objetivos ancorados em um modelo de racionalidade herdado da era industrial. O sistema educacional foi estruturado sob a influência direta de princípios como eficiência, padronização, controle e previsibilidade, valores originalmente associados à organização do trabalho fabril e posteriormente naturalizados como critérios legítimos de qualidade educacional. Essa herança contribuiu para a constituição de um sistema que privilegia respostas corretas, trajetórias lineares e resultados mensuráveis, em detrimento da abertura ao pensamento divergente, à multiplicidade de sentidos e à complexidade das experiências humanas.

À luz das práticas pedagógicas desenvolvidas no IEMA, o quadro sistematização da educação baseado na hierarquia e padronização do conhecimento é tensionado por uma proposta que recoloca o estudante no centro do processo educativo e reconhece a aprendizagem como uma experiência situada, plural e significativa. Ao articular a formação integral ao Projeto de Vida, às práticas pedagógicas contextualizadas e à formação técnica, o IEMA se contrapõe à lógica meramente classificatória e tecnicista, ao promover atividades nos campos das Ciências, das Artes, das Linguagens e da Cultura. Ações como o acolhimento dos estudantes que ingressam no IEMA; a construção das cápsulas do tempo — estratégia desenvolvida pelos alunos do primeiro ano, na qual registram expectativas e desejos a serem revisitados no último ano do Ensino Médio —; bem como projetos semestrais que oportunizam práticas artísticas orientadas por objetivos concretos, como a Eletiva que culminou na organização de uma galeria de arte, evidenciam um projeto de escolarização contínuo, permeado de sentido e que reconhece

o estudante como protagonista de sua trajetória formativa. Nesse contexto, a Arte deixa de ocupar um lugar periférico e passa a ser compreendida como linguagem de conhecimento, expressão crítica e mediação sensível da realidade, despertando valores e fundamentos essenciais à constituição de cidadãos autônomos, competentes e solidários, reafirmando a centralidade da dimensão humana, relacional e ética do processo educativo.

Portanto as práticas desenvolvidas no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), particularmente na Unidade Plena São Luís – Tamancão, bem como o trabalho exercido pela professora de Arte e coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura (NACI), propiciam a construção de vínculos entre os alunos com a rede escolar e o desenvolvimento do “pertencimento” (Silva, 2003) com o espaço institucional, variável tão fundamental para a permanência e conclusão do Ensino Médio.

Concluo que a criação artística de estudantes do Ensino Médio pode, de fato, fortalecer a relação destes com a escola, dado que o ensino de artes pautado em uma contextualização adequada é capaz de fortalecer relações de pertencimento com o ambiente escolar, sendo este um fator fundamental para a permanência escolar (Barbosa, 1991; Freire, 1968 ; Silva, 2003). Também, a arte funciona como propulsora para a educação emancipadora, bem é um campo próprio do conhecimento que articula diversas capacidades cognitivas, alterando a percepção do ser sobre si mesmo (Audi, 2018). Quando a escola auxilia o estudante a se enxergar como sujeito autônomo e dotado de habilidades, é mais provável que a permanência se efetive (Silva, 2003). Tal arcabouço teórico encontrou eco no relato de Aylan Carvalho quando descreve sua trajetória como arte-educadora e coordenadora e, principalmente, a sua experiência com a criação da Galeria e a exposição realizada pelos alunos na disciplina eletiva.

As práticas desenvolvidas no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), particularmente na Unidade Plena São Luís – Tamancão, bem como o trabalho exercido pela professora de Arte e coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura (NACI), dialogam diretamente com as ideias desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Ao reconhecer a Arte como campo de conhecimento e criar espaços concretos de visibilidade, autoria e experimentação estética, o IEMA materializa princípios defendidos pela legislação educacional brasileira e pela produção teórica em arte-educação, demonstrando que é possível articular formação cidadã, qualificação para o trabalho e desenvolvimento humano integral.

