

# Olhar-pensante na escola: investigando atravessamentos entre o ensino de artes e o pertencimento ao ambiente escolar<sup>1</sup>

Olivia de Almeida Soares<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo explora o papel do ensino de artes no fortalecer do sentimento de pertencimento no ambiente escolar, com enfoque na educação básica. A pesquisa constitui uma revisão bibliográfica que oferece o embasamento teórico para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da autora, realizado durante seu Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Neste, buscou analisar a experiência docente e compreender de que forma o ensino de artes pode intensificar a relação dos alunos com o ambiente escolar, promovendo uma percepção mais crítica e sensível. Entre as referências centrais, o artigo explora o conceito de “olhar-pensante” (MARTINS, 1993), que incentiva os alunos a desenvolverem uma visão atenta e reflexiva sobre o mundo ao seu redor. Além disso, a pesquisa incorpora os conceitos de “espaço” e “lugar” de Yi-Fu Tuan (2015), ao comparar o movimento entre esses conceitos com o processo de aprendizagem. Conclui-se que o ensino de artes, ao incentivar o desenvolvimento do “olhar-pensante”, pode se alinhar com uma prática docente transformadora proposta por Freire (2014), favorecendo o desenvolvimento pessoal e social e estimulando um vínculo afetivo com o ambiente escolar. Esse embasamento teórico, aplicado no TCC da autora, reforça a relevância do ensino de artes como promotor de experiências educativas mais conectadas e significativas para os alunos.

Palavras-Chave: Ensino de artes, Pertencimento escolar, Olhar-pensante, Educação transformadora, Espaço e lugar.

## 1. Introdução

O olhar para o mundo de forma lenta e reflexiva, mesmo que de forma inconsciente, pode levar a uma conexão significativa com a arte. Esse processo de imersão permite a ampliação das perspectivas individuais, enriquecendo a sensibilidade em relação ao ambiente. As interações culturais, tanto de caráter social quanto pessoal, são aprofundadas, promovendo uma compreensão mais consciente das relações com a natureza e suas diversas manifestações. Assim, a arte emerge como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de uma relação mais íntima e crítica com o meio ambiente.

A relevância do ensino de artes na educação básica é um tema amplamente abordado por pesquisadores e educadores da área. Há um consenso sobre a importância da educação artística para o desenvolvimento da motricidade, da capacidade de leitura e interpretação, bem

<sup>1</sup> Artigo apresentado no X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2024.

<sup>2</sup> Licenciada em Artes Visuais; Universidade Federal de Pelotas; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; livvsoares@gmail.com.

como da subjetividade e criatividade, abrangendo todas as fases do desenvolvimento humano. Além disso, destaca-se a contribuição dos avanços promovidos nas aulas de artes para o desempenho dos alunos em outras disciplinas escolares, evidenciando a potencialidade interdisciplinar dos conteúdos artísticos (BARBOSA, 2017).

Em adição a essas questões, se busca investigar o potencial transformador do ensino de artes em proporcionar momentos de “pausa” (TUAN, 2012, n.p.), com o objetivo de desenvolver uma relação mais íntima e fecunda com o ambiente escolar. Dessa forma, há a tentativa de fortalecer os vínculos afetivos com o espaço escolar e descobrir novas formas de estar nesse ambiente, conferindo novas significações à sua existência.

Um dos principais objetivos do ensino da arte é promover um olhar atento e reflexivo sobre o mundo. A utilização de referências artísticas não se limita a dialogar com os interesses dos estudantes, mas deve buscar também direcionar suas percepções, incentivando uma sensibilização em relação ao ambiente ao seu redor. Essa abordagem visa transformar a construção do conhecimento em uma experiência significativa e transformadora. Neste caso, a noção de pertencimento ao ambiente orienta a prática docente observada no presente artigo que, por meio da educação estética, procurou-se oferecer experiências ricas em significados dentro do contexto escolar. Dessa maneira, busca-se fomentar a sensibilidade, conforme descrito por Merleau-Ponty, ao desenvolver a continuidade entre o corpo humano e o mundo que nos cerca. É tornar sensível o que o autor chama de “carne” desenvolvendo essa “continuidade entre o corpo humano e a carne do mundo” (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009, p. 105).

