

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA – UNISO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA JOSÉ BRAGA FALCÃO**

**ENSINO DE ARTE NO CICLO I: NEM TUDO O QUE PARECE É**

**Sorocaba, SP  
2006**

**MARIA JOSÉ BRAGA FALCÃO**

**ENSINO DE ARTE NO CICLO I: NEM TUDO O QUE PARECE É**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González  
Linha de Pesquisa: Conhecimento e Cotidiano Escolar

**Sorocaba, SP  
2006**

**MARIA JOSÉ BRAGA FALCÃO**

**ENSINO DE ARTE NO CICLO I: NEM TUDO O QUE PARECE É**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

Ass. : \_\_\_\_\_

1º. Exam: Profa. Dra. Mirian Celeste Martins

Ass. : \_\_\_\_\_

2º. Exam: Profa. Dra. Vânia Boschetti

Universidade de Sorocaba

Ass. : \_\_\_\_\_

3º. Exam. : Prof. Dr. Jorge L. C. González  
(Orientador) – Universidade de Sorocaba

Ao Ovídio, meu marido,  
incentivador e cúmplice.

A meus pais, José e Lauzira, inesquecíveis José Melquiades e dona Zilica.

A Marcelo, Daniel e Mariana, meus filhos, à nora Kátia, aos netos Marcelo e Vivian que dia após dia resignificam minha vida.

À minha avó Judith por ter colorido alguns momentos de minha infância.

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Luis Cammarano Gonzáles que com sabedoria e paciência orientou-me na descoberta do meu próprio caminho.

Obrigada professor pela confiança.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por viver e compartilhar sonhos.

À Professora Doutora Mirian Celeste Ferreira Martins por ter-me alimentado com a sua sabedoria através de palavras verde-esperança.

À Professora Doutora Vânia Regina Boschetti, pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Ao Professor Doutor Wilson Sandano, Coordenador do Curso Mestrado em Educação pela atenção e acolhimento.

Ao Professor Doutor Oswando pela essência contida em suas palavras.

Ao Professor Doutor Marcos Reigota por ter contribuído significativamente através das palavras de incentivo tão necessárias.

À Professora Doutora Lisete Regina Gomes Arelaro pelas aulas maravilhosas, às quartas -feira às 9h00, na Faculdade de Educação da USP.

Ao professor Antonio Machado Pontes, Dirigente de Ensino por ter propiciado momentos significativos para o ensino de Arte, permitindo-me compartilhar experiências e conhecimentos que enriqueceram este estudo. Obrigada professor Antonio, pela oportunidade, respeito e incentivo.

À Turma de mestrado em educação da UNISO 2004, pelos momentos de estudo e debates enriquecedores conduzidos pelos professores: Sandano, Fernando, Ferretti, Sanfelice, Barreira, Maria Lúcia, Pedro Goergen. Momentos inesquecíveis, de alegria e descontração.

À Professora Therezinha de Jesus Duarte Piedade pelas lições de vida e coragem e por compartilhar momentos significativos de sua história como professora primária.

À querida Supervisora de Ensino Terezinha Matarazzo Carreira, presente sempre, como professora e amiga.

À Telma, Supervisora de Ensino, por doar palavras ternas e necessária generosidade.

Ao Supervisor de Ensino Davi Antunes, pela sabedoria e pelas palavras carinhosas.

À caríssima, aqui chamada, Alice, pessoa – sujeito desta pesquisa, que deu o tom do trabalho possibilitando-me re-pensar meu papel de professora de Arte.

Às prezadas aqui chamadas, Edinéia e Simone respectivamente, Professora Coordenadora e Diretora de Escola, pelo acolhimento sem o qual este estudo não seria possível.

A todos os professores de Arte de Itapetininga e Região parceiros neste estudo.

Às ATPs Cidinha, Elizete, Flávia, Gizely, Dona Leda, Márcia, Neuza, Patrícia, Rosa, Rosana, Sandra, Tereza Bernadete, Lúcia e ATs Sonia, Teresa Ordônio, Maria Euclídia e ao ATP Toninho, Ary e Zé Renato pela experiência compartilhada na Oficina Pedagógica, coordenada pela Supervisora Elza, nos bons momentos.

À querida dona Joana pelo sorriso e atenção, sempre pronta a ajudar.

À Alzira da recepção e Neusires do xerox, obrigada pelo carinho.

Às prezadas Solange e Regina da secretaria da Escola Adherbal, por manter minha vida funcional em dia.

Às Supervisoras de Ensino Ester e Geisi responsáveis pelo projeto Bolsa Mestrado, sempre atenciosas.

A todos os Professores Coordenadores e Diretores de Escola de Itapetininga e Região pela atenção e respeito dedicados ao meu trabalho enquanto ATP de Arte.

Aos tempos inesquecíveis e enriquecedores do Cefam, compartilhados, padecidos e vividos junto aos alunos e professores aos quais agradeço na pessoa do querido professor Domingos Portela.

Aos meus queridos alunos do Ensino Fundamental da E.E. Adherbal de Paula Ferreira com os quais aprendo sempre.

Aos pequeninos da primeira série A, B e C da E.E. Ataliba Julio de Oliveira, meus alunos do Ciclo I pelos desenhos significativos e cheios de cor.

À minha querida irmã Leninha, pelas intervenções valiosas e sábias.

À minha querida irmã Cida pelo incentivo à distância.

Aos irmãos Zé Maria, Ladinho, e saudoso Namir, e cunhadas Andréia, Lena e Eva, sobrinhas e sobrinhos, pelos momentos alegres.

À querida Valéria pela atenção e resposta/ajuda imediatas.

E a você Nicolas, criança que tive a alegria de conhecer, por ter-me emprestado a mamãe e papai para a normalização.

## RESUMO

O presente estudo consiste numa abordagem da implementação do ensino de Arte no Ciclo I, ministrado por professor especialista em Arte para todos os alunos das escolas públicas estaduais de São Paulo a partir do ano letivo de 2003, segundo a Resolução SE nº. 184 de 27 de dezembro de 2002. O foco da dissertação recai sobre o projeto “Ensino de Arte no Ciclo I”, elaborado pela equipe técnica da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP, órgão executor ligado à Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, para subsidiar as aulas de Arte ministradas por professor especialista. O estudo tem como objeto a atuação de uma professora especialista em Arte e pretende analisar como a professora compreendeu e assimilou as propostas do projeto “Ensino de Arte no Ciclo I”, de forma a concretizá-las em sala de aula de escola pública estadual. Os aspectos salientados na análise dizem respeito à prática de implementação de projetos pelos órgãos centrais e o modo como os projetos são recebidos no contexto da escola pública estadual.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Professor especialista em arte. Projetos. Órgãos Centrais. Ciclo I. Escola Pública.

## **ABSTRACT**

The current study consists in an approach of the implementation of the Teaching of Art for the 1st. Cycle, given by specialist Art Professor for all the students of public state schools of São Paulo, starting in the school year of 2003 according to the Resolution SE nº. 184 of December 27th, 2002. The focus of the dissertation occurs on the project "Teaching of Art in First Cycle", prepared by the technical staff of the Coordinative Office for Teaching and Pedagogical Rules – CENP, executor agency joined to the Bureau of Sao Paulo State, for subsidizing the Art classes given by specialist professor. The aim of the study is the performance of a specialist teacher in Art and intends to analyse how that teacher understood and assimilated the proposals of the project "Teaching of Art in First Cycle", in a way that it will be rendered in the classes of the state public schools. The distinguished aspects in the analysis say about the practice of project implementation through the central agencies and the way the projects will be accepted in the context of state public school.

**Keywords:** Teaching of Art. Specialist professor in Art. Projects. Central agencies. First Cycle. Public school.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 O ENSINO DE ARTE: TENDÊNCIAS, NORMATIZAÇÃO E PARÂMETROS CURRICULARES .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 O ENSINO DE ARTE NOS ANOS 90: REFORMA E PARÂMETROS CURRICULARES .....</b>	<b>42</b>
1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ARTE SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	49
1.1.2 A ARTE COMO OBJETO DE CONHECIMENTO .....	55
1.1.3 SOBRE AS BASES TEÓRICAS .....	58
1.1.4 APRENDER E ENSINAR ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	63
<b>1.2 ALGUMAS INTERPRETAÇÕES DOS PCNS .....</b>	<b>68</b>
<b>2 PROJETO: NEM TUDO O QUE PARECE É .....</b>	<b>79</b>
<b>2.1 NA EXPERIÊNCIA DO ARTISTA O SENTIDO DE PROJETO .....</b>	<b>85</b>
2.1.1 OS ANOS 20: ESCOLA E VIDA .....	88
<b>2.2 OS ANOS 70: IDÉIAS CHAVE .....</b>	<b>92</b>
<b>2.3 OS ANOS 80: CONSTRUTIVISMO E OS PROJETOS DE TRABALHO .....</b>	<b>94</b>
<b>2.4 OS PROJETOS DE TRABALHO .....</b>	<b>97</b>
2.4.1 A COMPREENSÃO: PONTO IMPORTANTE NO PROJETO .....	99
<b>2.5 CARDÁPIO DE PROJETOS .....</b>	<b>102</b>
<b>2.6 O PROJETO ENSINO DE ARTE NO CICLO I .....</b>	<b>105</b>
2.6.1 POR ONDE DEVEMOS IR? .....	114
<b>3 ENTREVISTAR ALICE É UMA OUTRA HISTÓRIA .....</b>	<b>124</b>
<b>3.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>132</b>
<b>3.2 A ENTREVISTA .....</b>	<b>137</b>
3.2.1 O PROCESSO .....	138
<b>3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO .....</b>	<b>140</b>
3.3.1 UM PRIMEIRO MOMENTO .....	142
3.3.2 UM SEGUNDO MOMENTO .....	171
<b>3.4 UMA OUTRA HISTÓRIA .....</b>	<b>188</b>

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....251**

**REFERÊNCIAS .....260**

O impulso para expressar o que é percebido permanece incompleto e as condições aceleram e retardam o movimento.<sup>1</sup>



---

<sup>1</sup> Os textos que acompanham as imagens remetem a Dewey (1980).  
As imagens resultaram do projeto “Passeio poético da linha” – desenvolvido com crianças do Ciclo I.  
Material: fios de lã coloridos.

## INTRODUÇÃO

No ano de 1989, quando ocupava a função de professora de Arte<sup>2</sup> ministrando aulas para alunas do Cefam (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), deparei-me com o desafio de envolver 120 alunas em aulas de Arte que permitissem conhecimento e contato com produções artísticas além de uma vivência prática e efetiva nas linguagens expressivas.

Para integrar o quadro docente do recém criado curso Cefam submeti-me a uma avaliação que constava de prova escrita e entrevista. As aulas assumidas exigiram muito mais. Fui obrigada a buscar ajuda em teorias e a rever as poucas teorias que já conhecia para dar visibilidade a uma proposta de arte viável e que atendesse às necessidades de um curso profissionalizante de nível médio.

Somada aos pálidos anos de formação, minha experiência como professora até aquele momento consistia em dois anos de atuação numa escola de Educação Infantil do município de Itapetininga onde desenvolvia, embora tímido, um trabalho de Arte com as crianças. Esse contato despertou meu interesse pelo universo gráfico infantil direcionando para esse universo um olhar mais cuidadoso, de investigação. Recorri na época a alguns teóricos que produziram trabalhos sobre as transformações dos desenhos das crianças ao longo de seu desenvolvimento como G. H. Luquet, Viktor Lowenfeld e Rhoda Kellogg. O trabalho na escola de Educação Infantil foi interrompido quando assumi as aulas no Cefam.

Meu interesse pela Arte antecedeu minha experiência como professora. Manifestou-se antes de freqüentar o curso de Licenciatura em Educação Artística concluído em 1988. Mantinha em minha casa um trabalho de ateliê que propiciava contato com materiais e

---

<sup>2</sup> Grafado em maiúscula quando referir-se à disciplina Arte.

algumas experiências que me eram gratificantes. O desenho, particularmente, e a pintura foram meus companheiros sempre. Particpei de algumas exposições de arte em Bauru, Marília e Itapetininga respectivamente nos anos de 1982, 1984, 1988 prática que mantenho atualmente. Na verdade ser professora foi mais por necessidade que por opção.

Os passos seguintes tiveram que ser construídos. Em 1989, o grupo de professores ao qual eu estava integrada articulava-se para colocar em andamento o Projeto Cefam, que se organizava em tempos e espaços diferenciados exigindo proposta que atendesse às expectativas dos alunos e da comunidade escolar.

Vale lembrar que a década de 80 foi impregnada de reflexão que tentava superar a expressão redutiva do ensino da Arte visando acrescentar a ele uma dimensão cognitiva, o que implicou na mobilização significativa dos envolvidos nas questões da arte e seu ensino.

A partir dos anos 80 constituiu-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como da informal. As idéias e princípios que fundamentaram a Arte-Educação multiplicam-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por Universidades, associações e entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor andamentos à ação educativa em Arte. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 30).

Os impactos dessa movimentação foram sentidos na atitude de professores que desejavam investir em propostas inovadoras e buscavam orientações em cursos, congressos além de publicações e livros.

“Pensamento e ação no magistério” foi a série que chegou à biblioteca do Cefam. Desta série destaquei o livro “Formas de Pensar o Desenho” de autoria da Arte-educadora e artista plástica Edith Derdyk (1989). A proposta era clara: pensar o desenho de uma maneira que possa elevar a criança. O desenvolvimento do texto contribuiu de forma significativa para o entendimento do ato de estar em contato com as formas artísticas e considerar as produções

dos alunos como o ato inteligente impregnado de sensibilidade. “Formas de pensar o desenho” foi o livro que possibilitou-me compreender o pensamento da criança e a visão do artista. A autora focaliza o fazer artístico, abordando questões presentes no cotidiano dos professores como a imitação, a cópia, a fala, a escrita, a observação, a memória e a imaginação. A intenção principal do livro de Edith Derdik (1989) é resgatar a relação criativa e processual propiciando uma vivência prática que recupera o fazer artístico do educador.

“Formas de Pensar o Desenho” (1989) constituiu importante contribuição influenciando a minha prática enquanto professora e mesmo nos trabalhos que desenvolvo em ateliê. Suas idéias ajudaram a definir conteúdos e orientar o projeto “Pensando Arte a Partir do Desenho” idealizado para ser desenvolvido junto aos alunos do Cefam. O objetivo principal do projeto “Pensando Arte a Partir do Desenho” era o de sensibilizar os alunos e desenvolver uma forma de “olhar”, “escutar” e “ler” as produções das crianças, as próprias produções e as produções culturais que de certa maneira, como afirma Edith Derdyk (1989), possam se relacionar com determinadas fases da produção gráfica infantil.

Outros autores que elegeram o universo gráfico infantil como objeto de estudo também foram abordados: Vítor Lowenfeld (1976) Rhoda Kellog (1979), Miriam Celeste F. Martins (1992-1997) e Rosa Iavelberg (1999).

O enfoque metodológico do “Projeto Pensando Arte a Partir do Desenho” articulava o fazer, a leitura e a história da arte, numa abordagem de ensino, denominada “Metodologia Triangular” formulada com precisão pela professora Ana Mae Barbosa (1988). A denominação de “Metodologia Triangular” foi substituída posteriormente, por volta de 1998 pela expressão “Proposta Triangular”. A professora Ana Mae Barbosa manifesta-se sobre essa alteração da seguinte maneira:

“Depois de anos de experimentação estamos convencidos de que a metodologia é a construção de cada professor em sala de aula e gostaríamos de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular.” (BARBOSA, 1988, p. 37).

A experiência junto aos alunos do Cefam foi extremamente gratificante e enriquecedora para minha formação enquanto professora permitindo um aprendizado que deu sentido a minha prática.

No final do ano de 1995 assumi a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) – da Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga função que exerci até meados de 2004. Minha indicação para integrar o grupo que atuava na Oficina Pedagógica deveu-se às minhas experiências anteriores, principalmente creio eu, ao trabalho desenvolvido junto às classes no Cefam.

O envolvimento com o grupo de professores de Arte que atuava nas unidades escolares pertencentes à Diretoria de Ensino permitiu-me participar das discussões acerca da necessidade de se investir nas revisões do que era proposto nas escolas em termos de arte.

Ao iniciar o ano de 1996 a Diretoria de Ensino solicitou ao ATP de Arte que orientasse os professores atuantes nas primeiras séries do ensino fundamental. O motivo era a suspensão pelo governo do Estado das aulas de Arte e de Educação Física ministradas por professores especialistas de Arte e Educação Física, respectivamente. Os professores especialistas dessas áreas perdiam dessa forma um espaço que haviam conquistado. Na época algumas escolas particulares aderiram à iniciativa do Governo e suspenderam as aulas de Arte ministradas por professores especialistas.

Fazendo parte das ações desenvolvidas para os professores que atuavam de primeira à quarta série do Ensino Fundamental o “Projeto Pensando Arte a Partir do Desenho”, agora em formato de curso de 32 horas e certificação, aprovado segundo D.O. de 01/08/96 e homologado pela CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), foi proposto aos professores.

A partir de 1997, “Os Parâmetros Curriculares Nacionais” permitiram à Oficina Pedagógica reorientar as ações para que os professores tivessem contato efetivo com o conteúdo dos documentos que acabavam de chegar em suas mãos. Não sendo de caráter obrigatório os Parâmetros Curriculares cumprem o objetivo de constituir uma referência nacional para as Secretarias de Educação.

Dessa forma as propostas dos PCN/Arte para o Ensino Fundamental abriram espaço para os projetos de trabalho, definindo atividades. Os professores denominaram esse projeto de “Arte na Escola<sup>3</sup>” que orientou o trabalho do professor, sem substituí-lo, tentando imprimir a ele a fundamentação necessária. Nas Orientações Técnicas mensais abriam-se espaços para discussões e troca de experiência visando à consolidação das idéias contidas no projeto “Arte na Escola”. A meu ver os ganhos do projeto que mereceram destaques foram as mudanças de concepção de arte e a formação de um grupo de professores de Arte que trocava experiências, reunia-se para planejar aulas, formava reuniões de estudos, e organizava viagens culturais.

No ano de 2002 a Secretaria de Educação implantou o projeto “Ensinar e Aprender” com o objetivo de “corrigir o fluxo” visando à relação idade/série dos alunos do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Estaduais. Aos ATPs de cada disciplina, que foram devidamente preparados pela CENP, foi dada a incumbência de repassar o projeto para os professores nas Diretorias de Ensino.

---

<sup>3</sup> Grafado com maiúscula quando referir-se à Instituição Escolar que atende a educação básica.

O projeto “Ensinar e Aprender” enfatizava os seguintes procedimentos: o envolvimento de Diretores e Coordenadores e demais profissionais nas propostas, a elaboração de Portfólios a partir de registros do aluno e do professor, Orientações Técnicas mensais para os profissionais envolvidos no projeto. Tais procedimentos foram incorporados ao projeto “Arte na Escola” como mais uma forma de atender ao grupo de professores de Arte.

Em 2002 foi implantado o ensino de Arte ministrado por professores especialistas da área nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo a Resolução S.E. n. 184 de 27 de Dezembro de 2002, alterada pela Resolução S. E. nº 71, de 22 de julho de 2003.

Coube à equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP da Secretaria de Estado da Educação deflagrar uma série de encontros visando ao eixo da implantação. Aos ATPs de Arte cabia repassar as ações juntos aos professores nas Diretorias de Ensino, via Oficina Pedagógica.

Tal iniciativa, Ensino de Arte nas séries iniciais, já implementada na década de 80 e interrompida no início da década de 90, foi anunciada em grande estilo. Foram realizados em 2002 dois grandes Fóruns de Ensino de Arte dos quais participaram as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, representadas pelo Assistente Técnico Pedagógico – ATP de Arte, por um Supervisor de Ensino e por três professores de Arte de cada uma das regiões.

Segundo a equipe técnica responsável pelo do Projeto Ensino de Arte no Ciclo I, as energias e idéias foram reunidas em janeiro de 2003, junto aos ATPs de Arte – para implantar o projeto “No País das Maravilhas”, idealizado pela equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – Órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Em meio à alegria da conquista, as perguntas, dúvidas, questionamentos começaram a chegar aos borbotões: e agora? Com o serão nossos novos alunos? Acho que eu não sei dar aulas para crianças... Não aprendi isto na faculdade... O que ensinar? Como? Quais são os conteúdos de música? Qual música? Qual é o papel da dança nas séries iniciais? O que ensinar em Artes Visuais? E em Artes Cênicas? Como? Como a criança aprende? As linguagens deverão ser trabalhadas em conjunto? De forma interdisciplinar? Isoladamente? O que e como ensinar na primeira série ou na quarta? Como avaliar? De que maneira a minha aula fará diferença na vida dessas crianças? E eu, ATP de Arte, como orientar os professores que assumirão estas aulas? (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 267-268).

As experiências como Assistente Técnico Pedagógico – ATP de Arte permitiu-me o envolvimento com as questões que implicavam a implementação dos projetos elaborados pelos Órgãos Centrais da Secretaria da Educação. Dessa forma por meio da Oficina Pedagógica, órgão pertencente à Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, o Projeto Ensino de Arte no Ciclo I, foi implementado nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental.

Atualmente como professora, ministro aulas de Arte em escolas de Ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental, estando sob as determinações da Oficina Pedagógica.

Em 2004 quando tive a possibilidade de cursar o mestrado em educação no programa da Universidade de Sorocaba – UNISO deparei-me com ampla gama temática que poderia atender às minhas expectativas na formulação de um projeto de dissertação de mestrado.

Desse modo, naturalmente fui conduzida a uma proposta diretamente relacionada às minhas vivências como ATP de Arte e também pelas experiências enquanto professora. Este fato permitiu-me vincular as proposições dos órgãos centrais da Secretaria da Educação com o trabalho efetivo em sala de aula desenvolvido pelo professor.

Diante do exposto considero que o objetivo do estudo é o projeto Arte no Ciclo I, proposto pela CENP – Órgão executor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para subsidiar a iniciativa de implantação de aulas de Arte no Ciclo I ministradas por professor especialista em Arte segundo a Resolução nº 184 de 27 de dezembro de 2002.

O referido objetivo sustenta-se nesta problematização: Como os professores especialistas em Arte e que ministram aulas no ciclo I do Ensino Fundamental, compreenderam e assimilaram as propostas do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, de forma a concretizá-las em suas práticas em sala de aula?

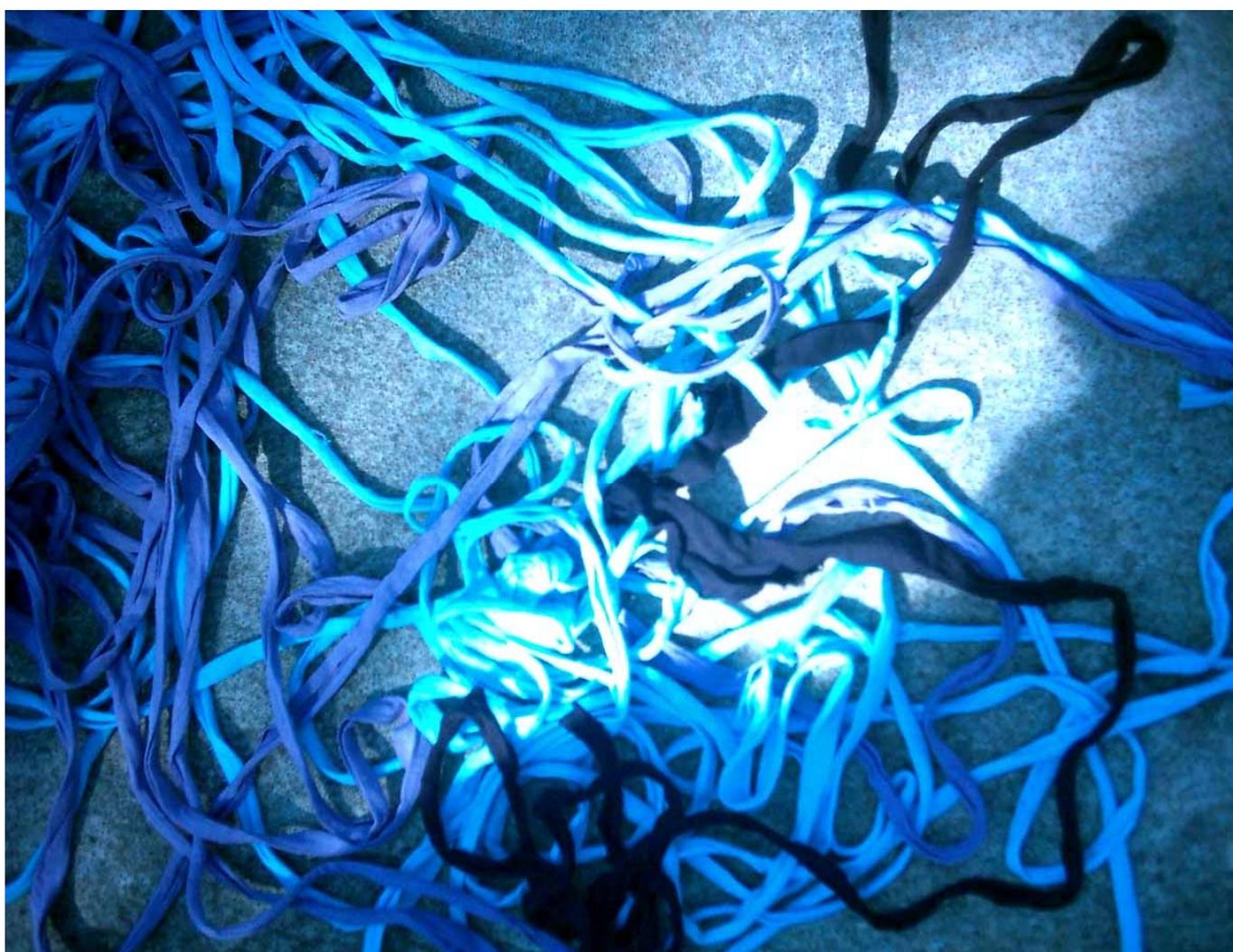
Da busca por uma possível resposta deriva esta dissertação organizada como segue.

O Capítulo 1 apresenta alguns aspectos do itinerário histórico do ensino de Arte. Aborda também as relações que se estabeleceram entre as práticas desenvolvidas nas escolas e algumas teorias que antecederam a institucionalização do Ensino de Arte, consolidado pela LDBEN nº 9394 promulgada em 1996, com ênfase no exame de alguns aspectos dos PCN/Arte 1ª à 4ª Séries do Ensino Fundamental.

O Capítulo 2 apresenta o projeto Ensino de Arte no Ciclo I e pretende ser um pouco mais do que um relato das proposições dos Órgãos Centrais ligados à Secretaria do Estado da Educação. A oportunidade de uma vivência enquanto ATP de Arte envolvida com o projeto Ensino de Arte no Ciclo I no momento de sua implantação em 2002, e atualmente como professora que ministra aulas nos anos iniciais no Ensino Fundamental permite um olhar diferenciado e não mais “eufórico”.