No contexto do Ensino Médio, especialmente em territórios marcados por desigualdades sociais, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante. Ao valorizar as experiências, os repertórios culturais e as identidades juvenis, o ensino de Arte fortalece vínculos com a escola,

promove o sentimento de pertencimento e contribui para a permanência escolar. Assim, ao invés de operar como um componente acessório, a Arte se afirma como eixo estruturante de uma educação comprometida com a formação integral do sujeito.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para o debate sobre a não permanência escolar ao evidenciar que políticas educacionais eficazes não se sustentam apenas em incentivos materiais ou em modelos tecnicistas de ensino, mas exigem práticas pedagógicas que reconheçam o estudante em sua totalidade. Ao reafirmar a Arte como um trunfo pedagógico, cognitivo e emancipador, fazendo um paralelo com o Modelo Institucional implementado no IEMA, especificamente na Unidade Plena Tamancão, o estudo aponta caminhos para uma educação mais humana de forma concreta, significativa e comprometida com a permanência na prática, baseada na realidade da experiência e perspectiva de uma arte educadora experiente em turmas do Ensino Médio. O diálogo com a professora e coordenadora, Aylan Carvalho, deixa claro, que exatamente por ser um fenômeno universal, a educação, “precisa ser pensada, organizada, conduzida e avaliada de forma sistemática, metódica. A sociedade precisa preparar profissionais que possam cuidar desse complexo processo” (França, 2013, p. 20).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966

Plano de Curso

Tema: Relações de pertencimento entre o sujeito e a cidade

Título: Eu e a cidade

Descrição do público: Alunos de Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Carga horária: 44 horas, divididas em 11 aulas de 4 horas.

Ementa: As obras e técnicas utilizadas pelos artistas maranhenses Marlene Barros, Dila, Péricles Rocha, Airton, Marinho, Thiago Martins, Gê Viana, Gil Leros e Silvana Mendes. Fundamentos da pesquisa em Arte; Prática artística com Lambe; Prática artística com fotografia; Prática de impressão alternativa com E.V.A.; Montagem de exposição.

Objetivo geral:

- Criar em conjunto com os alunos uma exposição que explore suas relações com a cidade de São Luís do Maranhão.

Objetivos específicos:

- Analisar a obra de artistas maranhenses que estabelecem relações com sua terra de origem.
- Pesquisar, de forma assistida, referenciais teóricos e artísticos que auxiliem na construção da obra.
- Produzir um trabalho artístico para a exposição.

Metodologia:

- Aulas expositivas.
- Práticas artísticas.

Recursos:

- Para as aulas expositivas: Datashow, computador e acesso à internet.
- Para os laboratórios artísticos: Papel ofício comum, Papel com gramatura alta, Cola, Impressora, E.V.A., tinta, pincel, rolo, celulares com câmera fotográfica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966

Avaliação:

- Participação nas discussões e oficinas.
- Desenvolvimento técnico e conceitual do trabalho autoral.
- Envolvimento com a proposta coletiva de exposição.
- Realização de projeto final para a exposição.

Cronograma de aulas:

Aula	Conteúdo
01	A cidade como tema nas obras de Dila, Mõndego, Péricles Rocha e Thiago Martins. A xilogravura enquanto expressão cultural nordestina através da obra de Airton Marinho. Apresentação do processo da xilogravura.
02	A cidade como tema e suporte nas obras de Marlene Barros, Gil Leros, Silvana Mendes e Gê Viana. Apresentação do processo do Lambe. Teoria de composição da imagem.
03	Fundamentos da pesquisa em Arte; Debate sobre as percepções cognitivas e afetivas dos alunos sobre o bairro e a cidade que estão inseridos.
04	Prática com gravura alternativa em E.V.A.
05	Prática com gravura alternativa em E.V.A.
06	Prática de fotografia e composição da imagem.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966

07	Prática de fotografia e composição da imagem.
08	Impressão das fotografias e prática de Lambe no muro da escola, ou outra parede viável.
09	Análise das obras; debates com alunos sobre suas percepções e interpretações; Seleção de obras para a exposição; Elaboração de ficha técnica e texto de apresentação da obra.
10	Montagem da exposição;
11	Vernissage com apresentação dos alunos discorrendo sobre seu processo artístico.