Importante salientar que este trabalho é fruto da conclusão da formação docente em Artes Visuais, em que a autora procurou investigar a relação entre o ensino de artes e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento no ambiente escolar. Para isso, foi analisada a experiência como estagiária em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, realizada durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação de Artes Visuais II, no ano de 2023. A pesquisa foi organizada em etapas. Uma revisão bibliográfica sobre os temas que orientam sua investigação. Em seguida, uma análise do Plano de Ensino, refletindo sobre os processos vivenciados enquanto estudante e educadora nesse novo contexto. Por fim, foram compartilhados os registros e dados gerados durante essa prática, com o objetivo de articular ambos os aspectos em uma reflexão integrada. No entanto, o presente artigo terá como enfoque o arcabouço teórico utilizado na pesquisa, estando restrito às discussões oriundas de

campos influenciados pela fenomenologia, com foco em arte e educação. Ainda que em diálogo à integralidade do Trabalho de Conclusão de Curso, o texto vindouro está delimitado à revisão bibliográfica do assunto, abordando como tal etapa influenciou na execução da atividade como um todo.

## 2. Desenvolvimento

Compreende-se que a exploração desses temas pode trazer benefícios significativos para o campo da Arte/Educação, especialmente por dois motivos principais: a alienação entre a escola e o mundo, e a crise ambiental que permeia o contexto contemporâneo. Em um dos capítulos iniciais de *Escola e os desafios contemporâneos*, Viviane Mosé (2015) aborda brevemente o contexto sócio-histórico da escola, ressaltando a relação entre “a escola e a fragmentação da vida”.

Essa falta de conexão da escola, tanto com a sociedade quanto consigo mesma, não é apenas prejudicial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que se dá pela capacidade de fazer relações cada vez mais amplas e complexas, mas prejudica também as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania, implica diretamente com o aumento do grau de angústia e solidão e impulsiona cada vez mais ao consumo de produtos, de pessoas, de drogas lícitas e ilícitas. Participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-la, nos dá uma sensação de pertencimento que nos fortalece e fortalece os acordos. Mas a escola foi se afastando dessa continuidade e se baseando em um conhecimento dividido e abstrato (MOSÉ, 2015, p. 51).

Nessa conjuntura, considera-se que a incorporação de conteúdos específicos das artes visuais, visando o desenvolvimento de uma relação mais íntima e profunda com o meio ambiente ao sensibilizar a percepção do(a) estudante, representa uma estratégia eficaz para fortalecer os vínculos entre a escola e o espaço que a circunda e, simultaneamente, a atravessa.

Diante da crise ambiental, que se caracteriza como um dos principais desafios contemporâneos, entende-se que o esforço para estabelecer uma conexão mais profunda com o ambiente pode contribuir para a formação de uma consciência de responsabilidade socioambiental. Uma vez que o indivíduo reconhece sua pertença e interconexão com o mundo, torna-se mais provável que compreenda a sua condição de ser afetado pelas questões emergentes dessa crise.

Somente compartilhando os significados que circulam pelas sociedades, seja através das relações de amizade e vizinhança que estabelecemos, dos programas a que assistimos na

televisão, dos cursos que fazemos, das revistas e livros que lemos, das notícias que escutamos no rádio, seja através dessas variadas relações que constituímos cotidianamente é que vamos aprendendo a tomar algumas decisões, a ver e a ler de determinada forma as coisas do mundo e a estabelecer relações com os outros e com a natureza. Com isso, vemos que é na cultura, nesse espaço de circulação e de compartilhamento de significados, que vamos aprendendo a lidar com a natureza e, também, vamos estabelecendo nosso lugar no mundo, ou seja, sabendo quem nós nos tornamos dia a dia (GUIMARÃES, 2008, p.88).

Logo, se pode observar um diálogo fértil para reflexões que abordam temas indispensáveis para a arte/educação.

### **2.1. O ensino das artes visuais e o despertar do “olhar-pensante”**

Para dar continuidade à discussão, apresenta-se o conceito de “olhar-pensante”, elaborado por Mirian Celeste Martins (2006), ao refletir sobre a experiência de revisitar uma obra de Rembrandt após ter sido sensibilizada pela escrita de Merleau-Ponty. A autora, ao descrever essa nova forma de olhar, estabelece uma comparação com a leitura da obra de arte que realizara anteriormente, marcada por uma compreensão influenciada por significações pré-estabelecidas e encerradas, oriundas dos estudos em história da arte. A partir dessa epifania, essa perspectiva se torna livre ao se desvincular da “fôrma” técnica anteriormente adotada. Surge, assim, um olhar envolvido e inventivo, que “se exercita conscientemente na busca de novos ângulos” (MARTINS, 1993, p. 2). Esse olhar, além de ser “pensante”, é também emotivo e sensível.