O Capítulo 3 discorre sobre os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa de campo e da entrevista e empreende a análise do objeto do presente estudo articulando as informações aos referenciais teóricos. Busca-se traçar uma outra possível história do percurso aqui registrado.

Há pausas, lugares de descanso, mas elas pontuam e definem o movimento que acontece fragmentado, conforme o permitam as exigências do dever. O movimento pode ser enérgico e o sofrer agudo e intenso...



## **1 O ENSINO DE ARTE: TENDÊNCIAS, NORMATIZAÇÃO E PARÂMETROS CURRICULARES**

Este capítulo apresenta algumas considerações relativas ao itinerário histórico da Educação Artística enfatizando suas tendências e sua presença no processo de normatização desta área de conhecimento. Posteriormente apresenta-se uma sucinta análise do PCN-Arte/1997, dedicado ao ensino de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental. As 121 páginas do documento analisado apresentam proposições que pretendem orientar a prática educacional no ensino da Arte ao considerar que a disciplina Arte constitui área de conhecimento equiparada às demais disciplinas do currículo.

Em 1980, no documento referente à pesquisa sobre a Escolinha de Arte do Brasil, Ana Mae esclarece que até 1973 as escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador. Graças a essa maneira segundo a autora, não competitiva e mesmo cooperativa, pela qual sempre se orientaram, elas puderam contar com a ajuda e o suporte da comunidade intelectual em que estavam implantadas.

No mesmo documento pode-se ler também que paralelamente às atividades desenvolvidas pela Escolinha de Arte do Brasil, em termos mundiais o relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura), realizada em 65 países em 1955, conclui:

Reconhecer à Educação Artística o lugar que lhe é próprio é dar ao indivíduo o meio de lutar contra a ameaça de desumanização que o espera”. Esta afirmação é enriquecida com os dados que as respostas de 65 países forneceram a uma enquete realizada pela UNESCO em 1955.

As respostas a essa enquete permitiram agrupar os objetivos das Artes Plásticas em cinco grandes categorias:

a) *fins educativos*: as respostas delinearão, com grande diversidade de fórmulas, o papel que este ensino tem nas diferentes fases do desenvolvimento espiritual e intelectual da criança. Considerando-se primeiramente os fins de “formação”, acentuando-se o desenvolvimento das funções, tais como a imaginação, o espírito de observação, o senso criador, a expressão – está colocada no mesmo plano que a palavra e mesmo sendo considerada como mais eficaz; b) *Cultura geral*: o valor do ensino artístico como fator de enriquecimento do patrimônio cultural do aluno; c) *fins didáticos*: o ensino de desenho e ramos anexos constitui um meio didático do qual mestres apelam para o ensino de todas as disciplinas. Alguns países (Reino Unido e Itália) colocaram que o desenho é a fase inicial da escrita; d) *ordem prática*: em geral falaram da aquisição de técnicas e alguns países acentuaram que as técnicas não devem ter um fim nelas mesmas, mas devem ser um meio de facilitar a expressão. Alguns países admitiam que o aprendizado técnico poderá mais tarde ser utilizado no aprendizado profissional do aluno; e) visando à orientação (conhecimento do aluno): melhor conhecimento pedagógico da criança. (UNESCO, 1955 apud RODRIGUES, 1980).

O Primeiro Encontro para Estudo da Educação Artística na Escola de 1º Grau, realizado em Belo Horizonte em dezembro de 1976, gerou documento onde se constata que:

A Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, possibilitando a coexistência da iniciação artística e do desenho, pretendeu resolver a área entre arte e técnica. Entretanto no Artigo 26, parágrafo único, da referida lei pode-se ler [...]. Os sistemas de ensino poderão estender sua duração até seis anos, ampliando, nos dos últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (LDB, 4024/61). Somando-se ao ditame legal a resistência dos professores de desenho, uma limitação da Arte às áreas de iniciação técnica foi vislumbrada como possibilidade.

A Arte como elemento integrativo entre as áreas cognitivas, afetiva e motora, dirigindo-se à formação global do indivíduo continua a ser dada fora da escola, nas Escolinhas de Arte que desenvolveram um trabalho sem garantia de continuidade para o aluno, e sujeito a uma série de variáveis pouco estimulantes para o professor, quase sempre resultantes do caráter complementar que é conferido à Arte pelo sistema educativo.

Quer do ponto de vista da realidade operante, quer do ponto de vista da Lei, a Arte até agora no Brasil, representou um papel complementar na Educação. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 4024/61) designou a Arte no Artigo 38, item IV como: ‘[...] atividade complementar de iniciação artística [...]’, enquanto que o desenho sempre foi exigido como matéria obrigatória nos currículos de quase todos Estados do Brasil. (Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1977 apud RODRIGUES, 1980).

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 4024, promulgada em 1961, iniciou-se um processo que culminou na obrigatoriedade da Educação Artística

consolidada a partir da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5692 promulgada em 1971.

A educação artística é o processo que mobiliza a capacidade criadora do educando, levando-o a ampliar a concepção de seu próprio universo: não é, portanto, um instrumento que a escola de 1º grau utilize para alcançar os objetivos de outras disciplinas, áreas de estudos e atividades; é muito mais, sendo forças ativadoras do processo educativo global, incentivando o fazer, o refletir, transformar, comunicar, decidir, agir, criticar e criar atividades básicas ao processo de aprendizagem e dessa forma promovendo o retorno da formação do homem. Propicia a inter-relação entre o indivíduo e o ensino no sentido de seu próprio crescimento e desenvolvimento, procura seu equilíbrio. A expressão “educação artística”, identifica-se, em seu conteúdo atual, com os postulados da educação através da arte; enfatiza os processos de crescimento, sensibilização, convivência solidária, auto-preservação e dignifica a continuidade do existir. Estas colocações vêm ao encontro dos objetivos da Educação Nacional, conforme se formulam nos artigos primeiros das Leis nºs 4024/61 e 5692/71, especificados nos Pareceres 853, de 12/11/71, e 4833, de 3/12/75, e ainda na Resolução nº 22, de 23 de outubro de 1973. (MEC-DEF – 1º Encontro para Estudo da Educação Artística na Escola de 1º Grau – Belo Horizonte, dezembro de 1976; Brasília departamento de Documentação e Divulgação, 1977, apud RODRIGUES, 1980).

A obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas brasileiras cujo processo inicia-se em 1961 com a promulgação da Lei n. 4024 acarretou também o desejo de justificar a Arte como disciplina útil submetendo-a muitas vezes ao que é estranho à sua natureza. Portanto, rever caminhos, acolher posturas, escutar ao que insiste em soar de outra maneira, talvez nos aproxime ao que da Arte não é inteligível. A história do artista Javier Villafañe, relatada de forma poética por Rubem Braga no jornal Correio da Manhã de 05 de agosto de 1946, constitui a meu ver, um desses momentos.

No começo dos anos 40, vindo de andanças pela América Latina, chegou ao Rio de Janeiro um argentino de muitas qualidades: poeta fazedor de bonecos, montador de teatrinho de fantoches e muita coisa mais. Seu nome, Javier Villafañe; sua orientação: amor e respeito pelas crianças. Javier ia, com seus bonecos e suas histórias, onde houvesse crianças dispostas a ver e ouvir suas invenções. E elas estavam em toda parte. Ele ia em lombo de burro, a cavalo, de ônibus, de carona, de barco, a pé, de qualquer jeito. Depois do teatrinho Javier conversava com as crianças e às vezes pedia que elas desenhassem qualquer coisa. Um boneco, uma paisagem sugerida pela pecinha assistida ou um desenho que não tivesse nada a ver com o que a criança tinha acabado de ver. Javier recolhia estes desenhos. E seguia. Augusto Rodrigues encontrou Villafañe e se encantou com as artes desse poeta errante. E foi junto com ele em alguma de suas andanças. Uma vez em Pernambuco, Augusto ouviu uma Diretora de escola perguntar a Javier se o teatro que ele fazia era pedagógico. Villafañe respondeu que não. “Quando um personagem meu diz que dois e dois são quatro, eu ponho logo um outro para dizer que são cinco”. (BRAGA, Correio da Manhã, 05-08-1946, In RODRIGUES, 1980, p. 17).

Segundo Ana Mae Barbosa (2002), para compreender a arte-educação no Brasil hoje ou qualquer outra manifestação social, faz-se necessário entender a dinâmica do período que compreende o espaço de tempo de 1958 a 1963. As tendências culturais mais vivas hoje têm sua origem nesse período ou na sua curta fase de renascimento em 1968.

Nesse período a abertura política, social e econômica permite que a educação dê um passo decisivo em direção à sua emancipação. Segundo Bowles, citado por Ana Mae: “A liberação de períodos significativos de mudança educacional representam respostas a alternativas na estrutura da vida econômica associada com o processo de acúmulo de capital”. (BOWLES apud BARBOSA, 2002, p. 44).

Expansão econômica e modernização das instituições era a preocupação prioritária do governo daquele período. O presidente Juscelino Kubitschek (1956- 1960) deu continuidade à política de desenvolvimento iniciada por Getúlio Vargas em 1950. Enquanto o nacionalismo econômico de Vargas encontrava dura oposição no capitalismo internacional e o setor tradicional da sociedade brasileira, o modelo Kubitschek, destinado à internacionalização da economia brasileira era apoiado por diferentes grupos políticos. O Partido Trabalhista, os nacionalistas, os comunistas e os próprios americanos apoiaram o “avanço” de Juscelino em direção à industrialização como uma forma de se colocar contra a velha tese da “vocaçao agrícola” do Brasil. Além do apoio da maioria, o alívio da repressão que se fez sentir no mundo ocidental com o fim do stalinismo e do macartismo tornou possível uma abertura política durante o governo Kubitschek. (BARBOSA, 2002, p. 44).

Seguindo ainda o pensamento de Ana Mae (2002), a industrialização desenvolveu outros setores da economia, gerando formas de emprego, mercadorias novas e expandindo a capacidade de consumo da população. Estabeleceu-se, de acordo com a autora, um clima de euforia. Porém, a incapacidade estatal de eliminar as desigualdades e distorções estruturais ocasionou uma ampla campanha voltada para as reformas de base ocorridas no período de 1961 a 1964. Foi durante esse período de politização intensa, mobilização de estudantes, união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação brasileira atingem alto grau de identificação.

[...] aquela temporária abertura política e econômica da sociedade brasileira ocasionou uma renovação cultural que alcançou todos os campos. O ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) elabora novas abordagens sociais e filosóficas para o desenvolvimento brasileiro. Movimentos de Valorização da cultura popular afloram em todo o país. (BARBOSA, 2002, p. 45).

A renovação cultural descrita por Ana Mae (2002) fez emergir manifestações como movimento concretista<sup>4</sup>, que explode em 1957, e é reconhecido internacionalmente. A obra de Guimarães Rosa, “Grande Sertão: Veredas” estabelece novos parâmetros para o romance brasileiro. O Cinema Novo apresenta uma visão crítica da realidade brasileira, como a bossa nova significa uma reorientação da música popular; nesse contexto é reforçado o movimento de deselitização do teatro.

A arquitetura brasileira reencontra suas raízes no Barroco através do trabalho de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, tornada visível na construção de Brasília.

A Educação participa dessa mudança social e revigoração social. Muitos educadores, preocupados com o rumo da educação escolar passam a discutir as reais contribuições da escola, sobretudo da escola pública, pensando numa melhoria das práticas sociais.

Segundo Fusari e Ferraz (2001) as discussões em torno de educação contribuíram para mobilizar as novas propostas pedagógicas que apontavam para uma educação conscientizadora do povo e para um redirecionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e universal. Surgem então novas teorias para explicar a superação do pensamento liberal e buscar um projeto pedagógico progressista. Nesse processo histórico emergem as pedagogias: “libertadora” e “histórico-crítica” ou “crítico – social dos conteúdos” (ou ainda

---

<sup>4</sup> Concretismo é um movimento vanguardista surgido em 1950, inicialmente na música e depois passando para a poesia e artes plásticas. Defendia a racionalidade e rejeitava o expressionismo, o acaso, a abstração lírica e aleatória. Nas obras surgidas no movimento, não há intimismo nem preocupação com o tema, seu intuito é acabar com a distinção entre forma e conteúdo e criar uma nova linguagem.

“sociopolítica”). A proposta da Pedagogia Libertadora tem seu representante mais expressivo em Paulo Freire, enquanto Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel Gonzáles Arroyo representam, dentre outros, a Pedagogia Libertária, conforme apontam Fusari e Ferraz (2001, p. 44-45).

A Pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalham com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar [...]. A pedagogia Libertária, por sua vez, resume-se na importância dada a experiências de auto-gestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Acreditam na independência teórica e metodológica, livre das amarras sociais (como foi o caso de Summerhill criada pelo educador Inglês A. Neill, no início dos anos 60).

No quadro da dependência do Brasil em relação aos países centrais do capitalismo internacional, o período histórico seguinte, que se inicia na década de sessenta, mais precisamente a partir de 1964, vai caracterizar-se por um modelo de “internacionalização do mercado interno” (FREITAG, 1980, p. 46) em relação às atividades econômicas.

O governo militar instalado nesse período passa a incluir a Educação e um planejamento específico para ela no corpo do planejamento global com o fim explícito de formar recursos humanos para o desenvolvimento nacional. Implicitamente, a política educacional vai em busca de “assegurar”, mediante maiores investimentos em educação, taxas de lucro cada vez maiores para as classes dominantes e classe “média-alta”, como afirma Freitag (1980). O Estado, assumindo o controle do sistema escolar em todos os níveis, elabora mecanismos que garantam a seletividade, (cuidando da elite) do sistema e que criam reservas de mão de obra capazes de influenciar a queda dos níveis salariais.

Paralelamente, outras estratégias são utilizadas para conter quaisquer movimentos de protesto, o que marcou esse momento pela enérgica repressão. Dessa forma, ainda segundo Freitag (1980, p. 127), o sistema escolar:

[...] Já começa assumir todas as funções que são atribuídas nas sociedades capitalistas modernas: além da reprodução da ideologia e da estrutura de classes com o seu esquema de dominação e exploração, a educação passa a assumir ainda a função de reprodução da força de trabalho.

Nesse contexto é que se dão as reformas de ensino superior: com a Lei 5 540 (1968) e a reestruturação do ensino de Primeiro e Segundo graus com a Lei 5692 (1971). A Lei 5692/71, que institucionalizou a profissionalização de nível médio, pretendia dar terminalidade aos estudos dos que até aí conseguissem chegar no sentido de refrear a corrida para as universidades. A Lei 5692/71, tornou obrigatória a inserção da Arte na Educação, com a criação da disciplina de Educação Artística.

A reestruturação do ensino de Primeiro e Segundo graus ocorreu num contexto em que se destacavam as economias industriais. Dessa forma, mantinha-se a mentalidade que considerava o Ensino da Arte, particularmente ou mesmo exclusivamente, a prática do desenho, como base de especialização de mão-de-obra. Segundo Cunha (1963), o Brasil, como país dependente das potências econômicas centrais, haveria de adotar uma série de medidas na tentativa de ajustar-se à evolução do capitalismo internacional.

A obrigatoriedade de uma disciplina como a Educação Artística parece assim justificável sob esse ponto de vista. Com a institucionalização da profissionalização ao nível médio de segundo grau, a disciplina Educação Artística cumpriria, se incluída no currículo, aquelas funções que os positivistas e liberalistas apregoavam para o Ensino de Arte. Isso porque a contemplação e a imitação da natureza e sua redução ao formalismo elementar geométrico associadas às funções moralizantes e cientificizantes do convívio com a Arte, mormente enquanto Desenho Geométrico, seriam as bases para a formação de uma juventude mentalmente educada, preparada tanto para a linguagem científica quanto para contribuir, profissionalmente, para o enriquecimento do país. Ou seja, a Arte incluída no Currículo

escolar teria uma função condizente com os interesses de base econômica que nortearam a elaboração da legislação.

Podemos afirmar que sobre o ideário economicista liberal, o ensino da Arte tornava-se obrigatório na educação brasileira relegando as mais recentes proposições teóricas e práticas da arte na Educação como o resgate do pensamento Platônico agora associado à psicanálise de Herbert Read (1982) ou até mesmo o princípio da livre expressão experimentado pelo citado escolanovismo e pelas Escolinhas de Arte.

Por outro lado, a arte contextualizada no sistema escolar também distanciava-se do que, no Brasil, o mesmo se fizera em termos de sua produção nos anos sessenta. A consciência que a sociedade brasileira passava a ter de sua dependência econômica e crescente recrudescimento da repressão da ditadura militar que se instalara levaram o artista brasileiro a posicionar-se ante a realidade e a anseios populares, pudessem redefinir uma especificidade artística brasileira.

Paralelamente aos movimentos históricos deflagrados por esse período apontado por Arantes, como por exemplo, a nova objetividade em Artes Plásticas, o Tropicalismo na música popular (principalmente) e o Cinema Novo. Vale lembrar, a contribuição dada pelos movimentos de cultura popular do início da década como MPB do Recife e o CPC<sup>5</sup> da UNE, que foram os responsáveis por uma produção artística comprometida com a cultura e com a

---

<sup>5</sup> “É propósito do CPC, através da arte e da informação, despertar a consciência política no povo”. Esta era a essência do manifesto do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), fundado em 1961. Sabe-se que os objetivos daqueles jovens liderados pelo dramaturgo **Oduvaldo Viana Filho**, o Vianinha, não se concretizaram. Mas se não foi possível “despertar politicamente o povo”, os estudantes universitários da mesma geração nunca foram tão engajados. Para se ter idéia de quanto o tal propósito funcionou nos meios acadêmicos, basta dizer que em seu curto período de vida o CPC produziu filmes, dezenas de peças e shows, editou livros, gravou discos e promoveu uma infinidade de cursos e debates - tudo, absolutamente tudo, aliado ao pensamento de esquerda. A frequência de público a cada evento era gigantesca. Embora a diretoria oficial abrigasse no máximo 15 pessoas, “conspiraram” juntamente com ela dezenas de artistas, estudantes e intelectuais, entre eles Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri. A aguerrida disposição para mudar o mundo através da arte acabou quando a UNE caiu na ilegalidade logo depois do golpe de 1964. Entre aqueles que um dia integraram o CPC, Vianinha foi um dos que deixaram melhores heranças: clássicos da dramaturgia brasileira, como “Rasga Coração”.

situação política das classes subordinadas brasileiras. Ao Regime Militar interessava anular essa experiência e a Educação Artística surge como uma disciplina baseada em estereótipos retrógrados da arte como o que a define como objeto de consumo das elites e a compreende como feita por gênios especiais, além daqueles positivistas e liberalista.

A partir da Lei 5692 promulgada em 11 de agosto 1971, a Educação Artística se instituiu imbuída dos pressupostos modernistas, especialmente a valorização do artista enquanto autor e a busca do novo, traduzidos como livre expressão e desenvolvimento da criatividade. Para entender melhor esse processo é necessário atentar para o fato de que a arte moderna desenvolveu-se sob o signo da ruptura. Uma pretensiosa ruptura radical com o passado, com o academicismo e sua visualidade inspirada nos ideais da Antiguidade Clássica; esta ruptura já prenunciada pelos impressionistas, que rejeitaram a perspectiva, a composição equilibrada, as figuras idealizadas.

A ruptura com o passado associada a uma visão do futuro conferia às vanguardas modernistas um caráter revolucionário. No entanto, no momento de sua disseminação esse caráter sofre uma absorção do capitalismo expansionista, que o moldou a seu sistema de desenvolvimento. Esse fenômeno torna-se evidente na arquitetura moderna e na expansão do abstracionismo<sup>6</sup>.

A consciência histórica preside o entendimento da evolução conceitual do ensino da Arte. (BARBOSA, 1988). A inoperância do professorado que, permeou as atividades artísticas nas escolas nos primeiros anos que se seguiram à obrigatoriedade da disciplina, pode ser atribuída, segundo a autora ao desconhecimento da História da Arte, principalmente. Este

---

<sup>6</sup> Arte abstrata ou abstracionismo é geralmente entendido como uma forma de arte (especialmente nas artes visuais) que não representa objetos próprios da nossa realidade concreta exterior. Ao invés disso, usa as relações formais entre cores, linhas e superfícies para compor a realidade da obra, de uma maneira “não representacional”. Surge a partir das experiências das vanguardas européias, que recusam a herança renascentista das academias de arte. A expressão também pode ser usada para se referir especificamente à arte produzida no início do século XX por determinados movimentos e escolas que genericamente encaixam-se na arte moderna.

fator, dentre outros, dissolveu o ensino da Arte, transformando num deixar fazer estéril. A banalização da livre expressão ocasionada em alguns casos ocorreu por interpretações equivocadas ou leituras apressadas das teorias sobre o assunto. Na tentativa de buscar uma utilização para a Arte, através de uma pretensa contextualização psicológica ou sociológica, resumiu-se em “desenvolver a criatividade” ou “promover uma convivência harmônica”.

Dessa forma, segundo Godoy (1988), a Educação Artística distanciou-se da arte mesma e também de suas intenções transformadoras. Assim, a arte acomodou-se ao universo educacional, que é sabidamente retrógrado e comprometido com valores de permanência da estrutura social.

Aos resultados não muito satisfatórios que caracterizaram a obrigatoriedade do ensino da Arte no Brasil, em 1971 somam-se nos anos seguintes experiências isoladas de Arte-Educadores que, a partir de reflexões, estudos e pesquisas buscaram fundamentos para o ensino de Arte nas escolas.

Os estudos e pesquisas realizados pelos Arte-Educadores brasileiros consideraram abordagens como, por exemplo, a defendida por Vincent Leiner (apud BARBOSA, 1990), em artigo publicado em 1984. Nesse artigo, discorrendo sobre Arte-Educação, Leiner nos faz entender que o fazer artístico pressupõe uma necessidade de se assumir uma intelectualidade verbal. A partir desse enfoque dado ao ensino de Arte nas escolas o autor propõe também uma ênfase na análise do produto artístico historicamente situado.

Segundo Barbosa (1990) a abordagem defendida por Leiner (1984) tem na Fundação Getty<sup>7</sup> sua maior defensora. Divulgada como *Discipline Basic Art-Education* – DBAE –

---

<sup>7</sup> A Fundação J. Paul Getty desponta por seu pioneirismo na automação e na articulação de Informação e História da Arte, com a criação do Programa de Informação em História da Arte (AHIP), tendo como principal objetivo à implantação de um sistema de informação integrado, como apoio à pesquisa em História da Arte.

pressupõe que paralelamente ao fazer artístico o estudo introdutório de Estética, Crítica de Arte e História da Arte. Segundo Ana Mae Barbosa (1990, p. 83),

[...] para a Getty Foundation a epistemologia da Arte não se configura somente pelo fazer artístico. Segundo eles, é necessário também refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar imagens para conhecer arte além de ser imprescindível entender o lugar da arte no tempo e na cultura. [...].

No Brasil algumas experiências isoladas, foram colocadas em prática, de forma mais enfática, a partir de 1990 o que pode ser constatado em relatos de experiências feitas em congressos, como o congresso Nacional da FAEB (Fundação dos Arte-Educadores do Brasil) Os relatores de experiências e mesmo palestrantes como, por exemplo, a professora Ana Mae Barbosa (1990), demonstraram que as propostas do DBAE, foram gradativamente adaptadas.

As quatro disciplinas da Arte contidas no programa proposto pelo DBAE são as seguintes: Produção Artística, Estética e Crítica de Arte e também a História da Arte. Na transposição ocorrida do Brasil, as disciplinas da Arte contidas no referido programa sofreram algumas modificações. Apenas três disciplinas passaram a constar: o 'fazer artístico', a 'leitura da obra de arte' e 'História da Arte'. A partir desse número de disciplinas é que essa abordagem passa a ser chamada no Brasil de Metodologia Triangular. A simplificação oferece margem para que a abordagem metodológica valorize a Arte em si mesma. A questão da disciplina relacionada à produção, isto é, ao fazer artístico, enfatizará o produto do aluno e produto do artista, não em detrimento do processo. Esse procedimento é mais adequado para abordagem que envolve adolescentes capazes de responder às exigências referentes ao acabamento de um trabalho artístico.

Segundo Barbosa (1984), a polivalência preconizada pela Lei 5692 (BRASIL, 1971) resulta de uma má interpretação do princípio de interdisciplinaridade. A imposição da Lei de concentrar o domínio do complexo conhecimento de várias linguagens artísticas em um único

professor, segundo a autora, tem um sentido de economia de pessoal e de custos da Educação. Ao longo dos anos de vigência da Lei 5692/71 a polivalência implicou numa prática inepta com pretensões de levar o aluno a uma compreensão abrangente de arte. Nesse contexto, o professor desapropria-se ele mesmo de uma maior valorização do seu trabalho.

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte tanto da educação formal como da informal. O movimento de Arte-Educação permitiu a ampliação das discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor reconhecendo seu isolamento nas escolas e a insuficiência dos conhecimentos e competência na área. As idéias e princípios que fundamentaram a Arte-Educação multiplicaram-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de Arte-Educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

A Constituição de 1988 simbolizou um ponto vital ao redefinir espaços e responsabilidades, forneceu as linhas de um texto geral que poderia ser interpretado e lido de inúmeras formas na prática diária e por muitos sotaques regionais. A transição democrática pretendida teve caráter de urgência. Os processos desencadeados ou estimulados pela Constituição Federal exigiram novos arranjos de coordenação e de responsabilidades. Com a promulgação da Constituição Federal, ocorrida em 1988, iniciaram-se as discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria sancionada a 20 de dezembro de 1996. A convicção da importância do Ensino de Arte aos alunos da Educação Básica foi reafirmada ao longo de várias manifestações e protestos a uma versão da referida Lei que, apresentava um texto no qual se retirava a obrigatoriedade do ensino de Arte.

Com a Lei nº 9394/96 revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica segundo o que está explícito no artigo 26 § 2º: “O Ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996).

A conscientização profissional predominante no início do movimento Arte-Educação evoluiu para as discussões que geraram as concepções e as novas metodologias para o ensino e aprendizagem da Arte nas escolas.

É com esse cenário que se chegou ao final da década de 1990, mobilizando novas tendências curriculares em Arte.

São características do novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área de conhecimento com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

Segundo a professora Miriam Celeste Ferreira Martins (2002, p. 49)

[...] é preciso ganhar distância para ver melhor e ter ouvidos atentos para perceber as diferenças sutis em discursos teóricos. É necessário perceber que as mudanças propostas na lei exigem um novo paradigma para a construção de conceitos que fundamentam a área de conhecimento em Arte.