Referências

ALVARES, Daniele Luzia Flach, BALISCEI, João Paulo e STEIN, Vinícius. Conhecendo o Image Watching e a Abordagem triangular: Reflexões sobre as imagens da Arte no Ensino Fundamental. **Contexto e educação**. Editora Unijuí, ano 33, nº 104, Jan/Abr. 2018, p.395-416.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REY, Sandra ; BRITES-UFRGS, B. ; TESSLER, E. ; LANCRI, J. . Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: **Blanca Brites; Élica Tessler**. (Org.). Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais. Porto Alegre: UFRGS, 2002, v. , p. 123-140.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

Referências

- SILVA, Jailson de Souza e Silva. “**Por que uns e não outros?**”: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- AUDI, S. (2018). A importância da arte em uma educação emancipadora. *Olhares*, 6(1), 60–67. <https://doi.org/10.59418/olhares.v6i1.85>
- AZEVEDO, V. S. . A arte como estratégia metodológica de pesquisa. *In: XVII Encontro Humanístico da UFMA*, 2023, São Luís. **XVII Encontro Humanístico da UFMA - E-book**. São Luís: EDUFMA, 2023. v. 1. p. 63-80.
- AZEVEDO, V. S. **Roda de bordar: Atenção distendida em espirais na formação de professores de arte** / Vincius de Azevedo ; orientadora, Sumaya Mattar. -- São Paulo, 2021.
- BATISTA, Janilson Ribeiro. A Importância da Disciplina de Arte nas Escolas de Ensino Integral. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**. Ano III, v.3, ed. 2, set./dez. 2023. DOI: 10.51473/ed.al.v3i2.818.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. **Porque e como: arte na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CARVALHO, Aylan. Entrevista concedida à Mithelle Araújo. São Luís, 07 jan. 2026. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice A desta monografia].
- CASTILHO, Jade. **Censo Escolar 2023: reprovação e abandono escolar retomam crescimento após pandemia**. *In: Fundação Carlos Chagas [S.l., 2025]*. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc-noticia/censo-escolar-2023-reprovacao-e-abandono-retomamcrescimento-apos-pandemia/>> Acesso em: 28 set. 2025.
- Cordeiro, J. G., & Cardoso Campos, A. (2025). Abandono e evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso com base no modelo de integração do estudante : School Dropout and Truancy in secondary school: a case study based on the student integration model. *Professare*, 14(2), e3721. <https://doi.org/10.33362/professare.v14i2.3721>
- CORREIA, Gabriel. Maranhão reconhece Quilombo Liberdade como patrimônio cultural. *In: Imirante*. [São Luís, 2025]. Disponível em: <<https://m.imirante.com/entretenimento/sao-luis/2025/09/26/maranhao-reconhece-quilombo-liberdade-como-patrimonio-cultural>>. Acesso em: 16 out. 2025.

EISNER, Elliot E. O QUE PODE A EDUCAÇÃO APRENDER DAS ARTES SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, [S.l.] Jul/Dez 2008.

FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de. **Artes Visuais e Ensino Médio**: representações de professores sobre a prática pedagógica (2004-2010). 2013.Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **A Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido.2. ed. - São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

IEMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: 2023-2027. São Luís: IEMA, 2023. Disponível em: <<http://www.iema.ma.gov.br/>>. Acesso em: [04 de janeiro de 2026]

O IEMA. *In*: IEMA [S.l., 2025?]. Disponível em: < <https://iema.ma.gov.br/?p=602>>. Acesso em: 14 set. 2025.

IEMA inaugura primeira Galeria de Arte no IP-Tamancão e reforça compromisso com a cultura e a educação. *In*: IEMA [S.l., 2025]. Disponível em: <<https://iema.ma.gov.br/?p=4499>>. Acesso em: 14 set. 2025.

ÍNDICES de evasão e abandono escolar chegam a quase 7% no Maranhão, aponta Inep. *In*: G1 MA [São Luís, 2022]. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/10/27/indices-de-evasao-e-abandono-escolar-chegam-a-quase-7percent-no-maranhao-aponta-inep.ghtml>> Acesso em: 10 out. 2025.

JAILSON de Souza e Silva. *In*: Periferias Editora. [Rio de Janeiro, 2026]. Disponível em: <<https://periferiasedita.com.br/colaboradores/jailson-de-souza-e-silva/>>

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1965.

SILVA, Maria do Carmo; OLIVEIRA, João Paulo de; SANTOS, Ana Beatriz dos. Abandono e evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso com base no modelo de integração do estudante. **Revista Professare**, Caçador, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3721>. Acesso em: 14 out. 2025.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4a edição brasileira.