A eterna novidade do mundo, diz o poeta. Ao olhar para traz, vê o que antes não tinha visto. Poeta que no e com o mundo, nos faz pensar no olhar/corpo atento e sensível. Um mundo de imagens mutantes no tempo e no espaço da natureza ou pintadas, esculpidas, projetadas, fotografadas, impressas e expressas em diferentes linguagens. Nosso olhar é capturado por elas; aquelas que nos tocam, nos incomodam ou nos fascinam. Sensações, gostos, revelações, que atualizam nossos repertórios construídos na vida familiar, escolar, social, carregados de subjetividades (MARTINS, 2006, p.2).

A partir dessa reflexão, destaca-se o que se considera fundamental na arte/educação no Ensino Básico: a sensibilização do olhar. Com esse aspecto mais desenvolvido, o(a) aluno(a) pode criar ferramentas que impactam sua realidade, transformando sua relação com o ambiente em que vive, com as pessoas que compartilham esse espaço e ampliando sua perspectiva, que, por meio do “olhar-pensante”, se diversifica. O ensino de arte possibilita a

aproximação desse objetivo de diversas maneiras e de forma eficaz, uma vez que, como ressalta Ana Mae Barbosa (2012), o aprimoramento da leitura cultural e estética reorienta e ressignifica o universo da leitura verbal.

Considerando que o contexto deste trabalho se situa no Ensino Médio, é imperativo ressaltar a urgência do exercício do olhar durante a adolescência. Ao estabelecer um diálogo entre Octavio Paz, poeta mexicano, e Regina Machado, professora de Artes Plásticas da USP (Universidade de São Paulo), Ana Mae Barbosa (2012) apresenta a definição de adolescência proposta por Paz (2012), descrevendo-a como um momento específico da vida em que o indivíduo, ao transitar entre a infância e a juventude, se encontra “suspenso um instante ante a infinita riqueza do mundo” (PAZ *apud* BARBOSA, 2012, p. 29).

Com base no exposto sobre a relevância de exercitar o “olhar-pensante” ao examinar a figura do “observador”, a análise a seguir se voltará para o meio, especificamente o ambiente escolar. Para uma compreensão mais diversificada acerca da significação da escola, recorre-se às contribuições de Yi-Fu Tuan (2015) sobre a distinção entre “espaço” e “lugar”. O autor explica que “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 2015, n.p.). Essa afirmação sugere que o ser humano constrói sua realidade a partir da experiência, pela qual o espaço assume sentidos e significações, tornando-se familiar ao corpo. Por outro lado, Tuan elucida que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (TUAN, 2015, n.p.).

Diante desses conceitos, surge a reflexão sobre o ambiente escolar: em qual dessas perspectivas ele se insere? Embora haja uma familiarização entre a escola e os(as) alunos(as), essa experiência não é universal para todos os que ali convivem. Assim, compreende-se o espaço e o lugar como categorias dinâmicas e subjetivas na experiência do meio. Retornando ao momento em que Mirian Celeste Martins (2006), ao entrar em contato com o pensamento de Merleau-Ponty, passou a observar a pintura de Rembrandt sob novas perspectivas, esse processo de mudança de perspectiva também se manifestou na experiência vivida na escola pela autora após o encontro com o texto de Tuan (2015).

Os conceitos de “espaço” e “lugar” proporcionaram novas abordagens para entender o ambiente escolar e as relações que nele se constroem, bem como novas significações para a prática docente. Portanto, ao mencionar no início do capítulo a importância da sensibilização do olhar, especialmente do “olhar-pensante” (MARTINS, 2006), observa-se que a busca por

esse objetivo envolve encarar a escola como um espaço experiencial, sem perder de vista seu papel essencial nos processos de ensino, aprendizagem e formação de cidadania. O conceito de espaço experiencial, idealizado por Tuan (2015), considera o movimento, os objetos, o tempo e os lugares que atravessam o espaço.