Alertando-nos para o fato de que não é só uma mudança de terminologia que a nova Lei propõe. A luta de Arte-Educadores em todo o país, mesmo que ainda não seja obedecida do modo como foi concebida, a Lei nº 9394 /96 gerou documentos que reafirmaram a presença da Arte na escola já presente na Lei nº 5 692/71. Segundo a autora (MARTINS, In: BARBOSA, 2002, p. 52), terminologias diversas refletiram e refletem posições filosóficas e metodologias importantes:

[...] Sobre isso, vivi um dilema instigante quando fiz a revisão do livro de Fernando Hernandez (2000): *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Na Espanha o termo Educação Artística ganha uma roupagem inovadora, frente ao ensino da Arte. Utilizá-lo aqui no Brasil seria ver no espelho a roupa velha e surrada de um ensino polivalente e superficial. Na discussão da terminologia, uma longa conversa com idas e vindas por e-mail, nos obrigou a aprofundá-la. A decisão final, não sei se satisfatória, foi utilizar o termo Educação Artística quando o texto se refere à ESPANHA, Arte e seu ensino quando a referência é a experiência brasileira e Arte na Educação quando se propõe a discussão da relação entre as duas áreas, fugindo assim de terminologias que têm cunho histórico, como Arte-Educação ou Educação através da Arte. [...].

No dizer de Martins (2002), terminologias desvelam, portanto, escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas. Porém nada é tão cirurgicamente delimitado e as terminologias abarcam uma complexidade de conceitos que se (inter) relacionam exigindo novos questionamentos e novas posturas metodológicas.

A Proposta do Ensino de Ensino da Arte contida na Lei nº 9394/96 amplia as questões a respeito do conhecimento Arte articulando os três campos conceituais desse ensino: a produção, a apreciação e a contextualização.

As idéias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da “Proposta Triangular para o Ensino da Arte”, elaborada pela professora Ana Mae Barbosa e difundida no país por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe.

O conhecimento artístico como produção e fruição centradas na experiência estética direta, em contato com a obra de arte, gera a necessidade de investigar o campo artístico como atividade humana. Tal conhecimento delimita o fenômeno artístico como produto das culturas como parte da história e como estrutura formal a qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem suas combinações.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] é função da escola instrumentalizar os alunos na compreensão que podem ter dessas questões, em cada nível de

desenvolvimento, para que sua produção artística ganhe sentido e possa se enriquecer também pela reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

Nos dias de hoje, estudos sobre Arte na educação continuam a ser desenvolvidos. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano e inúmeros referenciais teóricos produzidos a partir de experiências de profissionais envolvidos nesse campo de atuação.

Mudanças significativas podem ser sentidas e percebidas pelos professores de Arte. Tais mudanças podem ser definidas pelo maior compromisso com a cultura e com a história. Até o início dos anos 80 o compromisso das aulas de Arte era o de desenvolver a livre expressão. “Hoje à livre expressão a Arte-Educação acrescenta a livre interpretação da obra de Arte como objetivo do ensino. O *slogan* modernista de que todos podemos ser artistas foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte”. (BARBOSA, 2002, p. 17).

A ênfase na interação entre o fazer, a leitura da obra de Arte e a contextualização da obra de Arte, fundamentados na concepção de que o conhecimento em Arte, se dá segundo os pesquisadores Elliot Eisner, e Brent Wilson (apud BARBOSA, 2002) na interseção da experimentação, decodificação e informação.

Segundo Barbosa (2002), não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino-aprendizagem da Arte. A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados, que tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte capacita homem ou mulher a não se sentir estranho em seu próprio meio, reforçando e ampliando seus lugares no mundo da

interseção, da experimentação, decodificação e informação. Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte.

Ana Mae Barbosa (2002) destaca também como mudança ocorrida no ensino da Arte o fato de ter-se ampliado o conceito de criatividade. Segundo ela pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer arte, mas também pelas leituras e interpretações das obras de arte.

Para o modernismo<sup>8</sup>, dos fatores envolvidos na criatividade o de máximo valor era a originalidade. Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizados. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2002, p. 18).

A necessidade de uma alfabetização visual vem confirmando a importância do ensino de Arte na escola. A leitura do discurso visual, que vai além da análise formal “[...] é centrada na significação destes atributos situados em diferentes contextos conferem a imagem, o imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra, a ela se incorporam [...]”. (BARBOSA, 2002, p. 18).

Mudanças conceituais e metodológicas têm desafiado as práticas docentes e a compreensão do ensino de Arte nas escolas. O próprio título de um livro de Ana Mae direciona estas questões. Maria Heloisa C. T. Ferraz (2001) afirma que o Livro ‘Inquietações e Mudanças no ensino da Arte’, organizado por Ana Mae Barbosa, com a participação de atuantes profissionais da área, oferece importantes contribuições para o Arte-Educador enfrentar questões metodológicas, de interdisciplinaridade, de multiculturalidade, de ensino-aprendizagem em arte em contextos atuais.

---

<sup>8</sup> Chama-se genericamente modernismo (ou movimento moderno) o conjunto de movimentos culturais, escolas e estilos que permearam as artes e o design da primeira metade do século XX. Apesar de ser possível encontrar pontos de convergência entre os vários movimentos, eles em geral se diferenciam e até mesmo se antagonizam. Encaixam-se nesta classificação a literatura, a arquitetura, design, pintura, escultura e a música modernas.

Falar dos problemas que indicam grandes mudanças no ensino da Arte e das inquietações que nos afetam como educadores em confronto com a realidade das escolas, sem deixar de considerar “[...] a delicada tarefa do arte-educador de acompanhar o trabalho criativo de uma outra pessoa, tendo em vista os limites da atividade educacional e as formas de trabalhar arte-educação.” (GODOY, 1988, p. 2).

Segundo o pensamento de Ana Mae (BARBOSA, 1975, p. 99) “[...] a adequada formação de recursos humanos poderá impedir que os pequenos deslizes ou imprecisões legais venham a desmoronar nossas mais vivas esperanças de ver o arte-educador explorar na sala de aula toda a poderosa força educativa da Arte”.

Talvez a certeza da competência intelectual não nos dá conta do universo que como educadores temos que administrar e que muitas vezes nos escapa quando planejamos nossas aulas, “[...] mas que insistem em aparecer no transcorrer dos encontros vivos com nossos alunos?”. (GODOY, 1988, p. 86).

A arte-educação, segundo Ana Mae, traz o propósito de recuperar a importância da Arte dentro do processo educativo a partir do reconhecimento de ter sido ela mesma – a educação – corroída pelas investidas pasteurizadoras da massificação.

Contudo, segundo Carlos Alberto de Godoy (1988), há de se perguntar, se o movimento de apropriar-se da arte e submetê-la à condição de funcionar conforme um método pedagógico não constitui um modo de perverter o seu sentido?

A escola serve a interesses imediatos e dominantes impostos pela sociedade. Crer que tal sociedade há de se tornar mais ‘cultivada’ com o correr do tempo e com a obra da educação constitui, penso eu, um fatal engano. O fato é que a sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas visto que sua atitude central entre todos os objetos, a atitude de consumo, condena à ruína tudo em que toca. (ARENDRT, 2005, p. 260).

Por tudo isso que nos circunda, “[...] esse emaranhado que nos enreda e nos constitui, não há espaço, realmente, para o otimismo. O que pode haver é esperança”. (GODOY, 1988, p. 151).

O referido autor acredita que a verdadeira grande contribuição da experiência artística ao processo educacional realizado nas escolas diz respeito à recuperação desse espaço de intimidade necessária na relação das pessoas com as coisas, e, sobretudo, da pessoa consigo mesma. A necessidade de intimidade a que o autor enfaticamente se refere e que na experiência artística assume o grau máximo de importância está longe de ser pensado nas condições da escola hoje, principalmente a escola pública. As circunstâncias educacionais elegem outras urgências.

Outro ponto importante é o fato de que tendo que instituir normas para o bom funcionamento do processo educacional, as leis gerais da pedagogia terminam por universalizar todos os segmentos de prática educativa que outras práticas educativas necessitam de ser pensadas considerando-se suas particularidades.

Parece, pois, evidente, que quanto mais se tenta colar a Arte ao espaço da educação formal, maior é a tendência de transformá-la numa disciplina curricular que, a exemplo de qualquer outra, tem de se haver com todas as contradições próprias à educação de nosso tempo. [...] Nesse sentido, muito antes de significar uma possível contribuição revolucionária no âmbito da Educação, há de se refletir sobre as marcas já cravadas do discurso do arte-educador, marcas determinadas por um outro discurso do estrangeiro ao campo mesmo da Arte. (GODOY, 1988, p. 171).

Reportando-nos ao pensamento de Carlos Alberto de Godoy (1988), podemos refletir sobre posturas acerca de um ensino que, para tornar efetivo o saber em Arte, estabelece etapas articuladas segundo objetivos previamente estabelecidos. Segundo ele, essa postura encerra uma maneira de universalização do método da linha de produção industrial. No ensino da Arte esse fato fica evidente quando se montam cursos, ou se orientam projetos (nas escolas e em ateliês) apoiados no conhecimento conceitual e da gramática expressiva.

“[...] Nas Artes visuais, por exemplo, estudos e experiências “fundamentais” visando à exploração do ponto, linha, do plano, da cor, do espaço, a transparência e assim por diante.” (GODOY, 1998, p. 181).

[...] a Educação em nossa sociedade costuma ser muito ruidosa e tudo submeter à luminosidade excessiva, do positivismo, da competência e do desenvolvimento por etapas supostamente seguras, como não restasse sequer uma névoa ao redor de tais questões. (GODOY, 1988, p. 180).

As reflexões de Carlos Alberto de Godoy (1988) apóiam-se em experiências enquanto professor artista e professor de escola pública da rede estadual de São Paulo e em experiências adquiridas durante 10 anos em atividades desenvolvidas em seu atelier, convivendo com artistas e acompanhado processos artísticos de adultos e crianças. Sua trajetória durante esses anos com crianças, jovens e adultos possibilitou ao autor o entendimento dos processos criativos de outrem.

O autor questiona a professora Ana Mae Barbosa quando esta atribui à História, Educação e Arte – as razões das dificuldades para o reconhecimento da importância do binômio Arte-Educação. Ao contrário, o autor afirma que tanto a história quanto a educação e a Arte constituem um dos grandes tripés que possibilitam compreender o valor das criações ao longo do tempo, sua permanência e transformações.

O nó górdio, penso eu, diz respeito ao seguinte: Política dominante da atualidade histórica, a Escola como instituição privilegiada no âmbito da Educação Oficial e a Arte. Dos primeiros derivam o sentido pejorativo do pedagógico (que nada mais guarda daquele pedagogo da Grécia antiga) que visa à constituição em um corpo produtivo, ajustado, impossibilitado de refletir e, da Arte, o movimento oposto que impele a curiosidade, ao trânsito do singular ao universal, a absorver do particular o essencial, a desconstruir para criar. (GODOY, 1988, p. 178).

A História da Arte-Educação no Brasil, segundo Godoy (1988, p. 156)

[...] tal qual foi laboriosamente pesquisada e alinhavada por Ana Mae, permitiu-me encontrar um esclarecimento muito mais importante do que o retrato das circunstâncias históricas do século passado e a descrição dos métodos de ensino derivados das concepções educacionais daquele momento histórico que, segundo a autora permanecem até hoje. As contingências históricas e os métodos de ensino que engendraram são-nos oferecidos por muitas vias, inclusive pela História da Educação [...].

Considerando-se que a escola é uma realidade – e aí está à razão, segundo o autor citado, de não poder ser esquecida – a Arte-Educação é, igualmente, uma realidade que embora de modo desajeitado, se integra ao contexto da escola e compõe o cenário da Educação oficial.

Desse modo, seguindo ainda o pensamento do autor, as possibilidades criadas ao longo desse período histórico para o ensino, para a Arte e para o ensino da Arte, contidos nos escritos de Ana Mae, não se restringem àquelas que se fizeram destino e muitos são os autores que demonstram com transparência que o ensino, ou melhor, a educação em geral está sempre subordinada à ordem política. E, por definição, o que está submetido a esta ordem adquire, entre outras, a característica de ser “[...] um conjunto de objetivos que informam determinado programa de ação governamental e lhe condicionam a execução”. (AURÉLIO apud GODOY, 1988, p. 42).

### **1.1 O ENSINO DE ARTE NOS ANOS 90: REFORMA E PARÂMETROS CURRICULARES**

Fazendo um recorte recente da História da Educação Brasileira, situamos os anos 90, marcados por muitas iniciativas no Brasil de se reformarem os sistemas públicos de Ensino. Consideramos que tais mudanças não se limitaram às questões didáticas e de conteúdo, mas

primordialmente foram mudanças que diziam respeito à política que deveria orientar a educação e suas formas de financiamento.

Dalila Andrade Oliveira (2000) desenvolveu estudos sobre as Reformas Educacionais a partir dos anos 90, articulando-as com as mudanças estruturais que estão ocorrendo no capitalismo em âmbito mundial. Essas mudanças, segundo Oliveira (2000, p. 104), centram-se na Educação Básica com a preocupação em buscar, por um lado, responder às exigências de níveis de escolaridades dos trabalhadores para ingressarem e permanecerem no emprego formal e por outro lado à necessidade e controle de gestão dos que ficarão excluídos do mercado de trabalho. Dessa forma segundo a autora citada tais reformas implementadas estariam a serviço da gestão do trabalho e da pobreza.

Neste sentido as reformas educacionais dos anos 90 apresentam como principal traço à tentativa de ‘modernização administrativa’ do aparato público. Adotando modelos de gestão fundados na descentralização administrativa, na autonomia financeira e no planejamento flexível, buscam introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerente à lógica capitalista. (OLIVEIRA, 2000, p. 331).

Neste contexto “[...] a própria noção de conhecimento é empobrecida ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil [...]”. (LAUGLO, 1977, p. 221-233).

Desse modo, o ser humano é definido como um ator racional que procura informação, mede custos e benefícios e que se engaja em relações de troca com outros, por meio de mercados, a fim de maximizar preferências. Esse modelo traduz facilmente uma visão de educação que dá lugar ao destaque do conhecimento cognitivo, à informação. Preferências tendem a ser tratadas como um dado, que está fora do objetivo da análise. A Educação social, moral e estética, que visa formar tais preferências receberá pouca atenção. A ênfase em um

núcleo curricular sem sentido, composto de linguagem, matemática e ciência e ‘comunicação’, enquadra-se em tal modelo racionalista de ser humano.

Nesse sentido estão criadas as possibilidades para a Arte e para o ensino da Arte que se submete. Encontramos nesse submetimento o elemento comum a todas as concepções educacionais, e conseqüentemente, a todas as concepções relativas à arte que surgiram no âmbito da Educação Oficial ao longo de nossa história. Contudo vale lembrar

[...] o que vimos acontecer no direcionamento dado ao ensino da Arte, significava uma dentre outras possibilidades que nossa cultura já havia realizado. Os momentos de ruptura que assinala, evidenciam, por princípio, as fendas por onde outras alternativas poderiam ter emergido, dado as concepções de Arte e modos de transmissão do conhecimento artístico já disponíveis no âmbito das produções culturais. (GODOY, 1988, p. 42).

Que outras alternativas poderão surgir se considerarmos que o envolvimento com a arte propicia um maior acesso à apreensão do mundo e que através da arte, o obscuro da vida pode ser transmutado levando-nos a apreender esteticamente determinadas minúcias, dimensões e significados da realidade? “As obras artísticas são capazes de influenciar profundamente a existência dos indivíduos, possibilitando-os a agir como sujeitos menos desorientados, menos perdidos, menos solitários também”. (SNYDERS, 1997, p. 53).

Vivenciar a cultura, para Snyders (1997), implica em envolver-se em um processo contínuo e amplo, pois a cultura apresenta-se para ele, não somente como um conjunto de saberes e valores e compreensão do mundo, mas simultaneamente, a totalidade dos produtos realizados pelos homens, a maneira de se relacionarem e produzirem a existência humana assim como as perspectivas de construção das novas existências.

O autor defende a necessidade de se envolver com o presente de forma satisfatória, como um espaço – momento de realização e compreensão da existência. Para o autor, no presente (sem negligenciar o passado) está a real possibilidade de vivenciar as conquistas

culturais e lutar por outras novas. E a ‘cultura elaborada’ deve contribuir nessa condução do presente, no envolvimento com as obras, técnicas e tarefas contemporâneas, na tomada de consciência do mundo atual e das alegrias advindas desse processo. Conforme afirma:

Tenho necessidade de uma cultura que me ajude a gostar do presente, manter-me no presente e nutrir o presente com intensidade e fervor e não na espera. Antes de tudo, apreender as possibilidades, os recuos que este presente encerra, reconhecer as forças que o animam no que elas têm de ativo e de criador. (SNYDERS, 1997, p. 46).

“[...] Sonhar é necessário, porém nas atuais circunstâncias da Educação Oficial é especialmente útil não ignorar as possibilidades [...]”. (GODOY, 1988, p. 16).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem proposta da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, iniciada em 1995.

Além de um conjunto de dez documentos escritos e distribuídos entre as diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, os PCNs contemplam, nos três últimos volumes, documentos referentes aos “Temas Transversais”, que tratam das questões sociais emergentes da contemporaneidade, por exemplo, Meio Ambiente, Saúde Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Não possuindo caráter obrigatório, os parâmetros constituem uma referência nacional para as Secretarias de Educação e Escolas. Os documentos de 1º e 2º Ciclos (1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental) que foram produzidos e distribuídos aos professores de todo o país em 1997 constituem: o Volume I, introdutório dos Parâmetros Curriculares. Uma Série de 7 volumes apresenta respectivamente as disciplinas, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física. Os volumes 8, 9, 10 apresentam os Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Apresentação dos Temas. Matemática, Volume III, Ciências Naturais, Volume IV,

correspondentes à disciplina Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, como os demais documentos estão estruturados obedecendo a uma mesma seqüência de tópicos: histórico da área, objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação.

As quatro modalidades da Arte: música, dança, artes visuais e teatro são enfatizadas e se estruturam a partir das proposições contemporâneas do ensino-aprendizagem em arte. O ponto de partida para a elaboração do documento foi conhecer e analisar as propostas que regem as práticas na área dentro e fora do país.

A versão preliminar do documento de Arte foi encaminhada para 56 pareceristas, dos quais 51 emitiram suas opiniões, críticas e sugestões, que orientaram a construção da versão final.

O documento de Arte explicita três eixos de experiência de aprendizagem significativa em torno dos quais estão articulados diferentes tipos de conteúdo: a experiência de fazer formas, a experiência de fruir formas artísticas, a experiência de refletir sobre arte enquanto produto da história e da multiplicidade de cultura humana. [...]. (IAVELBERG, 1999, p. 32).

Ao ser publicado o documento PCN-Arte (1997), destinado ao ensino de 1ª à 4ª séries da educação fundamental, e em 1998 o PCN -Arte para o ensino de 5ª a 8ª séries,

[...] a legislação educacional brasileira finalmente reconhecia a importância da Arte como área de conhecimento e como disciplina obrigatória da educação básica. Ao mesmo tempo, promovia radical mudança no significado do ensino de Arte na escola para milhares professores e seus alunos [...]. (SANCHES, 2003, p. 37).

No texto de apresentação do documento PCN-Arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 15), a Secretaria de Educação Fundamental ressalta que o ensino de Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a

sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Ainda segundo o texto de apresentação dos PCN-Arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997), aprender Arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Como Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais estipulam que o aluno ao concluir este nível de ensino compreenda a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais; desenvolva uma posição crítica, responsável e construtiva; adquira um conhecimento das características do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais valorizando as peculiaridades do patrimônio sócio cultural brasileiro e de outros países. Outros objetivos elencados pelo documento ressaltam a importância do aluno perceber-se enquanto agente e transformador do seu ambiente contribuindo para a sua melhoria sendo capaz de desenvolver o auto-conhecimento cuidando do corpo e valorizando hábitos saudáveis. O documento destaca ainda como objetivo a ser perseguido a utilização de diferentes linguagens como as linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal para produzir e comunicar idéias. Os parâmetros curriculares enfatizam a utilização dos aparatos tecnológicos, considerados pelo documento, como premissas na aquisição e construção de conhecimentos.

Em consonância com o que foi estipulado como Objetivos Gerais para o Ensino Fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares – Arte, (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997), no transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética, nas diversas modalidades da área de Arte: nas Artes Visuais, Dança Música e Teatro. O desenvolvimento poderá se dar, ainda segundo os PCN-Arte, tanto na produção de trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar,

desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Nesse sentido, segundo o documento, o ensino da Arte deverá organizar-se de modo que ao final do ensino Fundamental os alunos sejam capazes de expressão em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas. O aluno deverá também conceber a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas.

“[...] O PCN/Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino-aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

A primeira parte do documento contém um histórico da área de Arte no Ensino Fundamental e suas correlações com a produção em arte no campo educacional; foi elaborada para que o professor possa conhecer a área e a sua contextualização histórica e ter contato com conceitos relativos à natureza do conhecimento artístico.

A segunda parte busca circunscrever as Artes no ensino fundamental, destacando as quatro linguagens da arte: Arte Visual, Dança, Música e Teatro. Nela, o professor encontrará questões relativas ao ensino e à aprendizagem em Arte para as primeiras quatro séries do Ensino fundamental, assim como os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.

Ambas as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular.

A leitura do documento pode ser feita a partir de qualquer uma das linguagens, em consonância com o trabalho que estiver sendo desenvolvido. Entretanto, recomenda-se a leitura global, a fim de que, no tratamento didático, o professor possa respeitar a seleção das linguagens. (PCN-Arte; 1ª a 4ª séries, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 15).

### 1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ARTE SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Além de propor grafar ‘Arte’ com maiúscula quando se tratar de área curricular, e ‘arte’, com minúscula nos demais casos, a proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, atribui à Arte uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a disciplina Arte se relaciona com as demais áreas mantendo suas especificidades.

Pesquisas desenvolvidas a partir do início do século XX em vários campos das ciências humanas trouxeram importantes dados sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Contribuições da Antropologia, da Filosofia, da Psicologia, da Crítica de Arte, da Psicopedagogia e também as tendências estéticas da modernidade conduziram os estudos de autores como Herbert Read (1982) e Viktor Lowenfeld (1977). Esses estudos provocaram olhares mais sensíveis para a produção da criança que passou a ser considerada manifestação espontânea e auto-expressiva. Os citados estudos permitiram o entendimento que a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e

dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sensibilidade, percepção, imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles e pelos colegas, pela natureza que demonstravam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

Esses princípios influenciaram o que se chamou de “Movimento da Educação através da Arte” fundamentado principalmente nas idéias do filósofo inglês Herbert Read. O Movimento da Educação Através da Arte teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, divulgado no final da década de 1940. Viktor Lowenfeld, entre outros estudiosos acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente.

[...] É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na idéia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” – ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção. [...]. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 22).

Nesse enfoque o ensino da Arte destinava ao professor um papel irrelevante. A ele não cabia ensinar nada e a Arte adulta deveria ficar longe e mantida fora da escola. Sua influência poderia macular a “genuína expressão infantil”.

O princípio da livre expressão espalhou-se pelas escolas e sempre esteve acompanhado do conceito de criatividade “[...] fenômeno de consenso pedagógico, presença

obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que este termo queria dizer”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 22).

O resultado da implicação de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi, segundo o texto dos PCN-Arte, 1997, uma descaracterização progressiva da área de Arte. Ainda segundo o documento, tal estrutura conceitual foi perdendo sentido, principalmente pelos alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade e o autocontrole.

Segundo o documento, a área de Arte favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece Arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que podem criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

Segundo o documento, uma função igualmente importante que o ensino da Arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais

sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é adequada e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

Segundo os PCN, o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Ainda, segundo o documento, o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Dessa forma, o documento:

Propõe a escuta dos produtos artísticos como entrada de entendimento de questões sociais.

Uma função igualmente importante que o ensino da Arte tem a cumprir diz respeito a dimensões sociais das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam diferentes tipos de relações entre indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Esta forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 20).

Estabelece um campo histórico específico para a Arte-Educação:

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou a alguém o que aprendeu. Assim, o ensino-aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente

cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 21).

Recupera brevemente a história do ensino da Arte no Brasil:

Ao recuperar, mesmo que brevemente, a história do ensino de Arte no Brasil, pode-se observar a integração de diferentes orientações quanto às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, mas, principalmente, quanto às políticas educacionais e os enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 25).

Trata da legislação, assim como da prática desse ensino no currículo escolar:

“Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’, e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 28).

Analisa a relação entre a teoria e a prática nas escolas brasileiras:

A questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, é o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística a um verniz de superfície. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 31).

Determina os fundamentos do novo marco curricular, a área de conhecimento Arte (não mais a atividade Educação Artística).

“O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 32).

O documento explica o que vem a ser o conhecimento artístico como produção e fruição, discorrendo sobre a relação entre a obra artística, sua cultura e personalidade e o que vem a ser a relação entre a arte, a linguagem e a comunicação.

O documento define o conhecimento artístico como articulação de sentidos, cuja função é situar o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e conhecimento histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer artístico dos artistas de todos os tempos.

Cada obra de arte é ao mesmo tempo produto de uma cultura de uma determinada época e criação singular da imaginação humana, cujo sentido é construído pelos indivíduos a partir de sua experiência.

Segundo os PCN-Arte para o Ensino Fundamental os fenômenos artísticos são considerados então: produtos e agentes de culturas e tempos históricos, construção formal, material e técnica, construção poética. E a experiência é compreendida como sendo experiência de fazer, fruir e investigar formas artísticas.

Os três eixos de experiências significativas que configuram o ensino de Arte, a experiência de produzir arte, a experiência de fruir arte e a experiência do refletir sobre arte devem, segundo os PCN-Arte (1997), estar presentes em todos os tipos de conteúdos sendo articuladores do processo de ensino-aprendizagem em Arte.

### 1.1.2 A ARTE COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

Nos anos 80, o movimento Arte-Educação surgiu inicialmente com a finalidade de conscientizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal, como informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento dos professores, que reconheciam seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competências na área. As idéias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicaram-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por Universidades, associações de Arte-Educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte que contribuíssem para que a apresentação da área de arte como área de conhecimento garantindo um lugar junto às demais disciplinas que compõem o currículo. O texto dos PCN atesta tal situação que o ensino da Arte conquistou ao longo dos anos.

Sendo a Arte considerada área de conhecimento há de se entender que deve ressaltar como objetivo a necessidade de relacionar a arte com a formação dos alunos do ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Arte, 1997, apresentam algumas características do fenômeno artístico como conhecimento artístico, como produção e fruição, o conhecimento artístico como reflexão.

A área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar

significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais.

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico. Que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer Arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem a percepção, observação, imaginação e sensibilidade que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

[...] a Arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável. (PCN/Arte, 1997).

A segunda parte do documento estabelece os parâmetros para a seleção dos conteúdos tendo em conta os três eixos articuladores do processo ensino aprendizagem acreditando-se que para a seleção e a ordenação dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança por ciclo, consideram-se os seguintes critérios: conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno, valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade, especificidades do conhecimento e da ação artística.

Dessa forma, os Conteúdos Gerais de Arte estão propostos para serem trabalhados de primeira a oitava séries, seguindo os critérios para seleção e ordenação dos conteúdos circunscritos nesse documento. Os conteúdos de primeira a quarta séries serão definidos nas modalidades artísticas específicas.

Assim, os conteúdos gerais do Ensino fundamental em Arte são: a arte como expressão e comunicação dos indivíduos, elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte, produtores em arte: vidas, épocas, produtos em conexões, diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes e momentos históricos.