O objetivo dos processos educativos em artes proposto pela autora é intencionalizar e orientar esse movimento. Por meio da prática de leitura atenta de imagens (fotografia 1), busca-se fomentar o desejo pela aprendizagem, para que os estudantes possam direcionar seu olhar, sensibilizado pela arte, para o desconhecido que se oculta no espaço escolar e, conseqüentemente, para o mundo que os cerca. Igualmente importante é a dedicação a produções gráficas (gravuras, desenhos, pinturas) inspiradas nas experiências vivenciadas, pois esses meios se tornam veículos pelos quais os estudantes elaboram, expressam e compartilham suas vivências, cada uma marcada por sua subjetividade.

Fotografia 1 – Atividade de leitura de imagem com o tema “Paisagem”



Fonte: Acervo da autora (2023)

“Experenciar é aprender” (TUAN, 2015, n.p.). Essa afirmação do geógrafo ressalta que a aprendizagem ocorre precisamente quando se aprende e se age sobre as vivências. Assim, constrói-se a realidade como uma junção do que é adquirido durante a experiência. Para que essa vivência ocorra, é imprescindível o desejo: desejo pelo desconhecido, pelo aprendido.

Experenciarm é vencer os perigos. A palavra “experimência” provém da mesma raiz latina (*per*) de “experimento”, “experto” e “perigoso”. Para experenciarm no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto. Para se tornar um experto, cumpre arriscar-se a enfrentar os perigos do novo. Por que alguém se arrisca? O indivíduo é compelido a isso. Está apaixonado, e a paixão é um símbolo de força mental (TUAN, 2015, n.p.).

A partir de tais reflexões, há necessidade de entender de que forma é possível incitar o desejo pela construção da aprendizagem através da experimentação do espaço escolar.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2014) delinea diversas condições para a prática docente. Segundo ele, é fundamental que o(a) educador(a) esteja sempre atento(a) às vivências dos(as) educandos(as) ao introduzir os conteúdos didáticos na sala de aula. Nesse sentido, a prática de “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2014, p. 32) constitui uma estratégia eficaz para garantir uma aprendizagem significativa, imersiva e prazerosa. Essa abordagem abre espaço para que os conhecimentos, interesses e anseios dos(as) alunos(as) se integrem ao desenvolvimento e à construção do plano didático.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar pra poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito de escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso (FREIRE, 2014, p. 111, grifos do autor).

### 3. A importância do processo de criação do plano de ensino

Junto ao tema e conteúdo a serem abordados, bem como aos objetivos a serem alcançados, torna-se imprescindível se atentar a metodologia, já que esta dimensão é reconhecida como o fundamento de toda prática docente. Ao definir a metodologia que sustentará o processo de ensino, o educador encontra a oportunidade de reavaliar suas intenções e referências pedagógicas.

É importante salientar que para que o processo educativo seja significativo e transformador, é necessário que o(a) educador(a), além do domínio dos conteúdos específicos da disciplina, saiba orientar estes tais conteúdos de maneira coerente e intencional. Conforme Paulo Freire (2014), é fundamental que o sujeito em processo de formação docente

compreenda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24).

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2014, p.28).

E além da intenção, também é imprescindível um suporte teórico que fundamente a prática docente. A pesquisa, nesse contexto, é entendida como um ato de transformação. Como afirmado por Celso Antunes em entrevista a Viviane Mosé (2013, p. 183), o aprendizado está intrinsecamente ligado à transformação pessoal. O educador deve, portanto, adotar um olhar crítico sobre sua prática. Quando se afirma que tanto educandos quanto educadores aprendem em sala de aula, refere-se à necessidade de o educador observar o ambiente escolar com a mesma atenção que dedicaria ao mundo exterior, agindo de maneira a provocar mudanças significativas.

Por fim, a avaliação é outro aspecto a ser considerado. Segundo Cruvinel (2019), a dificuldade em analisar o processo educativo reside na falta de critérios claros. Sem um propósito definido para o ensino, torna-se desafiador estabelecer uma perspectiva adequada para avaliar o trabalho realizado em sala de aula.

O problema de não se ter critérios claros, para esse tipo de análise, é que essa ausência não nos permite propor ações efetivas, como políticas públicas, para melhorar o ensino que ali ocorre e mapear, de forma factual, principalmente o ensino de Arte nas escolas públicas (CRUVINEL, 2019, p. 79).