[...] Os conteúdos de arte para o primeiro e segundo ciclos, aqui relacionados, estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, o professor poderá reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como as demais disciplinas do currículo [...]. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

O documento adverte que tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. Os critérios ficam por conta das escolas e professores.

### 1.1.3 SOBRE AS BASES TEÓRICAS

Segundo a professora Rosa Iavelberg (1999), uma concepção construtivista de ensino-aprendizagem orienta a elaboração dos PCN. As principais bases teóricas dos PCN segundo a autora são entre outras a Epistemologia Genética de Piaget, as proposições da Escola Sócio – Histórica de Vygotsky e a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

[...] O marco curricular construtivista trouxe transformações que orientam a prática educacional no ensino da arte. Os projetos curriculares contemporâneos levam em consideração tanto os processos de aprendizagem do aluno quanto a natureza dos objetos de conhecimento que constituem as áreas, rearticulando a prática em sala de aula, e ainda os modos de ensino adequados a cada contexto sócio-educativo. [...]. (IAVELBERG, 1999, p. 50).

O Ensino da Arte numa visão da escola construtivista aprender ou ensinar é o mesmo que criar ou resignificar a arte num contexto didático distanciando do enfoque “pedagógico da arte”. É necessário fazer o aluno viver arte na escola. O ato de aprendizagem precisa ser percebido e compreendido pelo professor de Artes no que é implícito e no que está explícito e no que é invisível, pois o acerto pode advir de situações inusitadas consideradas erro pelo aluno.

As práticas de uma escola construtivista consolidaram uma síntese recriadora tanto do ensino moderno, que priorizava o plano expressivo, evitando influência de modelos de imagens da arte em sala de aula, quanto ao ensino tradicional (bem orientado) concretizado também a partir de modelos – da natureza ou da cultura – observando procedimentos usados em escolas para formação de artistas e por artistas (antes, durante e depois da modernidade).

A presença de modelos de imagens da arte na sala de aula são práticas educativas que constituem provocações que estabelecem diálogos situações de aprendizagem. O contato

direto e sistemático com esse material possibilita a leitura num sentido ampliado do termo e são abordagens da escola construtivista, que considera a cultura e o contexto como fatores de aprendizagem.

Segundo a professora Rosa Iavelberg (1999), com o avanço do construtivismo, as proposições da modernidade no ensino da Arte são progressivamente transformadoras que permitem a recuperação do conceito de originalidade e de criatividade e valorizam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e não apenas o desenvolvimento. O enfoque construtivista compreende que “[...] desde pequena a criança constrói e transforma seus saberes, fazeres, valores e sensibilidade em Arte a partir de diálogo que estabelece entre suas imagens internas e as imagens externas da natureza e da cultura [...]”. (IAVELBERG, 1999, p. 53-54).

Pela abordagem construtivista compreendemos que, para poder criar quando se ensina Arte, o professor terá que lidar com a complexidade, e, ao abraçar as propostas dos PCN, precisará ter conhecimentos sobre Arte, sobre as demais áreas de conhecimento e sobre os Temas Transversais. O conhecimento sobre crianças e de como se ensina e como se aprende nas demais áreas de conhecimento e em Arte, são pontos importantes destacados pelo documento.

O conhecimento da escola, comunidade, famílias, instituições culturais, somados aos conhecimentos sobre estrutura curricular e projeto educativo e sobre o contexto sócio-político-educativo, que devem interagir com as práticas desenvolvidas nas escolas.

Segundo a professora Rosa Iavelberg (1999), as bases teóricas da Escola Construtivista contidas nas proposições dos PCN, são: a Epistemologia Genética de Piaget cuja colaboração constitui o esclarecimento de como o sujeito da aprendizagem transforma

níveis menos avançados de conhecimento em níveis mais avançados e destaca fatos da aprendizagem interação, construção e relativismo.

Do ponto de vista das ações do aluno, sabe-se que a orientação construtiva considera três princípios da aprendizagem, baseados nas formulações de Piaget e desenvolvidos pelos seus seguidores.

A interação estabelece que, para aprender, o aluno interage com conteúdos da área. Ele realiza uma ação reflexiva sobre os conteúdos para assimilá-los e o faz a partir de suas possibilidades de aprendizagem, que são regidas tanto pelo conhecimento anterior como pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo. Constituem as bases teóricas, questiona acerca de como o sujeito da aprendizagem transforma níveis e considera como fatores de aprendizagem a interação/construção e o relativismo.

Do ponto de vista das ações do aluno, sabe-se que a orientação construtivista considera três princípios da aprendizagem, baseados nas formulações de Piaget e desenvolvidos pelos seus seguidores.

O relativismo consiste em saber que o aluno transforma seus saberes e seus fazeres ao longo do desenvolvimento da aprendizagem – ele próprio edifica ações e progressões. Portanto, as respostas que os alunos nos dão, tanto no seu fazer quanto nos enunciados que formulam sobre arte, podem constituir um corpo de acertos provisórios, que podemos chamar de erro construtivo. Não se trata de um conhecimento para “fazer arte” e “sobre arte” da forma como é estruturado pelos artistas, pelos críticos ou historiadores da arte, e sim de um conhecimento que é uma aproximação que o aprendiz pode realizar sobre a arte no âmbito das relações que consegue articular a cada momento de sua aprendizagem. Dessa forma, adquire progressivamente modos avançados de formular saberes sobre arte, sejam conceitos ou saberes práticos ou ainda valores filosóficos.

A construção consiste saber que o aluno constrói o conhecimento por si mesmo. Esse não é introduzido por outrem ou injetado pelo aluno a partir de conteúdos externos, tampouco este conhecimento emerge no aluno à medida em que este se desenvolve e amadurece. A questão da aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento e depende de fatores interativos e ativos do aluno em contextos de aprendizagem nos quais progressivamente transforma seus conhecimentos, estabelecendo relações entre os conhecimentos anteriores e os novos conteúdos nas situações de aprendizagem [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Outra base teórica que estrutura os PCN são os preceitos da Escola Sócio-Histórica de Vygotsky, cuja colaboração constitui as relações entre cultura e aprendizagens, interações inter-pessoais mediadas pelo objetivo de conhecimento como fator de aprendizagem, relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A professora Rosa Iavelberg (1999) acrescenta a colaboração da Escola Sócio – histórica de Vygotsky, destaca as interações inter-pessoais mediadas pelo objeto de conhecimento como fator de aprendizagem, relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo os estudos da professora, Vygotsky considera a intervenção educativa como objetivo de promover o desenvolvimento potencial do aluno, a partir de seu desenvolvimento real, favorecendo sua interação com livros, falas, ações. Essa abordagem considera também as oportunidades de interação em todos os eixos de aprendizagem. Na interação dos saberes, a partir do envolvimento com os outros, o aluno se exercita na possibilidade.

A teoria Aprendizagem Significativa de Ausubel estrutura também os PCN. Rosa Iavelberg (1999) esclarece que a teoria Aprendizagem Significativa de Ausubel colabora para o ensino-aprendizagem destacando uma dupla vertente: lógica e psicológica. Segundo o enfoque dessa teoria, aprendizagem de novos conteúdos mobilizam grandes quantidades de conhecimentos prévios do aprendiz. A teoria aprendizagens significativas considera os conteúdos adequados ao nível do desenvolvimento cognitivo, tem fator preponderante no processo e o aluno constrói a realidade a medida em que lhe atribui significado. Segundo a

teoria da aprendizagem significativa a atitude favorável para aprender estabelece que o aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe.

Outro ponto importante da teoria de Ausubel citado por Rosa Iavelberg (1999) é a significatividade vinculada à funcionalidade na qual os conhecimentos podem ser utilizados: uso/reflexão/uso. Aplicação e destino para aprendizagem. O aluno aprende para si e não para o professor.

A interação entre significados potencialmente novos e idéias básicas relevantes à estrutura do aluno dão origem a significados reais e psicológicos. Na medida em que cada estrutura cognitiva do aluno é singular, todos os novos significados são forçosamente singulares.

A aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, material de aprendizagem é apenas potencialmente significativo. Em segundo lugar, deve haver uma disposição para a aprendizagem significativa [...]. (AUSUBEL apud IAVELBERG, 1999, p. 57).

Na relação ensino-aprendizagem, dá-se ênfase à possibilidade de que, ao fazer e ao conhecer, o aluno reveja sua relação com o mundo e desenvolva potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade. Desta forma, entende-se que se aprende Arte com pessoas que trazem informações para os processos de aprendizagem; com as aulas de Arte; motivações advindas do entorno natural; fontes de informação e comunicação e interagido com os próprios trabalhos e com o trabalho dos colegas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

Assim como se convive com valores e atitudes tidos como conteúdos do âmbito da afetividade que se referem a ações regidas por sentimentos de solidariedade, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

#### 1.1.4 APRENDER E ENSINAR ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Quanto ao aprender e ensinar Arte com sentido e prazer no Ensino fundamental os PCN-Arte, 1997, estão associados à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da Arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de idéias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer pensar sobre arte. Introduzir o aluno do primeiro ciclo do Ensino Fundamental às origens do teatro ou aos textos de dramaturgia por meio de histórias narradas pode despertar maior interesse e curiosidade sem perder a integridade dos conteúdos e fatos históricos.

O papel do professor, segundo os PCN-Arte, é buscar o domínio dos procedimentos dados, a organização e o planejamento, tendo como metas que o aluno experimente e explore as possibilidades de cada linguagem artística, a compreensão e o uso da arte como linguagem, a experimentação e o conhecimento de materiais, instrumentos e procedimentos da arte, a construção de uma relação de autoconfiança com a própria produção e a do outro, o conhecimento e compreensão das funções da arte, a pesquisa e organização de informações sobre a arte.

Os documento atribui ao professor a escolha e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar Arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, segundo o documento o

texto literário, a canção e a imagem terão maior reconhecimento dos alunos e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. “[...] O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar, e refletir sobre elas [...]”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

O documento ressalta também que a aprendizagem em Arte acompanha o processo de desenvolvimento geral da criança e do jovem desse período. As atividades possibilitam ao aluno observar sua participação nas atividades do cotidiano social da comunidade à qual pertence, pelo fato de se perceber como parte constitutiva desta.

Essas considerações que segundo os PCN-Arte caracterizam os modos de aprender e ensinar arte possibilitam uma revisão das teorias sobre a arte da criança e do adolescente. Ainda, segundo os PCN-Arte para o Ensino Fundamental, os conteúdos da área de Arte, é preciso ter sempre em mente, articulam - se, por meio de três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar, dando liberdade para que as escolas criem seus desenhos curriculares, tendo em vista seu próprio contexto educacional. Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação); apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e seu universo; e, contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico.

Quanto aos conteúdos da área são pertinentes os que favorecem a compreensão da arte como cultura, a compreensão do artista como ser social e a compreensão dos alunos como produtores e apreciadores e possíveis freqüentadores, e também os conteúdos que possibilitem que os três eixos da aprendizagem em Arte possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento. (PCN-Arte, EF).

Quanto aos critérios de avaliação, os PCN-Arte EF reconhecem os limites de flexibilidade no convívio com distintos níveis de aprendizagem em um mesmo grupo de alunos, assim como a liberdade de critérios para a escolha de uma seqüência no andamento curricular. O professor é também orientado para avaliar cada aluno por sua participação, criar pastas, criar situações de auto-avaliação orientada, assim como olhar para o processo como um todo para também auto avaliar-se.

O texto dos PCN-Arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997), no que diz respeito à organização do espaço e do tempo de trabalho, afirma a importância do espaço destinado ao ensino de Arte estabelecendo que ele seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola para favorecer a produção artística dos alunos. A concepção de tempo e de espaço, segundo o texto do documento, dizem respeito à organização dos materiais, à clareza visual e funcional, flexível e mutável. A estética do ambiente, segundo o documento, deve propiciar a criação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para as primeiras séries do Ensino Fundamental manifestam-se também quanto à importância de registros “[...] sugeridos pelos alunos, tais como fichas de observação, cadernos de percurso, ‘diário de bordo’ e instrumentos pessoais de avaliação”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

O documento ressalta a pesquisa como de fonte de instrução e de comunicação em arte destacando a necessidade do professor de buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos. Segundo os PCN-Arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997), o professor deve sair em busca de imagens, textos que falem sobre a vida de artistas, levantamento sobre artesãos locais, revistas, manifestações artísticas da comunidade,

exposições, apresentações musicais e teatrais, bem como acolhimento dos materiais trazidos pelos alunos.

O documento destaca ainda a necessidade de conhecimento pelo professor do conhecimento da História da Arte para poder escolher o que ensina, com o objetivo de que os alunos compreendam o trabalho de arte não existe isoladamente, mas relacionam-se com as idéias e tendências de uma determinada localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura, que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

O trabalho com projetos constitui uma das modalidades de orientação didática proposta pelos PCN. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

O documento destaca o trabalho com projetos por considerar tal procedimento didático favorável à aprendizagem significativa. Segundo os PCN/Arte/1997, a estrutura de funcionamento de projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia.

“[...] Na prática, os projetos podem envolver ações entre disciplinas como, por exemplo, Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte. Os conteúdos dos temas transversais também favorecem o trabalho com projetos em Arte. [...]”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 118).

A segunda parte do documento circunscreve as Artes no ensino fundamental, destacando as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela o professor encontrará questões relativas ao ensino aprendizagem em Arte para as primeiras quatro séries.

Considerando-o uma leitura global esse trabalho focaliza as Artes Visuais. A leitura do documento pode ser feita a partir de qualquer linguagem. Este trabalho fez a leitura dos PCN considerando as Artes Visuais.

Segundo os PCN-Arte/1997, as Artes Visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato desenho industrial) incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Os Parâmetros Curriculares chamam essas modalidades artísticas de visualidades que podem ser utilizadas de modo particular e em possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

Segundo os PCN-Arte, as Artes Visuais devem considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos dos alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como apreendem, criam e se desenvolvem na área.

Os blocos de conteúdos de Artes Visuais que o documento seleciona para o primeiro e segundo 'ciclo' são: as artes visuais como expressão e comunicação, as artes visuais como objeto de apreciação significativa, as artes visuais como produto cultural e histórico.

## 1.2 ALGUMAS INTERPRETAÇÕES DOS PCN

Alguns estudos têm sido realizados sobre as repercussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A professora Rosa Iavelberg defendeu tese de doutoramento em 1999 com o título “A Leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes Visuais na Formação Contínua de Professores do Ensino Fundamental”, cujo trabalho de pesquisa teve como proposta central a leitura dos parâmetros por grupos de professores e introduzidos em novos projetos curriculares nas escolas.

Um dos resultados da pesquisa da professora Rosa Iavelberg (1999, p. 90), com o título: “compreensão das professoras sobre o texto ‘a área de arte’ e análise da colaboração da leitura na própria prática”, apontam 14% das professoras que usaram o texto dos PCN para responder, não conseguiram a tarefa, 14% copiaram o trabalho de colegas ou dispuseram seus trabalhos para serem copiados, ou misturaram partes de seus textos para produzir trabalhos idênticos; 14% não entenderam; 17% não compreenderam o material sobre o qual deveriam refletir e 31% não demonstraram ter conhecimentos básicos sobre as questões tratadas. A autora esclarece ainda que 55% dos professores envolvidos na pesquisa usaram em suas respostas partes inteiras do texto dos parâmetros e mesclaram suas respostas, revelando empenho na compreensão do documento. Sínteses pessoais apareceram em 14% das respostas dos professores, ou usaram suas próprias interpretações refletindo sobre as proposições do texto. Nenhuma professora usou da própria experiência para responder.

A professora Rosa Iavelberg (1999) demonstrou em sua tese que as professoras utilizaram modelos didáticos tradicionais para trabalhar, daí porque responderam à tarefa copiando trechos longos do texto dos PCN, copiaram integralmente textos dos colegas, ou disponibilizaram seus trabalhos para serem copiados. Entendendo, portanto, que para a

conscientização dos propósitos dos PCN seria necessário uma nova mentalidade que, por sua vez, necessitará de uma formação contínua adequada às novas realidades. (IAVELBERG, 1999).

A partir das concepções da proposta triangular, que alimenta os PCN, quais sejam: o movimento mexicano das Escuelas de Arte livre, o enfoque dos Estudos Críticos britânicos e o DBAE americano, Fernando Hernández (1998, p. 82) considera que as formas de “racionalidade forasteira”, “racionalidade comunicativa” e “racionalidade culturalista”, que orientam os PCN, predominam como propostas vinculadas a uma tradição expressionista. O enfoque dado por Fernando Hernández (1998) ao termo expressionista pode ser entendido da mesma forma que se entende a base conceitual em que se apóia Herbert Read, Stern, Victor Lowenfeld, e que levou à “livre expressão” e à “ilusão libertadora da Arte-Educação”. Fernando Hernández (1998, p. 44) utiliza o termo “racionalidade forasteira” para caracterizar o procedimento de usar o argumento para reivindicar o papel da educação na arte, o *status* e a importância que essa disciplina tem em países desenvolvidos, devendo-se imitar esse exemplo ao pretender estar à altura dos demais.

Por “racionalidade comunicativa”, Fernando Hernández (1998) compreende dizer que o fato de vivermos em uma cultura dominada pela imagem faz com que seja importante que se aprenda a ler e a produzir imagem enfatizando aspectos da semiótica e da linguagem formal. Por “racionalidade culturalista”, Fernando Hernández (1998) diz se referir ao fato de se considerar a arte uma manifestação cultural e que os artistas realizam representações que são mediadoras de significados de cada época e cultura, sendo tanto a compreensão como a interpretação e produção, o objeto de estudo de alguns docentes desde a década de 90.

A professora Márcia Ângela Aguiar, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, estudou o documento introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais de

1995, no qual examina em que medida os PCN podem ser considerados, efetivamente, instrumento para a elevação da qualidade do ensino da Escola Pública no Brasil, à luz do paradigma da posição civil democrática da educação, em contraponto à visão produtivista.

A professora argumenta que a definição dos PCN como um instrumento para a qualidade de ensino é uma definição insuficiente diante das diversas concepções de qualidade existentes, já que estas se constroem historicamente. A autora aponta também para o fato de que os PCN, além da dimensão pedagógica, participam da disputa de poder na sociedade brasileira, sobre a questão de qual direção será dada à formação dos brasileiros do início de milênio.

Quanto à formação do educador, a autora considera que concepções importantes não estão presentes de forma integrada nos PCN, embora estes pretendem orientar a formação inicial e continuada de professores, sugerindo a ampliação do processo de discussão sobre a matéria, principalmente ouvindo a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ANFOBE (Associação Nacional pela formação dos Profissionais de Educação) e ressaltando “[...] a imperiosa necessidade de que os educadores influam na determinação de objetivos, finalidades e estratégias curriculares, visando à educação em projeto de cidadania plena para todos os brasileiros [...]”. (AGUIAR, 1996, p. 510).

#### ✓ **PCN nas escolas: e agora?**

Maura Penna, professora do Departamento de Artes da UFPB, Coordenadora do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes também nos apresenta sua interpretação dos PCN. PCN nas escolas: e agora?, é o título do texto que contém as idéias da autora sobre

o documento elaborados com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que [...] dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro”, segundo declara o Ministro da Educação e do Desporto, no texto “Ao professor”, que abre todos os volumes dos PCN para as 5ª e 8ª séries. Conforme a autora os PCN estão nas escolas influenciando a prática pedagógica e gerando inquietações, inclusive na área de Arte.

Conforme a autora há um descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos estudos acadêmicos, porque os parâmetros curriculares são relativamente recentes. O lançamento oficial do documento no Palácio do Planalto oficial no dos documentos data de outubro de 2000.

Os PCN prevêem um processo progressivo para sua aplicação, como base para a atuação a do professor em sala de aula, o que segundo Penna (2001) não está ocorrendo. Os documentos introdutórios para os diversos ciclos sugerem uma utilização gradativa dos documentos. O contato dos professores com os Parâmetros poderiam subsidiar ações dos órgãos centrais, revisões ou adaptações curriculares implementadas pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais, desencadear projetos educativos nas escolas. No último estágio segundo a autora caberia ao professor a realização das propostas dos PCN-Arte. No entanto ela observa que muitas vezes os PCN-Arte simplesmente “caem na cabeça do professor” em forma de cobranças da direção da escola, que muitas vezes desconsidera o apoio e as condições necessárias para torná-las concretas.

Segundo o Parecer 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE),

[...] os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor, é nessa perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas.

Contudo segundo Penna (2001), os PCN já estão nas escolas influenciando práticas pedagógicas e também gerando inquietações. Quais seriam as inquietações?

Especificamente a proposta para a área de Arte, os PCN, envolvem complexas questões que estão sendo investigadas pelo grupo de pesquisas em Ensino das Artes, da UFPB, desde 1997, quando o grupo de pesquisa teve acesso ao texto final da proposta de Arte para as 1ª a 4ª séries. Segundo a autora o estudo preliminar de alguns aspectos dos PCN resultou no Caderno de Textos Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de Arte (CCHLA/UFPB, 1997). É este o ensino de Arte que queremos? Editora da UFPB, reúne artigos que analisam a fundo os documentos dos PCN para a Arte, inclusive as propostas para cada linguagem da artística. Os frutos de todo esse processo de trabalho tem sido apresentado em diversas ocasiões. (Inclusive no XIII Encontro Nacional Arte na Escola realizado em João Pessoa no ano de 2001).

Em todos os ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: Artes Visuais – com uma maior amplitude que Artes Plásticas pois engloba, artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador. Música; Teatro; Dança, uma modalidade específica, segundo os PCN.

Nos PCN/Arte, as propostas para as diversas modalidades artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento que estabelece as três diretrizes básicas para a ação docente são diretrizes que retomam, mas não de modo explícito os eixos da “Proposta Triangular”, defendida por Ana Mae Barbosa.

Nos próprios parâmetros o conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio dos três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

Segundo Penna (2001) vale lembrar que em nosso país a proposta triangular, apresenta a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta como base para a ação pedagógica três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte. Os eixos norteadores em arte, produzir, apreciar e contextualizar estão em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do Ensino de ARTE, e reflete o seu percurso.

A grande questão: a sala de aula. Como realizar, na sala de aula as propostas dos PCN para a área de Arte considerando-se as quatro linguagens artísticas?

Segundo Penna (2001) os PCN do mesmo modo que apresenta uma proposta tão abrangente, não apresentam de modo claro à forma, de encaminhar corretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições nesse sentido são poucas e dispersas.

Ficam em aberto as questões: quais, quando e como as linguagens artísticas serão abordadas na escola?

Outro ponto que a autora ressaltou é que os PCN/Arte organizam os conteúdos por modalidades artísticas e não por ciclo, como ocorre nos documentos das demais áreas, delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas e “[...] da sua seqüência no andamento curricular” ( SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 54). O que nos sugere que fica a critério das escolas e respectivos professores.

O que fica subtendido também que “[...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo dos anos de escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 62-63).

O que implica em flexibilidade. Conforme a autora, a flexibilidade presente na proposta de Arte procura considerar as diferenciadas condições das escolas levando em conta também à disponibilidade de recursos humanos.

Não seria muito difícil concluir que a proposta, levando-se em consideração as condições do sistema de ensino em todo o país, seria irrealista vincular a abordagem de cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado.

A flexibilidade em certa medida pode comprometer a função básica dos Parâmetros Curriculares, que é garantir um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional, inclusive em termos dos conteúdos estudados. Pois na área de Arte, muito é deixado a cargo das escolas ou mesmo do professor, inclusive com respeito à abordagem dos conteúdos. Neste sentido segundo a autora os PCN-Arte declaram que: “Os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme a decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 49).

Conforme Penna (2001) a flexibilidade tem então várias implicações: nos casos de transferência, por exemplo, podem trazer prejuízos para a formação do aluno. Se cada escola pode selecionar tanto a modalidade artística a ser trabalhada, ou dança, ou teatro, ou música, ou artes visuais, quanto os próprios conteúdos, podemos concluir que um aluno que tenha que se transferir pode tornar a repetir os mesmos conteúdos ou a mesma modalidade artística, ou então poderá ter dificuldade em acompanhar um trabalho mais aprofundado numa linguagem que não tenha sido contemplada em sua antiga escola. Desse modo à flexibilidade atinge os alunos das camadas populares que em sua maioria, mudam de escola com mais frequência. Segundo Penna (2001), os efeitos da flexibilidade podem invalidar as recomendações do próprio documento acerca da continuidade do processo educativo. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

A autora considera que a proposta dos PCN-Arte, é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. A qualificação do professor – o que implica a valorização da prática docente – somada às ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística.

Outra questão crucial apontada por Maura Penna (2001), considerando-se que é professor que irá colocar em prática as proposições do documento: qual deverá ser a qualificação do professor?

A característica da proposta dos PCN-Arte aponta para um resgate dos conhecimentos específicos em Arte; aponta para uma complexibilidade dos conteúdos em cada modalidade artísticas o que indica, segundo o no próprio documento, a necessidade de um profissional especializado em cada linguagem. Mas, na verdade não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCN, nem na Lei nº 9394/96. Por conseguinte os custos e benefícios determinam a contratação e dificilmente as escolas poderão contar, a curto e a médio prazo com professores especializados em cada uma das modalidades artísticas dos PCN-Arte.

Diante deste quadro a autora vislumbra três perspectivas, que ela considera não muito promissoras: Poderá ser exigida do professor um polivalência ainda mais ampla e inconsistente do a promovida pela Educação Artística em 1971 a partir da Lei nº 5692. Inclusive as provas dos concursos para ingresso em redes públicas de ensino poderão ser elaboradas nesse formato, abordando as diversas linguagens artísticas, como acontece em muitos locais nos concurso para Educação Artística.

Seguindo o pensamento da autora as propostas dos PCN serão realizadas apenas na medida dos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de Arte de uma dada escola

é formado em música, por exemplo, será esta a modalidade artística contemplada no currículo. Uma outra variante desta situação que já começa a ter lugar e estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s), para seus interesses, contratando um professor com formação adequada. Nesse caso, podem pesar argumentos acerca da conveniência de evitar reclamações dos pais na hora de comprar material para a aula de artes visuais, ou então sobre como determinado campo da arte pode contribuir para o marketing da escola – ao produzir apresentações teatrais. Ou ainda – o pior – na visão de Penna (2001), as propostas dos PCN poderão servir de base para planejamentos e relatos que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula.