Novamente, enfatiza-se a importância de uma metodologia consistente para orientar o processo educativo. Se, no plano de ensino, há um compromisso em guiar a prática pelo engajamento e pelos interesses dos alunos, bem como pela autonomia dos estudantes em criar suas próprias ressignificações, é imprescindível que esses aspectos sejam considerados como critérios de avaliação. Conforme Cruvinel (2019, p. 79), quando o conteúdo didático se torna o único critério avaliativo, o professor assume o papel de mero transmissor de conhecimentos, o que desvaloriza e desincentiva práticas pedagógicas progressistas e transformadoras em sala de aula. Assim, é essencial que os critérios avaliativos estejam integrados à experiência educativa que se pretende oferecer. Dessa forma, é possível avaliar não apenas o processo



educativo do estudante, mas também a performance do educador e a efetividade do planejamento docente em questão.

#### **4. Considerações Finais**

A discussão teórica aqui levantada orientou o desenvolvimento do citado trabalho de conclusão de curso. Dessa forma, metodologicamente, recorreu-se à pesquisa cartográfica em ambiente escolar. Sendo proveitoso apontar que o método cartográfico em questão é uma apropriação feita por Deleuze e Guattari da cartografia utilizada na área de conhecimento da geografia (CHARRÉU, 2019, p. 93). Ou seja, a execução da investigação foi fundamentada nos estudos de Charréu (2019) sobre as contribuições desse método para a Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA). Em alinhamento, foram consultados os estudos de Barros e Kastrup (2009) sobre a produção de dados em cartografia. Segundo Charréu (2019), os métodos cartesianos de pesquisa, comumente utilizados pela comunidade acadêmica, falham em oferecer ferramentas adequadas para investigações aprofundadas em áreas do conhecimento que exploram diversas formas de linguagem, como artes visuais, teatro e música. Nesse sentido, a cartografia se mostra um método eficaz para acompanhar os processos de produção de subjetividade (BARROS; KASTRUP, 2009)

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 56).

Ainda sobre a produção de dados, Charréu (2019) ressalta que, ao contrário das metodologias científicas mais tradicionais, em que os dados são coletados, analisados e possivelmente refutados, a cartografia se dedica a uma busca mais participativa e inventiva por resultados. Essa abordagem foi incorporada na pesquisa por meio da produção de dados durante a atividade de estágio em uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Os dados foram gerados a partir da escrita de um diário de anotações que documentava as experiências vivenciadas na escola, o qual funcionou como uma ferramenta de registro que permitiu transformar “observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70). Nele, estavam contidas observações sobre o ambiente escolar, registros das interações com outros professores e reflexões sobre os resultados, além das discussões que emergiram nas aulas com os estudantes. Assim, ao

trabalhar a relação aluno/escola em sala de aula, também se desenvolveu uma conexão pessoal da autora com esse espaço.

Por meio dessas aproximações, foram investigados os atravessamentos entre o campo do ensino de arte e a geografia humanista, com o objetivo de compreender e estudar outras formas de estar e se relacionar com o espaço. Neste trabalho, a autora investiu no diálogo entre essas duas áreas, buscando melhor compreensão sobre a questão do pertencimento no ambiente escolar.

Considerando o contexto geral em que o(a) estudante se encontra ao longo do Ensino Médio, é viável conceber ações de intervenção que visem facilitar e direcionar o aprendizado em direção a uma experiência escolar transformadora. No âmbito do ensino de artes, um de seus papéis centrais é promover a ressignificação de símbolos, utilizando imagens — sejam artísticas ou não — para desenvolver a atenção, a sensibilidade do olhar e a capacidade de realizar uma leitura cuidadosa, crítica e atenta. Regina Machado (MACHADO *apud* BARBOSA, 2012, p. 31), ao ser convidada a contribuir para a discussão proposta por Ana Mae Barbosa, enfatiza a importância de estimular a imaginação de modo que o(a) estudante possa cultivar flexibilidade, buscando novos ângulos para contemplar a realidade e, assim, alcançar respostas (ou perguntas) mais inventivas e profundas.