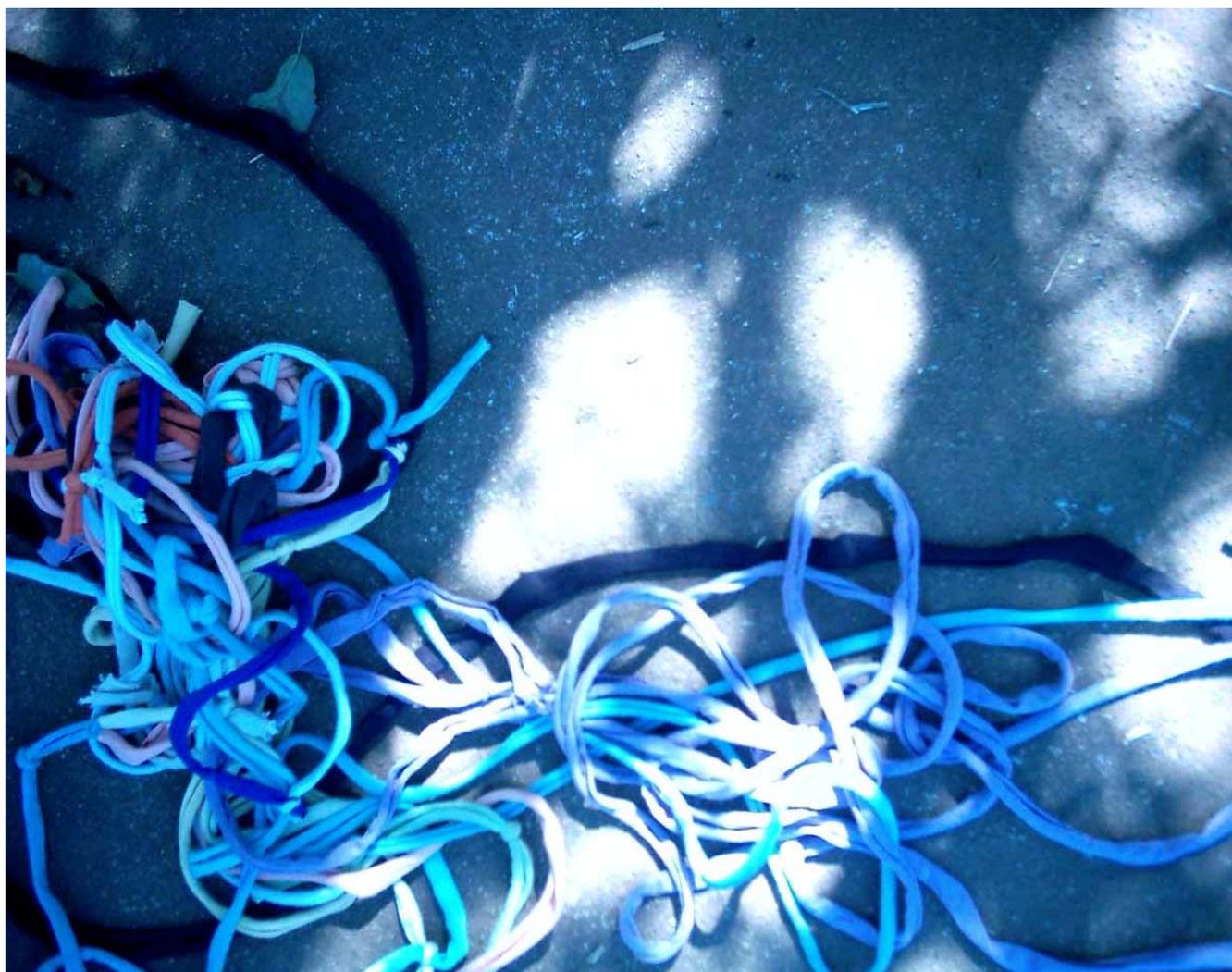
A autora acredita que em termos de Brasil, serão as escolas de elite, certamente - que se empenharão em oferecer as quatro linguagens artísticas de modo consistente, contratando para tal diversos professores com formação específica.

Tais perspectivas colocam em discussão a possibilidade de os PCN-Arte trazerem mudanças efetivas para a prática pedagógica na área. A pretensão de um único professor em todas as linguagens artísticas contradiz a amplitude e profundidade das propostas específicas, atualizando a polivalência e conduzindo, inevitavelmente, a um esvaziamento de conteúdos. Se os PCN-Arte forem implementados dessa forma, ou se ficar apenas no papel, em belos planejamentos e relatórios – estarão sendo reduzidos a meros atos de discurso, mascarando na verdade, a ausência de renovação das ações pedagógicas em arte.

No dizer da autora é possível que o que foi posto acima venha a acontecer, porque os próprios PCN prevêem um processo progressivo para sua aplicação, como base para a atuação do professor em sala de aula, o que nem sempre está ocorrendo. Nos documentos introdutórios para os diversos ciclos a utilização progressiva dos Parâmetros é sugerida para subsidiar ações

dos órgãos centrais para o Ensino Fundamental, revisões ou adaptações curriculares desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais, a elaboração da proposta pedagógica de cada escola, no sentido que a proposta pedagógica pode ser considerada espaço ideal para definir o melhor modo de encaminhar o trabalho de Arte na escola, fazendo uso da autonomia prevista na lei ° 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares, atendendo a flexibilidade da proposta do PCN-Arte.

Relacionados uns com os outros constituem um todo que contém a idéia. Surgem irrelevâncias e distrações tentadoras...



## 2 PROJETO: NEM TUDO O QUE PARECE É

“Pomos nossas mãos no arado e voltamo-nos para trás; começamos e logo nos detemos, não porque a experiência haja alcançado o fim em vista do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções estranhas ou por qualquer letargia interna.” (DEWEY, 1980, p. 89).

Neste Capítulo abordamos alguns aspectos sobre a noção de projeto e do trabalho a partir dessa prática pedagógica. A seguir concentramos nossa atenção no Projeto de Ensino de Arte no Ciclo I.

A prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos pretende ser uma forma de interação que se estabelece no ambiente escolar, considerado ambiente de aprendizagem. Essa cultura aos poucos emerge e passa a fazer parte das discussões, desencadeando estudos sobre essa prática no universo escolar.

Contudo, para que um projeto constitua uma experiência, e uma experiência verdadeira na concepção de Dewey (1980), é necessário que seja uma organização dinâmica em seu sentido vital e que durante a sua concretização os movimentos se completem interligados. “Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria.” (DEWEY, 1980, p. 90).

Como um avanço de um exército todos os ganhos já efetuados são periodicamente consolidados, e sempre em vista do que se fará depois. Se nos movermos rápido demais, afastamo-nos da base de suprimentos, dos significados acumulados – e a experiência é aturdida, pobre e confusa. Se perdermos tempo demais após havermos extraído um valor líquido, a experiência perece de inanição. (DEWEY, 1980, p. 105).

John Dewey (1859-1952) pensador e filósofo americano da primeira metade do século XX, cujas idéias causaram impacto em diversas áreas do conhecimento dentro das ciências humanas, influenciou de maneira importante nossa educação, inclusive no campo do ensino arte, através do seu livro *Art as experience*, publicado em 1937.

Dewey define experiência como sendo um livre intercâmbio entre os indivíduos e as condições do meio em que vivem. Nessas experiências as partes sucessivas fluem sem juntas nem vazias, para o que vem a seguir. As coisas acontecem, mas nem são definitivamente incluídas nem decisivamente excluídas; navega-se à deriva. Uma coisa substitui outra mas não a absorve nem a traz consigo. Houve experiência, mas tão digressiva que não é uma experiência no seu sentido vital.

Para o autor, experiência é a parte integrante do viver, ela é sentida no simples olhar para as coisas da natureza ou na observação de objeto, criados pelo homem. Para se viver uma experiência não são necessários planos e justificativas, sejam elas boas ou ruins, são experiências vividas que alimentam o espírito e é a soma delas que projeta o homem para o mundo.

No entanto para a experiência constituir-se resultado de um ato de inteligência, deveria haver sempre uma conexão entre o pensamento, a ação, e o que se deseja produzir. Nesse processo tanto o fazer quanto o perceber, apreciar, e contemplar constituem elementos desencadeadores de uma experiência com qualidades que tornam a experiência fecunda. O que exige a compreensão das relações mútuas onde os corpos agem uns sobre os outros modificando-se reciprocamente. O agir sobre o outro e sofrer do outro corpo uma reação é em seus próprios termos uma experiência.

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” significa aqui sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso de tempo. (HEIDEGGER apud LARROSA, 2004, p. 162).

Os políticos e generais de êxito que se convertem em homem de Estado como, por exemplo, César e Napoleão em outros tempos e os grandes estadistas de hoje têm algo de atores. Em si mesmo isto não é arte, mas é como acredita Dewey (1859-1952) um sinal de que o interesse não é exclusivamente, talvez nem principalmente segundo o autor, mantido pelo resultado em si próprio, como no caso da mera eficácia, mas eles estão interessados no resultado enquanto fruto de um processo. Há nesse caso o interesse de completar uma experiência. A experiência pode ser danosa para o mundo e sua consumação indesejável. Mas possui qualidade estética por ter proporção, graça e harmonia.

A palavra “estético” no enfoque dado por Dewey refere-se à experiência enquanto apreciativa, perceptiva e agradável. Denota o ponto de vista do consumidor, mais do que do produtor. A ação hábil externa está do lado de quem consome e que flui o produto acabado.

Conforme o autor tais experiências desprezam a monotonia, a lassidão dos fins indefinidos, a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais, a incoerência e indulgência sem objetivos, mas elegem propriedades pertencentes a uma experiência que efetua um movimento de desenvolvimento em direção à própria consumação. Constitui-se tais experiências em experiências integrais movendo-se em direção a um término, a um fim, cessando somente quando as energias nela ativas fizeram seu trabalho devido.

Essa ação plena difere de ações fragmentárias das exigências do dever. Toda atividade prática adquire qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância.

Dewey nos solicita a imaginação quando nos apresenta como exemplo uma pedra rolando por uma colina para ter uma experiência.

Sua atividade é seguramente suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar, e movimenta-se conforme o permitam as condições, para um lugar e para um estado onde possa permanecer imóvel – para um fim. Agreguemos, pela imaginação, a tais fatos externos, as idéias de que a pedra olha para diante desejando o resultado final; que se interessa pelas coisas que encontra pelo caminho, condições que aceleram e retardam seu movimento em relação a seu término; que atua e sente com respeito a elas de acordo com a função de impulsioná-la ou detê-la que lhes atribua; e que a chegada final ao repouso seja relacionada com tudo o que aconteceu antes enquanto a culminância de um movimento contínuo. Então a pedra teria uma experiência, e dotada de qualidade estética. (DEWEY, 1980, p. 93).

O autor afirma que nossas próprias experiências estão mais próximas do que acontece com a pedra verdadeira do que quer que satisfaça as condições imaginárias descritas. Isso acontece porque em grande parte de nossas experiências não nos ocupamos da conexão de um incidente com o que sucedeu antes ou com aquilo que há de suceder depois. Não há interesse algum que controle a seleção ou recusa do que será organizado na experiência. As coisas acontecem à deriva. Não são incluídas nem excluídas. “Há começos e cessações, mas não há inícios e conclusões. Uma coisa substitui a outra, mas não a absorve e nem a traz consigo. Há experiência, mas tão lassa e digressiva que não é uma experiência. Nem é preciso dizer, tais experiências não são estéticas.” (DEWEY, 1980, p. 93).

Numa experiência integral estamos próximos do que o autor chama de experiência estética, cujo movimento conduz a um encerramento de um circuito de energia. A luta e os conflitos presentes na experiência agem como impulso e provocam um sentimento de padecimento necessários a toda experiência. A dimensão de travessia e perigo estão contidos na palavra experiência. De acordo com o pensamento de Jorge Larrosa (2004) o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto com tudo o que isso tem de vulnerabilidade ao risco. “É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada

lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.” (LARROSA, 2004, p. 161).

Para haver uma incorporação vital é preciso haver o elemento do padecimento. Sem um elemento de padecimento, uma experiência requer muito mais do que investidas sobre o previamente conhecido. A fase de padecimento necessário seja em si própria prazerosa ou dolorosa é algo que dependerá das condições particulares.

Sob condições de resistência e conflito interagimos com o que nos rodeiam e com as condições que implicam nosso processo de vida. Muitas vezes em condições desfavoráveis, mas que constituem espaço de possibilidades, onde têm lugar os acontecimentos.

Para que uma experiência completa ocorra é preciso que emoções e idéias interajam desencadeando nesse processo uma intenção consciente. Frequentemente a experiência que temos é incompleta quando há dispersão; o que observamos e o que pensamos, desejamos e alcançamos permanecem desirmanados um do outro.

Para constituir uma experiência do modo que Dewey lê a palavra experiência é preciso que partes sucessivas de um processo movimentem-se em aceleração contínua e sem descanso de maneira a evitar a separação entre as partes. Podemos dar como exemplo uma obra de arte que se constitui de diferentes atos, episódios e em que acontecimentos mesclam-se e fundem-se numa unidade. Assim podemos dizer que a experiência possui uma unidade que lhe confere o nome. A existência dessa unidade está constituída por uma qualidade única que penetra toda a experiência apesar da diferença de suas partes constitutivas. A essa qualidade da experiência Dewey atribui ser uma qualidade estética.

Para Dewey a qualidade estética promove o acabamento de uma experiência até torná-la completa, enquanto emocional. O feito e o sofrido são, portanto recíprocos, cumulativa e

continuamente instrumentais um com respeito ao outro. O fazer pode ser enérgico e o sofrer agudo e intenso. Mas a menos que eles sejam postos em relação um com o outro constituindo um todo na percepção, a obra resultante não será completamente estética. O fazer, por exemplo, pode ser uma exibição de virtuosismo técnico, e o sofrer um extravasar de sentimentos ou um devaneio. Se o artista não produzir uma nova visão em seu processo de fazer, agirá mecanicamente e repetirá algum modelo fixado como um padrão em sua mente. Uma quantidade incrível de observações do tipo de inteligência, do tipo que ele exerce na percepção de relações qualitativas caracteriza a obra criativa em arte. As relações têm de ser distinguidas não apenas uma a uma, duas a duas, mas em conexão com o todo em construção.

As mãos e os olhos, quando a experiência é estética, são instrumentos através dos quais a criatura viva inteira, totalmente ativa e em movimento, opera. Então, a expressão é emocional e guiada por um propósito.

Tais acontecimentos, descritos por Dewey inerentemente estéticos quanto a sua qualidade, são forças que conduzem os diversos elementos das ações a um resultado decisivo. Tomam parte na ordenação de toda a situação, qualquer que seja a sua natureza dominante, na qual estão presentes também à incerteza e a indecisão.

Como no oceano tempestuoso, há uma série de ondas; sugestões erguendo-se e esboroando-se bruscamente, ou sendo trazidas avante pela cooperação de uma onda. Se é alcançada uma conclusão, é a de um movimento de antecipação e de acumulação que por fim chega a completar-se. Uma “conclusão” não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento. (DEWEY, 1980, p. 91).

## 2.1 NA EXPERIÊNCIA DO ARTISTA O SENTIDO DE PROJETO

No processo do artista, a experiência é uma experiência integrada e completa em si própria porque além de uma experiência intelectual, há forma porque é uma organização dinâmica. A organização dinâmica toma tempo para completar-se porque é um crescimento, uma busca constante. Há início, desenvolvimento, cumprimento. O material é ingerido e digerido pela integração com a organização vital dos resultados de uma experiência anterior que constitui a mente do que faz. A incubação prossegue até que o concebido é trazido à luz e tornado perceptível como parte do mundo comum.

No processo do artista a experiência absorve tudo o mais de tal modo que tudo o mais é esquecido.

A palavra estético refere-se à experiência enquanto apreciativa, perceptiva e agradável. Denota o ponto de vista do consumidor, mais do que do produtor. Maffessoli define estética como sendo “aquilo que me faz experimentar sentimentos, sensações, emoções com outros”. (MAFFESOLI, 1995, p. 128).

A construção da consciência a partir da experiência estética é o ponto chave para se explorar a potencialidade da arte para a relação experiência /consciência. Consciência é, portanto algo que se constrói na relação com o outro e implica em sentir com, sentir junto com, o que não nos é dado a priori, se constrói na convivência na interação. É na dialética entre a consciência e a experiência que se dá no encontro com o objeto artístico.

Dewey apresenta em suas teorias educacionais considerações sobre como se processa no ser humano uma experiência em seu sentido pleno e vital como parte integrante do viver. Ela é sentida no simples olhar para as coisas da natureza ou a observação dos objetos

construídos pelo homem. Para se viver uma experiência, como já foi dito, não é necessário planos ou justificativas de qualquer espécie. No entanto considerada um ato de inteligência, a experiência plena implica numa conexão entre o pensamento e a ação e o que se deseja produzir para que a experiência seja fecunda.

Segundo o autor não é por causa de qualquer acidente lingüístico que “edificação”, “construção” e “obra” designam tanto um processo quanto o produto acabado. O significado do verbo dá sustentação ao substantivo. Do mesmo modo o verbo projetar sustenta o substantivo.

Finalidade e processo são uma coisa só. Se misturam, se completam, se transformam. Num movimento dialético que apontam inúmeras possibilidades de construção coletiva, ou mesmo individual. Tanto em “projeto” quanto em “projetar” estão contidos as idéias já claramente concebidas de forma coerente e ordenadas. Sugere também intenção. A intencionalidade que é ainda um de-vir.

“A palavra projeto designa igualmente tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo” [...]. Um projeto é uma intenção que precisa ser continuamente avaliado e replanejado. Pode ser transformado durante a concretização, na medida em que novas ações precisem ser inseridas a fim de que os objetivos e os conteúdos possam ser alcançados. (MARTINS, 1998, p. 158).

No projeto, cumprir, consumir são funções contínuas, não puros fins, localizados num lugar somente. Os exemplos dos artistas são valiosos e muito nos ensinam. Em cada parte, o olhar destinado ao que foi feito, analisa as investidas e evitam incertezas nas ações seguintes. Um gravador, ou um pintor ou um escritor, estão em processo de completar a cada estágios de suas obras. Tem de a cada ponto, reter e resumir o que foi feito antes como um todo.

Toda a energia de vida que constitui uma experiência associa-se ao que já foi expresso anteriormente e estão presentes nos processos artísticos. Como outros autores, Martins (1988) resgata como exemplo a trajetória de Pablo Picasso que tornou visível a obra Guernica, um projeto de 34 dias.

Segundo a autora o artista trabalhou muito num incessante perseguir de idéias que se alimentavam mutuamente ou se opunham. Criou e recriou. Desenhos iam nascendo, novas imagens eram procuradas, com diferenças ora sutis, ora drásticas. “São maravilhosos seus desenhos de investigação, da mulher que segura o filho morto, dos cavalos, das faces repletas de dor e espanto, das mãos do guerreiro”. (MARTINS et al, 1998, p. 154).

O processo criativo tem fases de sístole e diástole. O artista condensa seu material eliminando o não essencial, ou extrai abundância de formas e idéias que se acumulam desordenadamente sobre o conceito. Mais que crescer regularmente como uma planta, a tarefa flutua freqüentemente entre operações antagônicas. (ARNHEIM apud MARTINS et al, 1998, p. 154).

✓ Os projetos e seus significados

“O projeto é uma grande sinfonia. Na qual intervém a plural orquestra das nossas operações mentais.” (MARINA apud MARTINS et al, 1998, p. 153).

Hernández (1998), afirma que na história da escolaridade os projetos apresentam significados quando inseridos num contexto em que as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais o que poderia determinar o êxito das propostas. Os projetos podem ser considerados como uma prática em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial, aquela que afirma que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática”, que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. A tal idéia de

solucionar problemas pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre os projetos.

Método de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho são denominações que se utilizam de maneira distinta, mas que respondem a visões com importantes variações de contextos e de conteúdo. No entanto, não deve surpreender essa diversidade quando se fala de uma nova prática educativa. Já em 1934, um autor americano registrava não menos que 17 interpretações diferentes do método de projetos (MARTÍ, 1934 apud HERNÁNDEZ, 1998). Isso acontece porque o conhecimento e a experiência escolar não são interpretados pelos agentes educativos, ao contrário do que desejaria alguns reformadores, de maneira unívoca, no dizer do autor.

### 2.1.1 OS ANOS 20: ESCOLA E VIDA

Segundo Hernández (1998), Sáinz (1931), enunciava em forma de perguntas, um componente central do método de projetos. “Por que não aplicar à escola fundamental o que se faz na esfera dos negócios ou no ensino superior especializado? Por que não organizar a Escola seguindo um plano de tarefas análogo ao que se desenvolve fora, na casa, na rua, na sociedade?”. O que se pretende é que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar. Por isso, os projetos devem estar próximos à vida, porque como nos ensina Dewey (1980), a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana.

Este propósito tornar-se – á viável a partir da noção de atividade que é oposta à idéia de recepção passiva como princípio que rege uma nova escola ativa, na qual a criança entra em contato com o objeto de estudo. Agir e reagir de uma forma mais organizada, com a herança da sociedade na qual vivem, e aprendem da participação em experiências de trabalho e da vida cotidiana. Este enfoque se opõe a uma escola compartimentada que, em 1910, Dewey descreve como oprimida “[...] pela multiplicação de matérias, cada uma das quais se apresenta por sua vez sobrecarregada de fragmentos desconexos, só aceitos baseando-se na repetição ou na autoridade”. (DEWEY apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

Na teoria de Dewey (1980) educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento.

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. No dizer do autor, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer com que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar.

No transcorrer da vida a experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Sob condições adversas, aspectos e elementos do eu e do mundo estão implicados nessa interação.

Dessa forma segundo Hernández (1998), temos um esboço de algumas idéias que sustentam essa primeira versão de projetos: A partir de uma situação problemática, levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à Escola e a um processo que oferece uma alternativa à fragmentação das matérias.

As “operações construtivas” assinaladas por Dewey (1980), foram ganhando espaço na sala de aula da Escola e são reconhecidas como projetos.

Tais projetos respeitam o interesse do aluno, ainda que fundamentalmente não baste se não se define que tipo de objetivo e atividade contém. A atividade do projeto deve ter valor intrínseco. O que quer dizer que devem ser excluídas as atividade meramente triviais, as que não têm outra consequência do que o prazer imediato que produz sua execução. Uma outra condição é que, no curso de seu desenvolvimento, o projeto apresente problemas que despertem nova curiosidade, criem uma demanda de informação e a necessidade de continuar aprendendo. Por último, deve-se levar em conta que, para a execução de um projeto, deve-se contar com uma considerável margem de tempo.

A partir desses princípios e seguindo o pensamento de Dewey (1980), sobre experiência, poderíamos inferir que o Método de projetos não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já fez e o transcende de modo cumulativo.

Em tais experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem juntas nem vazios, para aquilo que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade própria das partes. Um rio enquanto distinto de um reservatório, flui. Mas seu fluxo proporciona uma precisão e um interesse a suas partes sucessivas maior do que os existentes nas partes homogêneas de um reservatório. Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como a outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. O todo permanente é diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes. (DEWEY, 1980, p. 90).

Desde o seu início, considera-se que não há uma única maneira de realizar o método de projetos. Sáinz citado por Hernández (1998) distingue quatro possibilidades: globais, nas quais fundem-se todas as matérias desenvolvendo projetos complexos em torno de núcleos temáticos; por atividades, de jogo para adquirir experiência social e na natureza e com

finalidade ética; por matérias vinculadas às disciplinas escolares e projetos de caráter sintético. Fala-se também de projetos simples e complexos, relacionados com as matérias e com a experiência próxima, breves ou extensos.

As críticas não eram estranhas ao Método de Projetos. As críticas mais relevantes foram apresentadas pelos defensores de uma exposição lógica e sistemática das matérias frente aos enamorados pela redação de projetos desconexos e heterodoxos (SÁINTZ apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 68). As críticas enfatizavam o fato de que os projetos deixavam de lado os conteúdos, um trabalho sistemático e se perdia o “rigor lógico” projetos das matérias disciplinares.

Outra crítica relacionava-se com a intenção dos projetos de superar os limites das disciplinas e chamava a atenção sobre a mistura caótica que tal ação podia produzir. Os projetos também eram acusados de influir na organização da escola, fazendo com que deixasse de existir uma ordenação geral que presidisse toda a vida da Escola.

A essas críticas, algumas delas hoje ainda vigentes, e que aparecem quando nos referimos a projeto de trabalho, responde Sáintz:

O projeto é, sobretudo, uma reforma de ordem metodológica que não se impõe ao professor nem à Escola, mas, sim, ao contrário, quando o professor deduz a maneira de conseguir a instrução de seus alunos, é uma questão dada, inventa livremente o seu projeto. (SÁINTZ apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 69).

A partir da segunda Guerra Mundial, a racionalidade tecnológica segundo a qual tudo tem uma sequência e uma resposta lógica, motivo pelo qual faz falta planejar recursos necessários para o fim que se quer perseguir, configurou-se como ideologia dominante no Ocidente. Segundo o autor esse fato favoreceu o êxito do condutismo e da psicométrica como práticas científicas, que davam sentido a essa forma de racionalidade. Ambas, e a nova

situação sócio econômica, influíram poderosamente na educação durante mais de 30 anos. Essa situação fez com que muitas das idéias e iniciativas apontadas ficassem congeladas no imaginário educativo. No entanto voltarão a emergir na etapa seguinte, quando as promessas oferecidas por essa visão tecnológica não se cumpram e as mudanças dos anos 60 exijam novas alternativas sociais e educativas.

## **2.2 OS ANOS 70: IDÉIAS CHAVE**

Segundo Hernández (1998) um segundo fluxo de interesse pelos projetos, com o nome de trabalho por temas produz-se a partir dos anos 60. Nesse caso, bonança e a expansão econômica, a Guerra Fria e uma série de conflitos sociais coincidem com o êxito, nos Estados Unidos, das idéias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e o papel que a inteligência ocupa na aprendizagem de conceitos.

Biólogo por formação, conhecedor de filosofia, psicologia e psicanálise, Piaget fundou a Epistemologia Genética como uma nova disciplina, especialmente criada para investigar os processos construtivos envolvidos na aquisição e produção do conhecimento, pautando-se pela seguinte indagação: como o ser humano transforma níveis menos avançado em níveis mais avançados de conhecimento?

Fundador do método clínico como instrumento de trabalho, tendo por base a interação com a criança e a observação de suas respostas e de suas ações, Piaget colaborou para explicitar a gênese das estruturas cognitivas, demonstrando que o pensamento da criança é apenas qualitativamente diferente do pensamento do adulto e que a inteligência humana se

configura como prolongamento das estruturas biológicas numa continuidade que vai da vida à inteligência.

Reconhecida a importância do desenvolvimento conceitual do qual emergiram outras questões, constituía ponto importante saber que conceitos ensinamos e com que critérios os selecionamos. Nesse contexto, Bruner citado por Hernández (1998), estabeleceu que o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos – chave a partir das estruturas das disciplinas. Os projetos ou o trabalho por temas constituíram uma alternativa proposta em sala de aula.

Segundo Hernández (1998), o trabalho por temas, foi considerado uma metáfora que abria caminho para delimitar uma série de eixos conceituais, a partir dos quais se poderia facilitar a compreensão e a aprendizagem das disciplinas poderia facilitar as pautas para escolher os materiais que poderiam contribuir para melhorar o ensino. Esse interesse levou à outra noção: a noção de “estrutura das disciplinas”.

O ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagens de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interessantes para eles. Os professores, sobretudo do Ensino Fundamental, vão encontrar, nesse enfoque eixos para ordenar matérias que tinham que ensinar sem ser especialistas (GUNNING et al apud HERNÁNDEZ, 1998). Em seu início, o currículo por temas se referia às áreas de história, geografia e ciências sociais e ocupava entre três a dez horas semanais. Essa impressão permanece na cultura escolar de muitos docentes e se manifesta quando propõem que os projetos de trabalho só servem para ensinar temas relacionados com a área de Conhecimento do Meio Social e Natural.

Segundo Hernández (1998), tal proposta segundo do autor, atraiu o interesse dos educadores porque em primeiro lugar, manifestava que a aprendizagem nas primeiras idades

preparava para a aprendizagem posterior. O que significava uma mudança importante na consideração acumulativa do currículo e no que se podia ensinar no Ensino Fundamental. Em segundo lugar, propugnava que qualquer matéria podia ser ensinada de maneira efetiva em qualquer etapa de desenvolvimento. Isso implicava uma revolução nas concepções tanto do aluno como aprendiz como dos conteúdos de ensino. Por último, dava-se ênfase à organização do currículo a partir de idéias-chaves e estruturas das disciplinas, levando em conta a maneira de representar essas idéias partindo de uma perspectiva de desenvolvimento.

### **2.3 OS ANOS 80: CONSTRUTIVISMO E OS PROJETOS DE TRABALHO**

Nos anos 80, dois fenômenos se destacam por sua influência na educação escolar. O impacto da denominada revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem e as mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição da informação.

Esses dois fatos, além do controle da economia por parte dos mercados financeiros as mudanças nas relações sociolaborais e a revisão do papel do Estado na provisão das necessidades dos cidadãos, vão estabelecer uma série de mudanças na educação escolar e explicam, em parte, porque os projetos voltam a ser objeto de interesse.

Às mudanças sociais anteriores deveria ser acrescentada uma série de perspectivas que restabelecem alguns aspectos em relação a como se pode ensinar e como se aprende na Escola. Dessas perspectivas, talvez a de maior ressonância foi a marcada pela relevância da visão construtivista sobre a aprendizagem e, em particular, a idéia de que o conhecimento

existente na aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquire um novo conhecimento.

A partir dos anos 80 o construtivismo vem se consolidando e ganhando terreno entre os educadores cujas práticas e reflexões consideram os acontecimentos que envolvem os indivíduos e a sociedade na aquisição e produção do conhecimento.

Considerado um dos pilares teóricos desses modelos de pensamento é a Epistemologia Genética de Jean Piaget que explicita os mecanismos subjacentes às operações mentais envolvidas na construção do conhecimento, e concebe o modo de operar da inteligência ao longo do desenvolvimento.

Encontramos em Vygotsky (apud IAVELBERG, 1999) referência para a compreensão dos modos como se processa a aquisição do conhecimento. Seu conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, estabelece que o sujeito aprende interagindo com os adultos e entre si. Desse modo, o sujeito da aprendizagem encontra soluções para os problemas a partir da ajuda de um adulto ou de um colega mais avançado. As formulações de Vygotsky sobre os fenômenos de influência da cultura e do outro no processo de aprendizagem esclarecem sobremaneira alguns pontos importantes da construção do conhecimento.

As formulações advindas desses estudos redirecionaram práticas que concebiam a aprendizagem uma seqüência de passos para alcançar uma meta na qual se acumulavam dados e informações desconexas. As práticas educativas passaram a ser concebidas em sua amplitude e complexidade. Nesse contexto, os projetos ganham espaço e passam a ser prática cada vez mais constante nas escolas.

Um segundo aspecto conforme Hernández (1998), tem a ver com a importância que se dá ao contexto da aprendizagem e a situar os conteúdos em relação à cultura na qual se deverá

utilizar. O que levou também a estabelecer a importância de “situar” o que se ensina para facilitar a aprendizagem.

Um terceiro indicador é resultado da pesquisa sociocultural que manifestou o valor que, para favorecer a aprendizagem, é preciso haver participação e interação, não só entre os alunos, mas também com a comunidade.

Por último, essa lista que, para Hernández (1998), poderia incluir a influência das mudanças na noção de inteligência e em particular a noção de Gardner (1997) sobre “inteligências múltiplas”, e ainda destacar o papel que hoje tem as denominadas estratégias metacognitivas como forma de pensar sobre o processo de planejamento, organização e pesquisa sobre a informação, e como reelaboração das decisões e das ações consideradas como importantes no processo de aprendizagem dos alunos.

Tudo isso, no dizer do autor faz com que o conteúdo das disciplinas necessite ser configurado e apresentado por meio de uma variedade de linguagens, (verbal, escrita, gráfica e audiovisual) apresentando aos estudantes os processos de pensamentos de ordem superior necessários para que compreendam e apliquem o conhecimento a outras realidades. Mediante essa conexão podemos vislumbrar relações conceituais entre as matérias curriculares e ter a oportunidade de transferir a outros contextos. Dessa maneira a aprendizagem não se contempla como uma seqüência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informação, mas sim como um processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e situa para aprendê-lo.

Hernández (1998), afirma que a visão apontada por Bruner (1919), contempla os projetos como uma peça central do que constituiria a filosofia construtivista na sala de aula. Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la,

planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais e idéias, e envolver-se na tarefa de aprendizagem.

## 2.4 OS PROJETOS DE TRABALHO

Quando estamos diante de um fato complexo e contraditório, tendemos a decompô-lo em elementos a fim de eliminar o contraditório. Esse modo de proceder, clássico, supõe que explicar seja reduzir. O método de Wallon (esse é seu legado, não uma doutrina ou sistema) consiste em instalar-se no centro da contradição: em saber de onde esta procede, para onde vai e qual é a finalidade. (ZAZZO apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 73).

Considerando-se um ensino que permita o entendimento dos fenômenos sociais em consonância com as verdadeiras razões históricas que os determinam e produzem a abordagem do ensino por projetos de trabalho, conforme Hernández (1998), implica também em acolher as diversidades de saberes.

Esses são pontos importantes que assinalam a gênese e as características da visão que fundamenta essa outra maneira de entender e implementar projetos.

Pretende-se quando o enfoque é o projeto de trabalho, estabelecer as formas de pensamento que dê sentido ao conhecimento construído nas relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais e que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo. Para tanto precisamos de estratégias que nos permita abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar.

Por tudo isso, os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vinculam convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73).

Contudo, o fato do autor referir-se à importância de uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham nos projetos, atuar como um guia poderia implicar numa compreensão distorcida do trabalho do professor. Por exemplo: poderia levantar a questão de que sendo um guia, na forma que nos coloca Hernández (1998), o professor não precisaria conhecer sua própria matéria e não faria diferença alguma o fato do professor encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento.

Segundo Arendt (2005), o ensino deve ser conduzido com autoridade. O que não significa que o ensino deva ser conduzido com autoritarismo. “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade face à criança”. (ARENDR, 2005, p. 231). Ao ensino é necessária esta autoridade que implica, evidentemente entre outros fatores, pensar a formação docente de modo que os professores aprendam “o que” e “como” vão ensinar antes de se converterem em negligentes para com as crianças.

As relações reais entre alunos e professores advindas da experiência que a prática de projetos concebe, desencadeia a troca de saberes e situações de aprendizagem mediadas pelo professor o que deve implicar em crescimento para o aluno e não em abandoná-lo a seus próprios recursos.

Concebidos dessa maneira os projetos, podem contribuir para favorecer, nos estudantes, a aquisição de capacidades relacionadas com a auto-direção no sentido de que favoreça as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa; a inventiva mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas; a formulação e a resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas.

Segundo Hernández (1998), na prática educativa de projeto a comunicação interpessoal é um acontecimento que favorece a síntese de idéias, as experiências, e a busca de informação em diferentes fontes e disciplinas. Favorece também a tomada de decisões, porque o que é decidido e o que é relevante para merecer ser parte dos projetos acarretará em registros mediante escrita e outras formas de representação.

#### 2.4.1 A COMPREENSÃO: PONTO IMPORTANTE NO PROJETO

Aprender para compreender e agir questionando as representações únicas da realidade e o reducionismo que tentam amenizar o que é complexo são capacidades que podem ser transferidas para problemáticas reais.

Segundo Hernández (1998) diferentemente do que acontecia com a Psicologia de orientação condutista, a psicologia cognitiva de caráter construtivista trata de compreender as funções mentais de ordem superior em termos de processo de construção simbólica. Essa afirmação autor ancora-se em Bruner (1990) e Prawat (1996). Tais autores, segundo Hernández (1998), considera as funções mentais de ordem superior como funções que desempenham um papel estratégico no modo como a mente se relaciona com a informação, e de que maneira, mediante processos de interação social, transforma-se em conhecimento pessoal.

Conforme o autor, a influencia de Vygotsky (apud IAVELBERG, 1999) é fundamental nesse planejamento, na medida em que este autor destacou a importância das relações sociais no desenvolvimento das atividades mentais complexas e o papel que os

marcos de internalização, de transferência e da ‘zona de desenvolvimento proximal’ ocupam no processo de construção do conhecimento.

Partindo deste enfoque, o objetivo de toda aprendizagem é estabelecer um processo de inferências e transferências entre os conhecimentos que se possui e os novos problemas e situações que são propostos. Prawat (1996) citado por Hernández (1998) estabelece que a capacidade de transferência (que se vincula à compreensão) responde a dois fatores: a organização mental do conhecimento que o sujeito possui e o nível de autoconsciência que tem sobre o seu próprio conhecimento.

Estes dois fatores, ou seja, a organização do conhecimento que o sujeito possui e o nível de autoconsciência que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento fazem com que no momento de avaliar um processo de aprendizagem de um indivíduo, deva se levar em conta o conhecimento base que possui, as estratégias que utiliza para aprender e sua disposição para a aprendizagem. Essas características, tendem a organizar a problemática da compreensão que, na atualidade, tem uma destacada importância para a revisão dos planejamentos curriculares no sentido apresentado pelo autor.

A perspectiva da compreensão trata de situar a origem das atribuições incompletas, parciais ou errôneas com respeito ao fenômeno estudado, e evita uma visão reducionista acerca desse objeto. Com isso, o aluno entra num processo de construção do significado sobre o qual pode aprender, e que vai além da situação concreta que se instaura como atitude frente à aprendizagem. O papel do professor é o de intérprete desse processo e de facilitador de novas experiências que “levam” os alunos a outras situações e problemas.

Hernández (1998) nos alerta quanto ao fato de que os projetos de trabalho não constituem “um método”. Em relação à prática escolar quando se fala em “método”, entre os docentes consiste em fazer referências à aplicação de uma fórmula, ou a uma série de regras.

No entanto, em sua concepção filosófica, método se entende como uma maneira concreta de proceder e de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa, etc. com a finalidade de conhecer a realidade, de compreender o sentido ou o calor de determinados fatos, interpretando corretamente os dados da experiência em questão.

Dito em outros termos, quando utilizamos a noção de método estamos falando (ou silenciando) de uma problemática sobre o conhecer de tal complexidade que, a não ser que com clareza se opte por um reducionismo simplificador, termine-se desfigurando e fechando o problema e as realidades às quais nos aproximamos. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 75).

Segundo o autor, talvez por acontecer essa simplificação, quando se utiliza o termo método com respeito à aprendizagem da língua escrita, é freqüente ouvir os professores falarem de “método Teberosky ou Ferreiro” ou, em relação à organização dos conhecimentos escolares, do “método de projetos”. Em ambos os casos, não se leva em conta a fundamentação, a concepção que tal aproximação representa. Do que se está falando, nesses casos, é de uma forma de construção do espaço escolar que pode ser utilizado e aplicado a todo tipo de realidade e circunstâncias.

Por que se produz essa tecnificação de uma inovação como a dos projetos, que, nem na versão que seguem alguns docentes (TABA apud HERNÁNDEZ, 1998), se apresenta como uma seqüência regular e compartimentada? Por que se confunde “o exemplo” com a realidade? Porque se diz sem rubor, que quando os alunos escolhem o tema, já ‘estão’ na aprendizagem significativa, ou, quando manifestam o que querem saber, já “estão” na zona de desenvolvimento proximal?. De onde procede esse confucionismo conceitual e esse, de novo, reducionismo limitante?

## 2.5 CARDÁPIO DE PROJETOS

A palavra heurístico quer dizer “[...] um conjunto de regras e métodos que visam à invenção, à descoberta ou à resolução de problemas”. Sendo então um conjunto de métodos que visam à invenção. Por que motivo, na escola, o heurístico se transforma numa receita? Quem nos coloca essa questão é Hernández (1998), que a partir de reflexões com grupos de professores e formadores educacionais propõe algumas possíveis respostas em torno da transformação dos projetos de trabalho num ‘método’, quando chegam à escola. Método no sentido reduzido do termo.

Conforme Hernández a transformação dos projetos de trabalho num método é o reflexo de uma crença que procede de alguns enfoques tecnicista da educação que visam apenas à instrução, sobretudo tecnológica. Esse enfoque concebe a educação como um conjunto de regras de excessiva clareza, visando a competência e o desenvolvimento por etapas supostamente seguras, não restando ao redor, sequer uma névoa de dúvidas.

Esse princípio baseado em ideais tecnocráticos da sociedade pós-industrial implica em manter e defender a preocupação por um resultado final. Também poderia ser o reflexo da busca de segurança e da ordem no trabalho profissional, como fruto talvez, de uma concepção estável e ordenada do mundo e do saber. Falar de método a partir desse enfoque significa uma maneira de “fechar” uma proposta.

Utilizar a palavra método nesse sentido supõe criar a ilusão de que, com isso, se evita a insegurança. Ilusão que se vê reforçada pelas influências das perspectivas educacionais anteriores, e a idéia de que um bom ensino é aquele em que não fica nada de “fora” do controle do docente e do planejamento educativo e que garante que cada aluno aprenda o que

a normativa oficial e o plano previsto assinalem. “Significa evitar transitar por um caminho muito aberto que nos ajuda a avançar no conhecimento e que é tão real como a incerteza e a imprevisibilidade da própria vida.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 77).

O autor afirma que essa ilusão pela segurança leva muitos professores a renunciar a sua própria busca, passando a depender do especialista curricular, que é quem estabelece os conteúdos que serão ensinados, da referência de aprendizagem que se vai seguir e, sobretudo, da interpretação dos saberes virtualmente estabelecidos que se levam à Escola. Dentro da infinita gama de saberes de uma determinada disciplina, os especialistas elegem os que consideram importantes e necessários para serem aprendidos pelos alunos e ensinados pelos docentes, reduzindo dessa forma as possibilidades de enfoque do conhecimento.

Desse modo a palavra método é utilizada como se a palavra se limitasse a prefixar e predeterminar o que “vai acontecer” na sala de aula. Estabelece-se então, um percurso linear, derivado da particular interpretação de um especialista de uma determinada área.

Para alguns professores seguir os preceitos ditados pelos especialistas pode ser considerado o início de um processo de mudança, que poderá levar o professor a questionar sua disciplina de atuação, entendendo melhor os processos intrincados nela, procurando respostas para melhor encaminhar o seu fazer. O que acontece na realidade é o professor perpetuar as idéias e continuar seguindo “os passos” para realizar os projetos. Talvez os tenha incorporado como adequados pela segurança tão almejada, mormente, o que o especialista manda fazer já vem com “garantia de qualidade” e dispensa justificativas, mesmo que não convertam em resultados.

Segundo Hernández (1998), levar à Escola os métodos e as soluções propostas constitui frutos de um método social inspirado no pragmatismo: tenho um problema, que solução devo dar a eles sem conhecer as causas do problema.

Em último lugar, o autor acredita que o heurístico se transforma em receita na escola porque a noção de método também está marcada pela idéia de moda e novidade. As inovações que chegam às Escolas são geradas por outros lugares culturalmente diferentes, ou atendem às necessidades de algum docente.

Ao instituir normas de bom funcionamento para o processo educacional, o que é proposto universaliza todos os seguimentos, não considerando as particularidades. O espírito de generalização que inspira o cientificismo do que é proposto pelos especialistas levam para o professor a idéia de que “o novo” seja sinônimo de “bom”.

Conforme Hernández (1998), não podemos nos esquecer que as inovações como todos os processos, têm uma história, e que desconhecê-la significa descontextualizá-las. “E não há nada mais inadequado, em qualquer campo, da vida cotidiana às decisões políticas e econômicas, do que aplicar soluções, receitas de outros, para problemas que têm uma origem e um diagnóstico diferente”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 78).

O problema é que nessa mudança de registro, perde-se o contexto, a origem dos conteúdos, simplificando os problemas, desgarrando-os das situações originárias que os inspiraram.

Aos professores restam seguir “os passos”, para a realização dos projetos, sem ter compreendido a concepção educativa que os guia.

## 2.6 O PROJETO ENSINO DE ARTE NO CICLO I

A Secretaria de Estado da Educação através da Resolução nº 184, de 27 de dezembro de 2002, institui aulas de Educação Artística e de Educação Física, ministradas por professores especialistas (com Licenciatura Plena em Educação Artística e Educação Física, respectivamente), nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessa data a CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão executor ligado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, articulou procedimentos e ações e eventos organizados para envolver os professores que assumiram as classes.

Este texto pretende apresentar, em linhas gerais, o trajeto da equipe técnica da CENP, de seus Assessores das diferentes linguagens da Arte, de representantes das Diretorias de Ensino e das Escolas de Educação Básica da rede Pública Estadual, no processo de discussão e reflexão sobre a implantação do ensino de Arte ministrado por professores especialistas da área, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os trabalhos estavam previstos para o início do ano letivo de 2003, de acordo com a Resolução SE nº 184, de 27 de dezembro de 2002, alterada pela Resolução SE nº 71, de 22 de julho de 2003.

Os coordenadores do projeto, representantes da equipe técnica da CENP, foram os responsáveis pela série de eventos desencadeados visando ao êxito da implantação do ensino da Arte para o primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Esses eventos foram idealizados de forma “[...] que as ações empreendidas coletivamente em tais encontros gerassem na sala de aula das séries iniciais o sucesso e a competência da aprendizagem desejada em Arte [...]”. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 267).

Segundo as orientadoras do projeto, o sucesso e a competência desejada em Arte dependeria da habilidade da equipe técnica criar um clima de confiança, respeito e cooperação entre todos os envolvidos no processo.

Quando se fala em ensino de Arte nas séries iniciais é impossível não resgatar as lembranças nem tanto compensadoras sobre as ações propostas para a rede pública estadual ao final da década de 1980.

A Resolução SE nº 17, de 28 de janeiro de 1988, referente ao trabalho desenvolvido na Jornada Única de trabalho discente e docente, orientava uma nova organização do trabalho na escola, oferecendo subsídios para os professores do Ciclo Básico. Um desses subsídios constava de atividades artísticas e atividades físicas ministradas por professores especialistas em carga horária referentes a duas aulas semanais.

O Ciclo Básico foi uma proposta implantada em 1984 na rede pública do Estado de São Paulo, foi uma medida política, administrativa e pedagógica, que representou um esforço para a democratização do ensino dando substância ao direito social de toda a criança paulista ser alfabetizada e ter acesso a um patamar comum de conhecimento. O acesso à escola, garantido em nosso Estado à grande maioria das crianças, ainda não tinha a necessária correspondência à permanência da criança na escola de 8 anos, com aprendizagem efetiva dos conteúdos de ensino. [...]. (SÃO PAULO, 2002, p. 33).

No ciclo Básico, o Módulo de Educação Artística orientava um trabalho que não desvinculasse a Arte do dia-a-dia da criança e que desconsiderasse o trabalho fragmentado partindo da premissa que a arte é para a criança uma forma de expressão de sua individualidade e veículo de elaboração de sua relação com o mundo.

A Educação Artística deveria ser abordada como uma atividade, desenvolvida de forma a permear todos os conteúdos, como elemento facilitador de aprendizagem, uma vez que as atividades expressivas também contribuem para a alfabetização, tanto no seu sentido restrito, como no mais amplo, de leitura do mundo.

Nesse momento sentiu-se a necessidade de promover a integração entre os professores de Educação Artística e de Educação Física e o Professor I, em algumas das atividades desenvolvidas nas horas-atividades de trabalho pedagógico.

O artigo 1º da Resolução nº 23 de 05 de novembro de 1988 determinava que:

“[...] O Professor III DE Educação Física e de Educação Artística que vier a atuar no Ciclo Básico, será convocado para prestar serviço extraordinário [...]”.

As horas-aula previstas de serviço extraordinário eram destinadas a reuniões pedagógicas com o Professor I e com o Coordenador do Ciclo Básico. Essas reuniões visavam à promoção da integração entre os professores de Educação Artística, Educação Física e o Professor I, regente de classe, oportunizando o atendimento das exigências decorrentes das especificidades do programa implantado no Ciclo Básico.

Como podemos constatar, havia na época da primeira tentativa de se instituir atividades artísticas ministradas pelo professor especialista, a preocupação de enfatizar o trabalho conjunto dos Professores I polivalentes, com os professores III, (denominações da época. Hoje, seria professor de Educação Básica I, II), das disciplinas de Educação Artística e Educação Física. As normas orientavam o planejamento conjunto das horas de trabalho pedagógico, articulando a organização proposta com as necessidades da Unidade Escolar, quanto ao atendimento dos alunos e aperfeiçoamento docente.

A instalação da “Jornada Única” de Trabalho Docente e Discente para o Ciclo Básico, anunciada em 1988 pelo governo de São Paulo pretendeu representar um avanço significativo para a recuperação de alguns problemas da escola pública, entre eles a evasão e a repetência.

Para a melhoria da escola pública acreditava-se em uma nova organização do trabalho na escola garantida pelo:

[...] o acompanhamento contínuo dos alunos do Ciclo Básico, durante o ano escolar, com o próprio professor da classe;

- momentos de reunião entre os professores do Ciclo Básico, de Educação Física e Educação Artística;
- a capacitação e atualização profissional em serviço, do professor de Ciclo Básico, assim como momentos para estudo e confecção/preparação de material pedagógico;
- momentos de orientação para o professor do Ciclo Básico, em contatos com o coordenador do Ciclo Básico.
- a utilização e o melhor aproveitamento possível dos espaços físicos da escola (pátio, quadras etc.) todos os dias da semana)
- integração do Ciclo Básico com as demais séries do 1º grau, principalmente com a 3ª série;

articulação da escola com os demais níveis da estrutura de ensino.[...]. (SÃO PAULO, 2002, p. 333).

As garantias que foram operacionalizadas em ações para o redirecionamento da prática pedagógica no Ciclo Básico não foram suficientes para garantir a implementação das propostas de Atividades Físicas e Atividades Artísticas ministradas por professor especialista e não obtiveram sucesso. A proposta não conseguiu sustentação e fracassou tendo sido interrompida em 1995.

Segundo a coordenadora do Projeto Ensino de Arte no Ciclo I, integrante da equipe técnica da CENP, e sua colaboradora, a experiência mal sucedida, referida de forma sucinta em linhas anteriores, passou a constituir objeto de estudos abordados durante encontros realizados entre educadores e gestores, com a intenção de avaliar erros e acertos que pontuaram os percursos desse processo, interrompido em meados da década de 1990.

Com o intuito de não repetir os erros do passado recente a empreitada começou em grande estilo e com ares de “festa”.

Em 2002, dois grandes Fóruns de Ensino da Arte aconteceram. Deles participaram as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, representadas pelo Assistente Técnico Pedagógico – TP – de Arte, por um Supervisor de Ensino e por três professores de Arte de cada uma das regiões.

“Unidos em torno de um mesmo ideal - discutir e refletir a importância da inclusão do ensino de Arte no Ciclo I [...]”. (REVISTA IDÉIAS, nº 312004, p. 267).

Os eventos realizados em 2002, em um *Shopping* na cidade de São Paulo, apresentou em grande estilo o projeto Ensino de Arte no Ciclo I, talvez na tentativa de envolver os professores de tal maneira para que estes não perdessem de vista os compromissos com os alunos não se distanciando dos reais objetivos. Os professores deveriam estar alertas também aos conteúdos específicos da área de Arte para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

[...] Em meio à alegria da conquista, as perguntas, dúvidas, questionamentos começaram a chegar aos borbotões: E agora? Como serão nossos novos alunos? Acho que eu não sei dar aulas para criança... Não aprendi isso na faculdade... O que ensinar? Como? Quais os conteúdos de música? Qual música? Qual o papel da dança nas séries iniciais? O que ensinar em Artes Visuais? E em artes Cênicas? Como? Como a criança aprende? As linguagens deverão ser trabalhadas em conjunto? De forma interdisciplinar? Isoladamente? O que e como ensinar na primeira série ou na quarta? Como avaliar? De que maneira a minha aula fará diferença na vida dessas crianças? E eu, ATP de Arte, como orientar os professores que assumirão estas aulas? [...]. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 267).

Segundo a equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas as inúmeras perguntas e os infinitos questionamentos foram suplantados pela vontade de acertar da equipe e desse modo as ansiedades contribuíram para que o conjunto de professores, inicialmente heterogêneo, se transformasse como num passe de mágica em um grupo heterogêneo sólido e unido em busca de soluções que representariam o norte das ações a serem colocadas em prática por especialistas que atuariam nesse seguimento.

A idéia foi acatada pela maioria. Um projeto pensado pela equipe técnica da CENP para ser implementado pelos professores das escolas estaduais que atendiam alunos do Ciclo I, do Ensino Fundamental. Juntaram-se então as forças num mesmo propósito: a competência da aprendizagem em Arte no Ciclo I.

Segundo a equipe, tendo em vista as peculiaridades de um projeto, foi cuidado para que a proposta lançada não fosse encarada como algo a ser seguido à risca, sob regras rígidas e implacáveis. Entretanto, foi definido um ponto de referência, um ponto de partida para oferecer significado às aulas de Arte. Pensou-se através do projeto Ensino de Arte no Ciclo I todas as conexões possíveis entre educador e educando de maneira que as crianças, “[...] combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, pudessem ler o mundo e o representar à sua maneira, por meio de formas, cores, sons, gestos, movimentos, ritmo, cenário [...]”. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 268).

A equipe técnica da CENP determinou, através do texto do “Projeto Ensino de Arte no Ciclo I”, o que deveria ser desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

[...] Foi proposto o projeto No País das Maravilhas como ponto de partida para o diálogo com os alunos das séries iniciais. Nosso objetivo, ao criar o projeto, foi o de promover situações que mobilizassem seus conhecimentos prévios para podermos realizar um diagnóstico sobre o que os alunos já sabiam e o que poderiam aprender em termos de conteúdos, conceitos, habilidades e procedimentos necessários por meio de um ensino de arte competente. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 268).

Ainda segundo a equipe da CENP, energias e idéias foram reunidas e, em janeiro de 2003, junto aos ATPs de Arte – e, logo em seguida, entre estes e os professores que assessoram, e entre os professores e seus alunos – o projeto diagnóstico “No País das Maravilhas” segundo a equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, foi discutido, experimentado, alterado, reduzido, ampliado, copiado, amputado, enxertado, apropriado, modificado, resignificado.