Ademais, o ensino de arte deve fornecer ferramentas que permitam ao(a) aluno(a) expressar seus sentimentos, sejam estes bons ou conflitantes. Ao externalizar seus questionamentos e reflexões, o indivíduo descobre aspectos de sua própria individualidade, fazendo com que aquilo que é íntimo e subjetivo “volte ao mundo” (MARTINS, 2006, p. 7), continuando seu processo de desenvolvimento e assumindo novas formas. Dessa maneira, por meio da linguagem artística, expressa em cores, linhas, formas e outros elementos, rompe-se a dicotomia entre ser humano e meio.

## 5. Referências Bibliográficas

BARBOSA, A. M. Artes no Ensino Médio e transferência de cognição. *Revista Olh@res*, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 77–89. novembro 2017.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 a novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARROS, L; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

CARVALHO, I. C.; GRÜN, M.; AVANZI, M. R. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. *Cadernos CEDES*. Campinas. v. 29, n. 77, p. 99–115. 2009.

CHARRÉU, L. A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. *Diacrítica*. Minho. v. 33, n. 1, p. 83–103, 2019.

CRUVINEL, T. Avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio. *Urdimento*, Florianópolis, v.1, n.34, p. 77-95, mar./abr. 2019.

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

GUIMARÃES, L. B. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v. 33, p. 87-101, jan./jun, 2008.

MARTINS, M. C. Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação – *Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul*, v. 14, n.1, p. 9-27. jan/jun, 2006.

MARTINS, M. C. *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar*. ARTEunesp, São Paulo: v. 9, p. 199-217, 1993.

MOSE, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

## **Mirada-Pensante en la Escuela: Investigando Intersecciones entre la Enseñanza de Arte y el Sentimiento de Pertenencia al Entorno Escolar**

### **Resumen**

El presente artículo explora el papel de la enseñanza de artes en el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia en el ambiente escolar, con un enfoque en la educación básica. La investigación constituye una revisión bibliográfica que proporciona la base teórica para el Trabajo de Grado (TFG) de la autora, realizado durante su Práctica Supervisada en la Educación Secundaria. En este, se buscó analizar la experiencia docente y comprender cómo la enseñanza de artes puede intensificar la relación de los estudiantes con el entorno escolar, promoviendo una percepción más crítica y sensible. Entre las referencias centrales, el artículo explora el concepto de “mirada-pensante” (MARTINS, 1993), que incentiva a los estudiantes a desarrollar una visión atenta y reflexiva sobre el mundo a su alrededor. Además, la investigación incorpora los conceptos de “espacio” y “lugar” de Yi-Fu Tuan (2015), al comparar el movimiento entre estos conceptos con el proceso de aprendizaje. Se concluye que la enseñanza de artes, al incentivar el desarrollo de la “mirada-pensante”, puede alinearse con

una práctica docente transformadora propuesta por Freire (2014), favoreciendo el desarrollo personal y social y estimulando un vínculo afectivo con el ambiente escolar. Esta base teórica, aplicada en el TFG de la autora, refuerza la relevancia de la enseñanza de artes como promotora de experiencias educativas más conectadas y significativas para los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de artes, Pertenencia escolar, Mirada-pensante, Educación transformadora, Espacio y lugar.

## **Thinking-Looking in School: Investigating Intersections between Art Education and Belonging to the School Environment**

### **Abstract**

The present article explores the role of art education in strengthening the sense of belonging within the school environment, with a focus on basic education. This research is a bibliographic review that provides the theoretical foundation for the author's Graduation Project, carried out during her Supervised Internship in High School. The project aimed to analyze the teaching experience and understand how art education can enhance students' relationship with the school environment, promoting a more critical and sensitive perception. Among the central references, the article explores the concept of "thinking-looking" (MARTINS, 2006), which encourages students to develop an attentive and reflective view of the world around them. Additionally, the research incorporates Yi-Fu Tuan's (2015) concepts of "space" and "place," comparing the movement between these concepts to the learning process. It is concluded that art education, by encouraging the development of "thinking-looking," can align with a transformative teaching practice as proposed by Freire (2014), fostering personal and social development and stimulating an affective bond with the school environment. This theoretical foundation, applied in the author's Graduation Project, reinforces the relevance of art education as a promoter of more connected and meaningful educational experiences for students.

Keywords: Art education, School belonging, Thinking-looking, Transformative education, Space and place.