As idealizadoras do projeto escrevem:

[...] Assim, como na própria história de Lewis Carroll, quando bolachas, líquidos e cogumelos aparecem com a etiqueta s “coma-me”, “beba-me” e fazem crescer e diminuir quem deles experimentar, esse projeto também se ofereceu à degustação de quem o quis: de forma antropofágica, ATPs, professores e crianças dele se serviram aumentando o seu sabor, ampliando seu significado, diminuindo suas fraquezas,

transgredindo seus limites... Avançaram sobre as fronteiras, transformaram idéias, modificaram rumos (trocaram o filme!) e chegaram a diferentes mundos de maravilhas [...]. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 268).

Assim, segundo a equipe pedagógica da CENP, o projeto No País da Maravilhas, sugestivo até, foi implementado para subsidiar os professores de Arte segundo as perguntas que faziam sobre o ensino de Arte nas séries iniciais. Segundo as organizadoras aos professores foi dado um norte.

A equipe pedagógica continuou seu intento de apontar os caminhos. E não qualquer caminho segundo ela mesma frisava. É o caminho da construção de um conhecimento significativo em Arte. Mas os professores além de não conhecerem o caminho, segundo as organizadoras também não sabiam “o como” começar.

Nenhum projeto escolar, segundo a CENP, começa do nada, no vazio. As crianças, de uma forma ou de outra, trazem um repertório de idéias, de noções, de hipóteses, de experiências em linguagens da arte. E é a partir daí, da investigação do mundo real e simbólico dos alunos, que se começa a caminhar.

Os professores foram orientados a elaborar um diagnóstico do grupo de alunos, para conhecê-los.

Acreditando-se que os alunos teriam aulas de Arte pela primeira vez, as orientadoras pedem aos professores que conversem com esses alunos, se apresentem e falem sobre a área de atuação, tentando descobrir as expectativas dos alunos.

As coordenadoras ensinam aos professores a ensinarem os alunos:

[...] diga-lhes que nas aulas de Arte também irão aprender uma nova linguagem, que não é a do “a, b, c” mas a das linhas, das cores, das formas, dos sons e dos silêncios, dos gestos e dos movimentos e que com estes elementos (signos) também construirão significados, assim como nas aulas de Língua Portuguesa. Conte-lhes que aprenderão a ler e a produzir textos sonoros, visuais, gestuais/ corporais.

Pergunte-lhes se é possível ler um desenho, uma imagem. Lembre-se dos bonequinhos nos banheiros – que indicam o masculino e o feminino – peça-lhes que falem de outras imagens que vêem todo o dia e que têm um significado igual para todo o mundo. Faça o mesmo exercício com os códigos gestuais (o signo positivo, o de adeus) e sonoros (a sirene avisando a hora do recreio, os apitos do guarda de trânsito). Dependendo-se da série em que você estiver trabalhando, amplie e/ou aprofunde a idéia de a arte ser uma linguagem e de que as suas obras podem ser lidas de maneiras diferentes, por diferentes pessoas. Dê exemplos, mostre imagens, coloque músicas.

Converse sobre pinturas, desenho, música, cinema, teatro, dança, escultura, história em quadrinhos, desenho animado. Apresente-lhes reproduções de obras de arte, toque alguns CDs, verifique o que conhecem e o que lhes despertam curiosidade. Observe suas reações, comentários, exclamações. Fale também sobre o trabalho de atores e atrizes. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 270).

Para as idealizadoras e responsáveis pelo projeto Ensino de Arte no Ciclo I, o professor deve ser um investigador e conversar com os alunos sobre as práticas artísticas, investigar o gosto artístico das crianças, estimulando a conversa, aproveitando as dicas que surgirem durante estas conversas estando sempre atento e sensível. “[...] Lembre-se, professor, que este bate papo é bem informal. Se possível, seria bom que todos se sentassem em círculo no chão [...]”. (REVISTA IDÉIAS, 2004).

Aos professores, as orientadoras aconselham também, os registros de tudo o que a criança traz de informações. Esses registros poderão servir de ponto de partida para ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre o repertório do aluno. Segundo elas seria importante organizar os registros num Portfólio.

A primeira etapa do Projeto Arte no Ciclo com função de diagnóstico exigiu do professor a não interferência nas criações dos seus alunos. Ao contrário, o professor deveria incentivá-los, animá-los, encorajando-os oferecendo-lhes material e apoio. Nesse momento do projeto, segundo as coordenadoras, não deveriam ser dadas aos alunos informações que

poderiam alterar ou influenciar suas decisões em relação ao objeto de estudo e em suas produções individuais, grupais ou coletivas.

As orientadoras reportam-se à Madalena Freire, para lembrar os professores a importância de apurar o olhar com atenção e presença para fazer a leitura do processo desencadeado realizando o maior número de registros possíveis sobre como seus alunos buscam soluções, resolvem as propostas, articulam os grupos, utilizam os materiais, organizam o tempo, suas dificuldades e facilidades, divergências e concordâncias, seu silêncio, seus ruídos, movimentos ao desenvolver o conjunto de atividades de diferentes linguagens artísticas que serão propostas na primeira fase do projeto.

Aos professores foi aconselhado, de maneira exaustiva a não seguir à risca as receitas, mas adaptá-las sempre que possível de acordo com a série ou com as necessidades dos alunos.

As orientadoras justificam este conselho:

Professor, estas são apenas sugestões. Você é quem conhece seus alunos, quem organiza o percurso do projeto, quem encaminha as ações, estabelece relações entre seus objetivos e as atividades desenvolvidas, reconhece a presença ou a ausência de noções e conceitos já estruturados (lembre-se, este é um diagnóstico!), as necessidades e interesses do grupo, propõe novos desafios, muda rumos, retoma caminhos, estimula a participação das crianças, ouve a classe, respeita a diversidade, articula o novo ao já conhecido, registra e faz registrar. Vê (e sente!), cada um de seus alunos isoladamente e o grupo como um todo, percebe diferenças e semelhanças, revê suas ações. E, ainda, observa, avalia, replaneja reflete e recomeça. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 275-276).

Foi sugerido também aos professores uma conversa inicial sobre filmes que as crianças já assistiram no cinema, no vídeo ou na televisão, para estabelecer um diálogo coletivo que permitisse sua investigação, sem fazer, entretanto, com que os alunos respondessem a um “questionário”. As orientadoras do projeto aconselham aos professores que solicitem a cada aluno a sugestão de filmes dentre os que já assistiram e os filmes que tenham gostado ou não. Enfim, o que se segue constitui uma série de itens sugerindo

procedimentos, do tipo ‘faça isso’ ou ‘aquilo’, para serem desenvolvidos junto aos alunos. Não se pode esquecer das emoções como, medo, alegria, tristeza, raiva, sonolência, surpresa, susto, compaixão, vivenciadas durante a exibição dos filmes.

Os professores foram orientados a pedir aos alunos que procurassem lembrar das canções ou ruídos (tiros, vento, sons de animais da chuva do vento) que acompanhavam o filme e de forma lúdica solicitar que reproduzam esses sons. Se os alunos se recusarem as coordenadoras aconselham aos professores: não os force.

Os dados coletados durante o bate-papo informal, registrados pelo professor, considerando-se que as crianças pertencem ao mundo contemporâneo marcado por grande influência do rádio e da TV, segundo as coordenadoras, constituiriam ponto de partida para a segunda etapa do trabalho.

### 2.6.1 POR ONDE DEVEMOS IR?

O projeto Ensino de Arte no Ciclo I orienta-se nas proposições dos PCN/Arte (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997) para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as referidas proposições o trabalho com Arte na escola deve se articular a partir de três eixos de experiências significativas. Esses eixos consistem em: experiência do fazer em Arte referente ao percurso de criação do aluno; experiência do fruir que pode ser considerada também criação e envolve ações mobilizadoras de recursos pessoais de interpretação, e está relacionada à leitura dos trabalhos artísticos; e a experiência do refletir

que refere-se à ação de refletir e produzir idéias e teorias pessoais sobre a arte enquanto objeto de conhecimento.

A necessidade de alfabetização visual imposta pela cultura das imagens que invadem nossa vida diária confirma a importância do papel da Arte na escola. A leitura do discurso visual deve constituir-se procedimento nas aulas de Arte em todos os níveis da educação básica. Segundo Analice Dutra Pillar “[...] ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações [...]”. (PILLAR, 2003, p. 17).

No caso do projeto Ensino de Arte no Ciclo I a presença de imagens móveis e fixas permeia o receituário que determina os temas a serem trabalhados e escolheu a história de Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas para desencadear algumas atividades.

Freqüentemente desafiadas a realizar leituras de diferentes textos que invadem seu universo infantil, nossas crianças precisam estar preparadas para interpretar o sentido dos códigos visuais, sonoros e corporais presentes nas múltiplas formas de comunicação. Por isso, pensando no mundo contemporâneo, no qual a pluralidade de signos e códigos representam um desafio cultural na medida em que saber ver um filme, uma propaganda, uma peça teatral ou uma imagem é tão importante essencial quanto ler e escrever, é que propomos, para o início dessa atividade, a apresentação do filme “Alice no País das Maravilhas. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 267).

Para justificar o trabalho, tendo como referência um filme, as coordenadoras utilizam da citação de Salete T. de Almeida Silva (In: REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 84), que se expressa da seguinte forma:

[...] Ao trabalharmos a relação Literatura /cinema no âmbito educacional, estamos cruzando linguagens distintas, como características e estruturas próprias. Enquanto a Literatura se define como um código verbal, o cinema pertence ao domínio das chamadas linguagens complexas: som, imagem e texto. [...].

Dessa forma, visando ao diálogo entre as linguagens artísticas, iniciou-se o projeto com o filme, que é uma adaptação da literatura para o cinema, direcionado ao público infantil e cuja história já foi veiculada nos mais diferentes suportes de textos.

Essa orientação didática defendida pelas coordenadoras da CENP, segundo elas “[...] brincando com estes elementos da linguagem visual, você certamente estará ampliando o repertório dos seus alunos no que se refere à leitura de imagens [...]”. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 272).

Continuando as orientações para a implementação do projeto, as coordenadoras aconselham aos professores uma conversa sobre o filme *Alice no País das Maravilhas*, instigando o diálogo dando vez e voz a todas as crianças (uma média de 40 por sala). Deve-se ter o cuidado nesse momento de examinar todos os detalhes do filme, estudando-os para que sejam criadas condições e as crianças possam expressar-se com motivação fantasia e imaginação.

As coordenadoras elencaram algumas idéias para esse momento, organizadas com o propósito de incentivar as crianças na produção e trabalhos artísticos sem, entretanto interferir na sua capacidade natural de comunicar o que pensam e sentem. As coordenadoras orientam os professores quanto ao modo de agir junto às crianças no sentido de encorajar a observação o perceber, o refletir, o inventar, para que elas próprias tirem suas conclusões.

Nesse filme, professor, muitas outras coisas podem ter encantado e fascinado seus alunos, pois na animação e no mundo da fantasia tudo é possível. Chame a atenção das crianças, se nenhuma delas notou, para como o tempo e o espaço são transformados totalmente, não se constituindo em limites para os personagens. Elas diminuem e aumentam de tamanho transformando seus corpos, aparecem e desaparecem. O tempo da história também passa de outro jeito: os dias mudam, porém as horas não. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 275).

As orientações técnicas continuam, no intuito de ajudar os professores a desenvolver o projeto, com sucesso e competência, sugerindo situações de aprendizagem. As orientadoras alertam para o fato de serem apenas sugestões. É o professor que conhece os alunos, quem organiza o percurso do projeto, quem encaminha as ações, estabelece relações entre seus

objetivos e as atividades desenvolvidas, reconhece a presença ou a ausência de noções e conceitos já estruturados.

Lembrando sempre que, No País das Maravilhas é o momento de diagnóstico do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, as orientações solicitam a atenção dos professores para as necessidades e interesses do grupo de alunos. São essas necessidades que segundo elas propõem novos desafios, mudança de rumos, retomada de caminho. A postura do professor diante do projeto deve ser, segundo a equipe pedagógica da CENP, de estímulo à participação das crianças e de ouvir a classe, respeitando a diversidade, articulando o novo ao já conhecido, registrando e fazendo registrar.

Para as idealizadoras do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, integrantes da equipe técnica da CENP, e que atuam na área de Arte, o professor atento vê (e sente!) cada um de seus alunos isoladamente e o grupo como um todo, percebe diferenças e semelhanças, revê suas ações. E, ainda, observa, avalia, replaneja, reflete, recomeça.

“[...] Não se esqueça que, sendo professor, você tem de ser pesquisador em tempo integral, buscar novas possibilidades sempre, ser investigativo, instigador, presente! [...]” (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 276).

No texto do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, a orientação didática para se obter um diagnóstico em Arte dos alunos das séries iniciais recebeu o nome de No País das Maravilhas projeto em que as proposições das atividades foram orientadas, como já foi relatado, pelo filme Alice no País das Maravilhas, desenho animado referente à história de Lewis Carroll.

As coordenadoras falam às professoras que é preciso mostrar aos alunos a parte do filme em que Alice chora sozinha à noite na floresta e, aos poucos, os mais estranhos seres vão aparecendo...

Também é necessário, segundo as orientadoras, apresentar reproduções de obras de arte visuais onde aparecem figuras “esquisitas”, surrealistas, fantasiosas. E elas contribuem com mais ensinamentos:

Conte para eles que, nas mais diferentes épocas artísticas criaram desenhos e pinturas que, à primeira vista, podem causar um certo estranhamento. Apresente uma diversidade de obras que favoreçam a continuidade das atividades ao mesmo tempo em que abram campo para desenvolver o processo de estimulação da imaginação provocado pelo filme como, por exemplo, O jardim das Delícias, de Hieronymus Bosch; O carnaval do Arlequim, de Joan Miró; parte do Códice Borbônico, arte pré-colombiana; O cantor de Amon Zedkhonsuaufankh, que toca harpa diante do deus Harmakhis, arte do Antigo Egito; parte do Códice Maia, arte pré – colombiana; Mulher ao Espelho, de Juan Miró. [...]. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 276).

Segundo as coordenadoras, às crianças das séries iniciais, em contato com as obras referidas acima foi pedido que associassem as formas da Arte aos bichos “esquitos” do filme Alice no País das Maravilhas, possibilitando assim a articulação de suas aquisições anteriores ao novo conhecimento de arte previsto para ser desenvolvido durante todo o projeto.

As coordenadoras ensinam às professoras “o como” proceder:

[...] Inicialmente, solicite aos alunos que observem uma das obras de arte selecionada por você, sem fornecer-lhes informações para que possam elaborar suas próprias idéias. Convide-os a falar sobre formas, cores, linhas, claro, escuro, maior, menor, longe, perto. Essas questões devem estar relacionadas aos aspectos de composição da obra, os elementos expressivos da linguagem visual. Essa investigação possibilita a futura introdução de novas informações sobre tais elementos. Não se esqueça, que você está elaborando um diagnóstico [...]. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 176-277).

E aconselham:

O próximo passo será verificar que relações podem ser estabelecidas entre as formas presentes na obra e os bichos esquitos do país onde Alice foi parar depois que caiu no poço. Procure orientar a discussão propondo, de acordo com a faixa etária dos alunos, novos desafios que os levem a buscar diversas soluções, tais como onde esses bichos vivem, que sons emitem, que nomes teriam...

A seguir, você oferecerá algumas informações, de acordo com a série em que está trabalhando, sobre o artista que pintou o quadro, a época em que ele viveu, o nome da obra e o material utilizado (tela, madeira, tinta a óleo, aquarela, colagem), considerando que essas informações deverão ser sucintas e, se possível, ilustradas, pois o mundo da comunicação é regido principalmente pela imagem. Parafraseando Alice, que graça tem um a história sem figuras? Mãos à obra [...]. (REVISTA IDÉIAS, 2004, p. 277).

As orientações didáticas para avaliação diagnóstica contidas no texto do projeto Ensino de Arte no Ciclo I deveriam servir de desencadeadoras de atividades em cada uma das linguagens (a partir dos dados anotados durante a avaliação diagnóstica).

Talvez para adiantar o expediente e agilizar os trabalhos nas escolas, a equipe da CENP pensou um projeto para cada linguagem contando com a ajuda de um profissional de música, dança, artes visuais e teatro. Dessa forma, os professores especialistas em Arte e que exercem a função de Assistente Técnico Pedagógico – ATPs – receberam os textos referentes aos projetos para cada linguagem. Os projetos elaborados pela equipe técnica da CENP que orienta a área de Arte foram vivenciados pelos ATPs, através de Orientações Técnicas centralizadas que englobavam palestras com os assessores de cada linguagem e oficinas. Dessa maneira, os ATPs devidamente orientados, assumiam o compromisso de repassar os projetos às Unidades Escolares que atendem alunos do Ciclo 1, das 89 Diretorias Regionais de Ensino.

A Primeira Linguagem contemplada com um projeto prontinho idealizado pela equipe da CENP – foi à linguagem da Música. Com um nome sugestivo: “Quatro Variações Sobre um Tema” o texto do projeto fundamentava suas proposições nos parâmetros do som.

Durante a capacitação centralizada realizada para os ATPs convocados pela CENP, o projeto Quatro Variações sobre um Tema não obteve nenhuma restrição.

Em meio à euforia e usufruindo de um ambiente acolhedor, com recursos sonoros e uma palestrante competente, profissional da área de música, os professores elegeram o projeto Quatro Variações Sobre um Tema, como um projeto viável para ser implementado na sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para os ATPs das 89 Diretorias Estaduais de Ensino, os professores não teriam argumentos para desprezá-lo e com certeza iriam desenvolver as atividades propostas em sala de aula.

“Um Trem Feito de Gente”, e nele embarcaram os participantes da capacitação, os ATPs de Arte de cada Diretoria de Ensino vivenciaram o projeto de Dança. O nome do projeto remetia a Villa Lobos. Os ATPs receberam com alegria as proposições do projeto que ensina a ensinar dança para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A professora que pensou o projeto, uma competente profissional da área de dança, não teve dificuldades em obter respostas dos ATPs a todas as atividades que propunha. Esse fato gerou a confiança de que na sala de aula os professores também não encontrariam, empecilhos para a implementação das atividades. Esticar, dobrar e torcer o corpo poderia ser um bom começo.

As atividades de teatro também receberam um projeto com um nome não tão sugestivo quanto o das áreas de música e dança. Ficou claro para os ATPs nas Orientações Técnicas centralizadas, a relação palco platéia, além de outras noções do fazer teatral.

O pensamento “como se” importante elemento a ser considerado numa proposta de teatro-educação parece que permeou os trabalhos que envolviam os ATPs, na capacitação centralizada realizada na CENP.

Na apresentação do Projeto de Teatro algumas propostas não ficavam claras para os ATPs que deveriam repassá-las na ponta, ou seja para os professores especialistas em Arte das Diretorias de Ensino.

As atividades vivenciadas pelos ATPs passavam uma idéia de “como se” fossem fáceis de serem implementadas pelos professores que não são especialistas em teatro – educação.

O Jogo da Criação, projeto pensado para a área de Artes Visuais foi o último projeto a ser vivenciado pelos ATPs. A capacitação ocorreu no final do ano de 2003, e foi muito elogiada pelos envolvidos. A assessoria da CENP criou um esquema de oficinas para esse evento o que funcionou muito bem com o público de ATPs.

Os ATPs das 89 diretorias, depois de vivenciarem os projetos na capacitação centralizada realizadas em São Paulo e promovidas pela CENP, tentavam repetir o evento nas respectivas diretorias, envolvendo os professores especialistas em Arte que ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No final do ano de 2004, um evento em Serra Negra reuniu os ATPs de Arte e três professores de cada Diretoria de Ensino para avaliar os dois anos do projeto. Nessa data os assessores fizeram explicações sobre suas áreas de atuação e ofereceram vivências práticas aos professores e ATPs, envolvidos no projeto.

A avaliação nesse primeiro momento do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, restringiu-se aos registros enviados pelas 89 diretorias. Trabalhos de alunos, painéis de fotos e Portfólios de alunos e professores ficaram expostos durante os dias de realização do evento.

Muitas ações estão sendo utilizadas para efetivar a implantação do projeto Arte no Ciclo I. Procedimentos que consistem em orientações técnicas constantes. Centralizadas,

envolvendo os ATPs e descentralizadas envolvendo os professores de Arte, nas Diretorias Regionais de Ensino. Somam-se a estes procedimentos a distribuição de materiais de apoio como textos, CDs, etc. As intervenções da CENP visando à implementação do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, foram numerosas e constantes.

No entanto, na implantação do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, há de se considerar tanto as questões relativas à sala de aula, quanto o contexto institucional das Escolas e das Secretarias de Educação, no caso do referido projeto, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Isto posto, a questão que se coloca é a seguinte: Como os professores especialistas em Arte e que ministram aulas no ciclo I do Ensino Fundamental, compreenderam e assimilaram as propostas do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, de forma a concretizá-las em suas práticas em sala de aula?

É por meio de uma entrevista realizada junto a uma pessoa importante nesse processo que buscaremos responder minimamente a essa indagação.

Fazem-se presentes as digressões e distrações sob a aparência de enriquecimento.



### 3 ENTREVISTAR ALICE É UMA OUTRA HISTÓRIA

“A porta da verdade estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.” (SARAMAGO apud SZYMANSKI, 2004, p. 9).

[...] não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exatamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode. (ANDRADE apud SZYMANSKI, 2004, p. 9).

O objeto deste estudo é o projeto Ensino de Arte no Ciclo I<sup>9</sup>, proposto pela CENP – órgão executor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para subsidiar a iniciativa de implantação de aulas de Arte no Ciclo I, ministradas por professores especialistas em Arte a partir do ano letivo de 2003, segundo a Resolução SEE/184 de 27 dezembro de 2002.

A construção da análise da implantação de aulas de Arte no Ciclo I segundo a resolução SEE/184/02, utilizando-se uma Escola Pública Estadual do município de Itapetininga como exemplo dessa implantação é realizada a partir de estudo documental e por sugestão da banca de qualificação, através de uma entrevista de pesquisa envolvendo uma professora de Arte.

---

<sup>9</sup> De acordo com as normas regimentais para as escolas estaduais (parecer CEE 67/98, a escola pode oferecer os seguintes níveis, cursos e modalidades).

Ensino fundamental, que se organiza em dois ciclos:

Ciclo I: primeiros quatro anos do ensino fundamental

Ciclo II: os anos restantes.

Dentro dos Ciclos do ensino fundamental, a forma de evolução é a progressão continuada, regime de organização escolar previsto na LDB nº 9394/96 e instituído, em São Paulo, pela deliberação CEE nº 9/97.

O procedimento de entrevista semi-estruturada e elaborada de modo a privilegiar estudos qualitativos, têm como objetivo inserir neste trabalho de pesquisa as impressões, experiências e atitudes de uma professora que vivenciou o projeto Ensino de Arte no Ciclo I no momento de sua implantação no ano letivo de 2003 e no o presente momento, o ano letivo de 2006. Para isso foi escolhido, de forma intencional, o sujeito da pesquisa: uma professora de Arte atuante em escola do Ciclo I, nesses dois momentos.

A professora atua em Unidade Escolar pertencente à Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga e recebe subsídios da Oficina Pedagógica que tem a incumbência de repassar aos professores de Arte as Orientações Técnicas referentes ao projeto em estudo.

A entrevista foi registrada mediante gravações, transcrita a partir de leituras e releituras dos discursos da entrevistada visando identificar aspectos marcantes que se relacionam com o referido trabalho.

Optou-se por esse instrumento por acreditar ser ele adequado ao enfoque de pesquisa qualitativa e apresentar-se como alternativa para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados. A entrevista de pesquisa nesse enfoque considera como conteúdos a serem investigados os acontecimentos e opiniões sobre fatos, sentimentos e planos de ação, condutas atuais o do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

Minayo (1996) refere-se aos dados obtidos pela entrevista dividindo-o entre os de natureza objetiva – fatos “concretos”, “objetivos” – que podem ser obtidos por outros meios – e os de natureza “subjetiva” como atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

O caráter de interação social da entrevista submete-a as condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. (SZYMANSKI, 2004).

Como experiência humana, a entrevista dá-se no “espaço relacional do conversar”, o que segundo Maturana (apud SZYMANSKI, 2004), é o entrelaçamento do linguajar e do emocionar. O autor define o linguajar como um coexistir em interações recorrentes”, durante as quais os interlocutores coordenam sua conduta de forma consensual. Esse processo recorrente, reflexivo, não pode acontecer separadamente das emoções, definidas pelo autor como domínio de ações e emoções. O autor vai mais longe, ao afirmar que é a emoção que define a ação: “a existência na linguagem faz com que qualquer atividade humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que se define em sua particularidade pelo emocionar que define as ações que nela se coordenam.” (MATURANA apud SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Constituiu-se intenção neste trabalho considerar que o sujeito da entrevista processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para determinada situação. A intencionalidade da pesquisa pretendeu ir além da mera busca de informações; criando uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abrisse. Desejou-se instaurar credibilidade para que o interlocutor colaborasse, trazendo dados relevantes para o trabalho. Segundo Szymanski (2004), a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro o que diz – o que constitui o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que o entrevistado desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Jorge Larrosa (2004, p. 38) remetendo-se a María Zambrano nos apresenta o termo “aprender de ouvido” considerando o que acontece quando a palavra dita vem ao nosso

encontro e sentimos que ela nos está sendo dirigida. Na escuta, segundo o autor a palavra simplesmente vem, nos vem, e que se dá àquele que se coloca diante da escuta distraidamente.

Distraidamente quer dizer com a atenção tencionada ao máximo, mas se mantendo com a atenção pura, como uma tensão que não está normatizada pelo que sabemos, pelo que queremos, pelo que buscamos ou pelo que necessitamos. O ouvido fino, atento, delicado, aberto à escuta, o ouvido distraído, seria uma cifra da disponibilidade. (LARROSA, 2004, p. 38).

A cifra de disponibilidade necessária que se dá quando se considera que o que está na voz e que é justamente o que se sente, o que se padece, o que está presente na relação face a face que se estabelece no envolvimento dos atores sociais. Neste sentido com o ouvido distraído pretende-se ao mesmo tempo estar atento ao que for dito por ainda conter o que o que se tem a dizer talvez, pela fluidez contida na palavra oral. Ciente que a vida das palavras está na voz articulada que nos apresentam elementos que não podem ser perdidos, mas apreendidos.

Pretendeu-se orientar nesse processo interativo complexo que constitui a entrevista valendo-se ao máximo do caráter reflexivo, do intercâmbio contínuo entre significados e dos sistemas de criação de valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas, entrevistado e entrevistador.

De acordo com a concepção de Szymanski (2004) sobre os procedimentos de pesquisa o significado é construído na interação entrevistado / entrevistador. Há algo, segundo a autora que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando-se de um tipo de interação com o entrevistado, que é possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Uma narrativa nem sempre expõe o conhecimento. “O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado

diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”. (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

Mediante a entrevista de pesquisa pretendeu-se obter dados de duas naturezas: os que se referem a fatos concretos e objetivos que poderiam ser obtidos por outros meios, como por exemplo, documentos referentes ao tema tratado e os fatos que se referem diretamente aos indivíduos entrevistados, isto é, suas atitudes, valores e opiniões que constituem as informações ao nível mais profundo da realidade denominadas “subjetivas” e que não podem ser conseguidas sem a contribuição dos atores sociais envolvidos.

Como fonte de informação que fornece dados secundários e primários, referentes a fatos; idéias, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar, condutas ou comportamento referentes neste caso específico à implantação do ensino de Arte no Ciclo I, ministrado por professores especialistas em Arte a partir da Resolução SE/184/02.

As questões estão embasadas nas seguintes categorias de análise: polivalência, formação do professor, projeto, espaço/tempo escolares questões que marcam a essência do que se intencionou apreender da professora entrevistada.

Respeitando a solicitação da professora os encontros foram divididos em 5 seções de 40 minutos de acordo com a sua disponibilidade.

O desenvolvimento da entrevista de pesquisa configurou-se da seguinte forma: Contato inicial, aquecimento, questão desencadeadora, expressão da compreensão, síntese, questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento.

No momento da apresentação inicial, foi pensado reservar um pequeno período do tempo para uma apresentação mais pessoal visando o estabelecimento de um clima informal.

Nesse momento objetivou-se obter dados considerados necessários a respeito da professora entrevistada, dados que foram completados no final da entrevista.

Seguiu-se a fase de aquecimento da entrevista, que por envolver a atuação de uma professora, tornou-se necessário saber qual a sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais foi necessário e estiver de acordo com o objetivo da pesquisa que é conhecer o envolvimento de uma professora especialista em Arte com o projeto Ensino de Arte no Ciclo I. Outras questões puderam ser feitas como, por exemplo: Como escolheu ser professora? Como optou por ser professora de Arte? Qual linguagem da arte que você se identifica? Você já teve outra experiência de magistério, isto é, já ministrou aulas para crianças? Como é sua jornada de trabalho? Número de aulas? Escolas? Como é você como freqüentadora de Arte: visitas a museus, teatros, exposições, concertos, leituras?

Seguindo-se ao momento inicial ocorreu um breve período de aquecimento para uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima informal. Neste momento pretendeu-se solicitar: “Como você descreveria o projeto Ensino de Arte no ciclo I? Em poucas palavras, como você contaria a história do projeto?”.

Considerando-se ser esta uma entrevista reflexiva, o objetivo da pesquisa, constituiu-se a base para a elaboração da questão desencadeadora que pretendeu ser o ponto de partida para o início da fala da professora entrevistada focalizando o ponto que se quer estudar, mas ampliando este ponto de modo suficiente para que a entrevistada possa escolher por onde quer começar tendo espaço para sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar.

Neste caso, com já foi dito, estabeleceu-se duas questões desencadeadoras. Uma focalizando o passado, ou seja, o momento da implantação do projeto ensino de Arte no Ciclo I: “Como foi desde o início sua forma de utilizar as propostas do projeto Ensino de Arte no

Ciclo I em seu cotidiano? E outra focalizando o presente, o ao letivo de 2006: Como professora atuante no Ciclo I descreva uma aula recente junto a seus alunos?

Ciente de que a elaboração de questões desencadeadoras não constitui tarefa fácil (SZYMANSKI, 2004) outros pontos foram levados em conta nesta elaboração; a amplitude da questão de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema; o cuidado de evitar a indução de resposta; a escolha dos temas da pergunta, condizentes ao universo lingüístico do sujeito da entrevistas.

Na elaboração da questão interrogativa levou-se também em conta a escolha do termo. Optou-se pelo termo “como” que segundo Szymanski (2004) induz a uma narrativa, a uma descrição. Acredito que a questão aberta buscando o “como”, o que permitirá várias abordagens relacionadas ao tema e, conseqüentemente um enriquecimento posterior da análise do projeto em questão. Discorrendo livremente sobre o tema proposto poderão ser apresentados os entrelaçamentos das várias facetas do tema em estudo fazendo emergir várias outras questões permitindo abordagens referentes ao tema e conseqüente enriquecimento posterior da análise do projeto em questão.

Nesse momento o foco foi o passado vivido pela professora que embora partindo da questão desencadeadora permitiu desvelar outros aspectos ainda não referidos, como por exemplo: Como foi assumir as aulas no Ciclo I? Como você se orientou para ministrar aulas para essa faixa etária? Quais foram as suas dúvidas ao assumir as aulas? Como foi desde o início seu trabalho com as crianças? Qual foi o primeiro passo? Como foi desenvolver um trabalho a partir de projetos?

Como é sabido o conteúdo não verbal contém referências ao tom emocional e os índices não verbais contidos na fala e que podem ser percebidos trazendo esclarecimentos à compreensão do tema em questão. Nesse momento intervenções foram feitas, expondo minha

compreensão para consideração da entrevistada demonstrei minha atenção pelo discurso proferido pela fala e pelo corpo da entrevistada. Outras questões completaram a fala da professora, como por exemplo: Como foi assumir as aulas no Ciclo I? Como foi dar aulas de Arte para esta faixa etária atendida pelo Ciclo I? Como você se orientou para ministrar suas aulas no Ciclo I? Como você avalia seus alunos?

Outros aspectos foram enfocados, quando a entrevistada não se referia a eles.

O que caracterizou o momento que o projeto Ensino de Arte no Ciclo I foi implantando? Que tipo de orientação os professores especialistas em Arte receberam ao assumirem as aulas no Ciclo I? Ficaram claras para você as proposições dos projetos? Foi possível dar prosseguimento aos temas propostos pelo projeto? Como é sua relação com a professora da classe? De que maneira o projeto envolveu outros profissionais da escola? Você consultou alguma vez a bibliografia que embasava os projetos?

Na condução da entrevista seguindo-se o momento da segunda questão desencadeadora, outras questões surgiram sugeridas pela fala da professora. Por exemplo: Como você se orienta para desenvolver seu trabalho no Ciclo I, hoje, em 2006? Como você organiza seu trabalho? Planejamento das aulas, por exemplo? Você consegue estabelecer uma seqüência nas atividades propostas? Você elabora uma avaliação diagnóstica antes de propor as atividades? De que forma? Em que linguagem você costuma centrar as atividades propostas aos alunos? Como você descreveria um projeto de ensino de Arte no Ciclo I, hoje, em 2006? Que tipo de relacionamento existe, hoje entre você e a professora regente de classe? Como o projeto Ensino de Arte no Ciclo I interferiu na sua prática enquanto professora? Como você avalia seu trabalho em relação ao projeto durante esses anos?

A transcrição da entrevista e a pré-análise foram apresentadas para a consideração da professora entrevistada. O sentido da apresentação deste material decorreu da consideração de

que a entrevistada deveria ter acesso à interpretação de sua fala. “A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador”. (SZYMANSKI, 2004, p. 52).

### 3.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“Agora não há mais lugar para fingir um ser dotado de razão sem ser humano e que examina com indiferença o que é o homem. Ao contrário agora é preciso que cada homem entre si mesmo dê testemunho de seu próprio sentimento.” (Voltaire apud PRANDINI, 2000).

#### ✓ O Campo

O estudo empírico foi realizado numa escola da rede pública estadual localizada na periferia cidade de Itapetininga, próxima à rodovia Raposo Tavares, na Vila Nova Itapetininga, conta no ano de 2006 com 425 alunos em período integral.<sup>10</sup>

No período da manhã, os alunos têm aulas do Currículo Básico: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física.

---

<sup>10</sup> Escola de tempo integral - São 514 escolas dentro do ESTADO DE São Paulo, sendo que 121 na Capital e Grande São Paulo e 398 no interior. Funciona em dois turnos: manhã e tarde (das 7h às 16h, 10min). No primeiro turno é desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada. No segundo turno são realizadas atividades escolares por meio de Oficinas Curriculares. São Oferecidos lanche, almoço e lanche da tarde. Pela manhã, ocorrem às aulas de todas as disciplinas inclusive Educação Física e Educação Artística – À tarde As Oficinas Curriculares oferecem atividades artísticas culturais (dança, música, teatro e artes plásticas) e atividades esportivas, orientação à pesquisa e aos estudos, resolução de problemas matemáticos, hora da leitura, informática, pratica em salas ambiente de ciências física e biológicas.

No período da tarde acontecem as oficinas Hora da Leitura, Orientação Para Estudo e Pesquisa, Atividade esportivas e motoras, Inglês, Informática Educacional, Experiências Matemática, Atividades Artísticas e Atividades de Participação Social.

A escola atende a aproximadamente 425 alunos cuja faixa etária varia entre 6 e 11 anos.

#### ✓ **Os Alunos**

O corpo discente da Escola, no ano de 2006 é composto de 425 alunos, dos quais 87 possuem uma renda familiar menor do que 1 salário mínimo, 295 de 1 a 3 salários mínimos e 40 alunos com renda familiar acima de 3 salários mínimos.

Em relação à escolaridade dos pais, o nível de escolaridade deles ou dos responsáveis pelos alunos é o Ensino Fundamental.

A situação cultural das famílias quanto acesso a livros, TV, cinema, teatro e exposições é precária. Alguns desses meios culturais chegam às crianças e mesmo até as famílias via escola. “Muitos foram pela primeira vez ao cinema este ano, comigo” (Professora Alice entrevista do dia 11/10/06). Quanto aos livros, os alunos utilizam os livros da escola. “Mesmo tendo a pior biblioteca que já vi nestes 15 anos de serviço. Teatro e exposições também só com a escola”. (Entrevista do dia 11/10/06).

#### ✓ **Os Professores**

O corpo docente da escola, no ano de 2006, é composto por 19 professores efetivos, 05 professores readaptados, 07 professores eventuais e 43 OFAs<sup>11</sup>. Dos professores efetivos

---

<sup>11</sup> OFA – Ocupante de Função Atividade.

04 estão afastados para exercerem funções de diretor, coordenador pedagógico e convênio com a prefeitura de outro município. Os professores em sua maioria têm nível universitário e residem no município.

#### ✓ **O Espaço Físico**

A escola dispõe de 13 salas de aula organizadas de modo convencional nas quais funcionam 13 classes, 1 sala de informática e 1 precária biblioteca, tanto quanto ao espaço como ao material disponível, tem um salão onde são realizadas reuniões pedagógicas da própria escola e da diretoria de Ensino. Possui pátio coberto onde os alunos fazem as refeições e pátio descoberto onde acontecem as atividades esportivas e extra-classe.

#### ✓ **A Administração**

A escola conta com uma Diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora. A Diretora está na função há 04 anos e a coordenadora há 12 anos. A equipe pode ser caracterizada como uma equipe estável.

#### ✓ **Os Projetos Pedagógicos**

Em relação a projetos pedagógicos a escola mantém como projetos fixos os “Projetos Curriculares e Atividades de Enriquecimento Cultural” determinados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Os Projetos Curriculares desenvolvidos pela escola são: Progressão Continuada, HTPC, Prevenção também se ensina/ Comunidade presente, Grêmios Estudantil, Letra e vida,

Escola da família, Arte no Ciclo I, Saresp<sup>12</sup>. Sendo a escola uma escola de período integral a partir de 2006 no período da tarde a escola desenvolve atividades de enriquecimento cultural como, por exemplo: Hora da leitura, Experiências matemáticas, Língua Inglesa, Informática educacional, Atividades artísticas, Atividades esportivas e motoras, saúde e qualidade de vida, Filosofia, Atividade de Participação social, Orientação para estudo e pesquisa, Gincana da cidadania, Olimpíadas matemáticas.

Além dos projetos determinados pela Secretaria da Educação a escola cria os seus próprios projetos como, por exemplo: Enriquecendo Meu Conhecimento, projeto cujo objetivo é tornar o aluno conhecedor das datas relevantes para humanidade que foram sendo registradas ao longo dos séculos, como por exemplo: Dia Internacional da Mulher, Páscoa, Descobrimento do Brasil, Dia do índio, Dia do Trabalho, Dia das Mães, Libertação dos Escravos, Dia dos Namorados, Festa Junina, Folclore, Dia dos Pais, Independência do Brasil, Dia da Criança, Dia da padroeira do Brasil, dia do professor, dia do Patrono, Dia da Bandeira, Natal.

Além do projeto Enriquecendo Meu Conhecimento, a escola desenvolve outros projetos como projetos da escola: Culto à Bandeira, Educação viária, Horta comunitária, Arte e terapia, Agenda 21.

### ✓ O Planejamento

As atividades anuais assim como o conteúdo a ser desenvolvido pelas várias disciplinas é estabelecido em reuniões de planejamento ocorridas nos meses de fevereiro e março e com a presença de todos os professores

---

<sup>12</sup> Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

### ✓ Os Recursos Para as Aulas de Arte

As aulas de Arte são desenvolvidas em sala ambiente, que é, na verdade, uma sala convencional com carteiras individuais e lousa.

Os professores de Arte dispõem dos mesmos equipamentos que os demais para desenvolverem seu trabalho: retroprojetor, televisão e aparelho de vídeo, rádio/CD, computador. “Mas um de cada o que torna difícil quando temos 5 professores de Arte na escola”. (Entrevista 11/10/06).

Segundo a professora, escola não tem espaço apropriado para a utilização de tinta ou para as atividades de dança ou teatro. O que dificulta, segundo ela, o andamento das aulas. “Isso é muito difícil, então arrastamos as carteiras e ficamos amontoados com as carteiras juntas”. (professora Alice entrevista do dia 11/10/06).

Quanto ao material, são colocados à disposição cartolina, papel sulfite, papel crepom, fita crepe, durex, caneta hidrográfica, giz de cera e tintas, adquiridos régua por verba que a escola recebe e distribui entre as várias áreas de acordo com as necessidades de cada uma. Este ano (2006) as professoras de Arte receberam um kit com o material.

### 3.2 A ENTREVISTA

“Também as palavras caem no chão,  
como pássaros repentinamente enlouquecidos  
por seus próprios movimentos,[...]  
Então, do chão,  
As próprias palavras constroem uma escala,  
para ascender de novo ao discurso do homem,  
ao seu balbucio  
ou a sua frase final.  
Mas há algumas que permanecem caídas.  
E às vezes alguém as encontra. [...]”  
(JUARROZ apud LARROSA 2004, p. 322).

O objetivo que norteou a realização da entrevista foi identificar o envolvimento de uma professora especialista em Arte com o projeto ensino de Arte no Ciclo I.

Encontrei no texto de Szymanski (2004) sobre entrevista reflexiva, sugerido pelo meu orientador, professor Jorge, os pressupostos coerentes com os que vinham orientando minha atuação até então e também quanto aos procedimentos que, como iniciante eu precisava para planejar a entrevista.

Segundo a autora (SZYMANSKI, 2004, p. 2) a entrevista face a face é essencialmente uma situação de interação humana, “[...] na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas- entrevistador/entrevistado”.

A entrevista é vista como um momento de organização de idéias a partir do intercâmbio de significados perpassados por emoções e sentimentos. O significado é

construído na interação e é exposto de forma única naquele momento. Dessa forma, o processo de produção do significado é tão importante quanto o próprio significado que se está produzido. O produto da entrevista é resultado da participação de ambos no processo entrevistado e entrevistador e como resultado da interação, incluindo, assim, a subjetividade de ambos.

### 3.2.1 O PROCESSO

A partir da leitura do texto de Szymanski (2004), elaborei a pergunta desencadeadora, e, com receio de não conseguir manter a aderência dos objetivos, elaborei também um roteiro, com várias questões sobre vários pontos que poderiam ser abordados, caso necessário.

A elaboração da pergunta desencadeadora exigiu atenção necessária para garantir a aderência ao objetivo, apreender o envolvimento da professora especialista em Arte no projeto Ensino de Arte no Ciclo I, preocupou-me a escolha dos termos para que fosse evitada a indução da fala e garantida a clareza dos pontos importantes para o entrevistador.

Foi realizada uma entrevista piloto, por motivo de inexperiência com entrevistas; devo admitir que tal procedimento foi valioso, pois houve mudança qualitativa em minha atuação como entrevistadora.

As sessões de entrevista com a professora foram 5 e ocorreram sempre no horário de 11h30min às 12h10min. Duravam aproximadamente 40 minutos. O primeiro encontro ocorreu em 29/11, seguindo-se as outras sessões previstas para os dias 2, 3, 10 e 11/10 de 2006. O

encontro do dia 11/10 foi desmarcado e a professora pediu-me para responder em sua casa na forma de questionário, no que foi atendida.

Depois das duas primeiras sessões fiz a transcrição, o que foi uma decisão acertada que possibilitou-me a totalidade da expressão. A transcrição custou-me várias horas de trabalho, mas suscitou impressões novas. Conhecíamos-nos e conhecíamos também o trabalho uma da outra. Contudo, a entrevista deu-me conta da riqueza de expressão da professora e o seu grande interesse e envolvimento no que faz. Ser professora e professora de Arte para a professora é algo que a deixava orgulhosa. Outra impressão que tive desde os primeiros momentos e que se confirmou ao ouvir as gravações é o imenso respeito que a professora Alice tem pelas crianças.

Foi durante a transcrição que percebi o que a inadequação de algumas de minhas intervenções provocava repetições, enquanto outras constituíam-se valiosas como desencadeadora de novos relatos repletos de significado pertinentes à investigação. Enquanto transcrevia percebi que poderia instigar ainda mais, retomar alguns pontos. Outras questões foram se formando nesse processo. Com o gravador ligado e diante do computador, pude destacar alguns pontos que gostaria que a professora retomasse, assim como outros foram desprezados posto que para o objetivo da pesquisa não se constituíam relevantes.

Depois de terminadas as entrevistas, entreguei a transcrição assim como a compreensão que tive das respostas da professora entrevistada, apresentando as colocações que não estavam claras ou mesmo estavam incompletas. Momentos que escaparam, passaram despercebidos, mas que durante a transcrição vieram à tona e que por serem significativos mereciam ser retomados. A professora entendeu elaborando as idéias a partir das considerações que eu havia feito.

Reiterei que poderiam ser feitas as modificações que ela considerasse necessárias o que foi recebido com certa satisfação, pois à professora preocupava mais a forma de sua fala do que o conteúdo contido nela.

### **3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO**

As palavras, camaradas, tomemo-las e vamos esquartejando-as uma a uma com amor, isso sim, já que temos nome de “amigos da palavra”; pois elas não têm certamente parte alguma nos males em que penamos dia após dia, e depois à noite nos revolvemos em sonhos, mas são os homens, maus homens, os que, esvaziados às coisas ou ao dinheiro, também como escravas têm em uso as palavras. Mas elas, contudo, incorruptas e benignas: sim, é certo que esta ordem ou cosmos está tecido, enganos variados todo ele; mas se, analisando-as e soltando-as, as deixamos obrar livres alguma vez, sem sentido inverso vão destacando seus próprios enganos elas, tal como Penélope de dia apaziguava aos senhores com esperanças, mas por sua vez de noite se tornava em direção ao verdadeiro. (CALVO apud LARROSA, 2004, p. 175).

Ansiedade e dúvidas foram os sentimentos experimentados no momento de realizar a análise das entrevistas. Percebia o tempo correr e não conseguia encontrar as respostas para as questões que se colocaram no momento.

Os instrumentos disponíveis não apresentavam uma forma que evitasse a fragmentação do texto da entrevista. A meu ver, se o texto fosse dividido perderia em significado.

Desde que meu orientador, professor Jorge, havia sugerido a leitura do texto organizado por Heloisa Szymanski (2004) *A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva*, em meados deste ano, interessei-me pelo conteúdo do trabalho *Professor de Arte: Ensino de arte na escola para quê?* de Prandini, Dissertação de mestrado defendida na PUC/SP, em 2000. Tentei de todos os jeitos, via biblioteca da universidade, mas tive que me deslocar para consegui-lo. De posse do material certifiquei-me que seu conteúdo ajudaria em algumas questões referentes ao meu trabalho.

Quanto à questão da análise da entrevista a autora relata em seu texto:

Realizadas a análise e a interpretação das entrevistas, impôs-se outra questão: como apresentar a análise e a interpretação das informações produzidas de forma a evidenciar continuidade e congruência e possibilitar ao leitor uma visão de totalidade, da forma de articulação das partes retratando a vida, o movimento, o colorido das relações? (PRANDINI, 2000, p. 81).

Tal questão se fez presente no meu trabalho, também.

Da mesma forma pensei em apresentar o resultado da entrevista como uma história. Outras possibilidades surgiram, dificultando a escolha.

Por fim, sob a orientação do professor Jorge optei por apresentar o texto na íntegra pontuado com minha interpretação e análise. Ficou porém, embora latente a idéia de criação de uma história a partir do dados colhidos na entrevista.

Como em Prandini (2000, p. 66) as partes isoladas do todo pareciam-me incapazes de mostrar o movimento, o colorido, o vigor das relações, enfim o processo, mais uma vez

acolhendo minhas dúvidas, o professor Jorge permitiu-me mais um tempo, dizendo que eu teria a total liberdade para criar a história a partir dos dados colhidos na entrevista.

### 3.3.1 UM PRIMEIRO MOMENTO

“As palavras são um resumo fragmentado do nosso sentir constante. Elas procuram sempre tomar este sentir e simbolizá-lo. Buscam significá-lo e exprimi-lo.” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 40).

[Peço à professora que preencha a ficha com os dados a respeito de sua formação. Esclareço os objetivos do trabalho e especialmente da entrevista. Explico sobre o direito ao anonimato. Obtida a autorização para gravar, a entrevista tem início.]

Fale um pouco da sua escolha profissional. Como foi sua trajetória?

Eu comecei a me interessar pela profissão porque minha mãe foi professora primária e eu ajudava na confecção de trabalhos artesanais. Com ela eu comecei a pegar gosto pela profissão. Como exemplo tenho também meus tios que lecionavam como professores de Matemática e de História [...]. Como éramos de família humilde e meus pais tinham que, depois que nós fizéssemos o Ensino Fundamental e Médio fazer um esforço para pagar a faculdade que na cidade tinha então terminei o magistério e comecei a fazer Letras (Inglês e Português) e meu interesse não era fazer Letras mas fazer Artes Plásticas, Artes Cênicas. Como não tínhamos condições para pagar a faculdade em outra cidade, o único jeito foi contentar com o que tínhamos à mão. Quando eu terminei curso em 1990 eu estava trabalhando, e com o dinheiro eu podia pagar a faculdade de Educação Artística. Cursei a faculdade de 1991 a 1994 com muitos esforços, saindo às 5 horas da manhã de carona para trabalhar em outra cidade e voltava às 5 da tarde para retornar na faculdade meu estudo. (Entrevistas em 29/09/06).

As condições de existência da professora às quais somam-se os problemas básicos da educação brasileira, como por exemplo, os processos de exclusão e seletividade em todos os

seus aspectos, poderiam ter justificado sua escolha. A Educação Artística que a professora demonstra ter recebido ao que parece contribuiu para sua decisão. Há escassa correlação entre educação e o desenvolvimento da sensibilidade estética, que deveria existir numa sociedade civilizada. Segundo Jack Cross (1983) foram em grande parte as coações do sistema sócio-educacional que concorreram para o que T. S. Eliot denominou de “dissociação da sensibilidade” e provavelmente para uma existência cega em matéria de arte.

A escola não está preocupada em formar uma pessoa que deverá saber, sentir e aceitar que a resposta estética é uma atitude tão válida à experiência quanto a outros modos incentivados em sua educação o matemático, o histórico, o científico.

A professora Alice colou grau em 08 de 01 de 1994 em Educação Artística com licenciatura plena em Desenho tendo cursado as seguintes disciplinas:

Estética e História da Arte; Folclore Brasileiro; Formas de expressão e comunicação Artística, Didática; Metodologia Científica; Evolução das Técnicas de representação Gráfica – Linguagem Inst. Técnica de representação Gráfica – Desenho Geométrico; Técnicas de representação gráfica – desenho, geometria, perspectiva; Técnicas de representação Gráfica – Desenho Mecânico. / Arquitetura de interiores; Técnicas industriais; Introdução ao desenho Industrial; Forma de Expressão e Comunicação Artística; Análise e exercício das técnicas e Materiais Expressivos; Estudo de Problemas Brasileiros; Fundamentos de Expressão e Comunicação Humana; Didática Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º grau; Psicologia da Educação; Evolução das técnicas de representação Gráfica; Forma de Expressão e Comunicação Artística; Estágio Supervisionado: Prática de Ensino; – Educação Artística 1º grau; Prática de Ensino – Desenho 1º e 2º graus. Fonte: Histórico Escolar da professora.

O arte-educador precisa conhecer Arte. Conforme Ana Mae, para ele conhecer Arte será preciso que saiba sobre História da Arte, Sociologia da Arte, Psicologia da Arte, Antropologia, Semiologia, Mass Media etc, além da própria História da Arte – Educação (GODOY, 1988, p. 83).

Aparentemente, os fundamentos da formação da professora centram-se nos aspectos formais da arte e apresentam uma teoria desarticulada, demonstrando a partir do rol de disciplinas o caráter tecnicista da Lei 5692 /71.

Promulgada a 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5692 e os instrumentos normativos que acompanharam a sua implementação, ao instituir a Educação Artística, também conceberam a licenciatura correspondente. Modelos de licenciatura como ao que foi submetida à professora Alice proliferaram no país. “Estes modelos não atendiam à formação do professor principalmente pela falta de conteúdos técnicos e pedagógicos”. (ARTE..., 1995, p. 353).

Como foi sua formação na faculdade?

Nada, não aprendi nada na faculdade. Foi uma decepção. Aprendi muito bem a fazer planta de casa mas o que eu achei que ia aprender não aconteceu. Queria leitura de obras de arte, conhecer museus, apresentação de teatro, apresentação musicais. (Entrevista em 29/09/06).

Em seus relatos a professora afirma não ter se identificado com nenhuma das disciplinas constantes no rol do currículo e que foram a causa de sua decepção nos anos de faculdade.

Relacionando o seu desempenho atual, com aquilo que aprendeu na faculdade, a professora considera que houve lacunas, em todos os sentidos, em sua formação. Mas a falta de conhecimento de história da arte e a oportunidade de freqüentação, uma falta importante. “O professor precisa conhecer história da Arte para poder ensinar”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998).

Conforme o pensamento de Ana Mae (BARBOSA, 1975, p. 99) “[...] a adequada formação de recursos humanos poderá impedir que pequenos deslizes ou imprecisões legais venham a desmorrar as nossas mais vivas esperanças de ver o arte-educador explorar na sala de aula toda a poderosa força educativa da Arte”.

Contudo, segundo Godoy (1988), talvez a certeza da competência intelectual não nos dê conta do universo que como educadores temos que administrar e que muitas vezes nos escapa quando planejamos nossas aulas, “[...] mas que insistem em aparecer no transcorrer dos encontros vivos com nossos alunos”. (GODOY, 1988, p. 86).

A professora enfrenta o próprio despreparo procurando, ou seja, “indo atrás” segundo ela mesma diz, fazendo cursos quando eles surgem como oportunidade e buscando na Oficina Pedagógica respostas para os seus anseios. Tenta estar atualizada e preparada para dar conta da responsabilidade que assume, principalmente com os alunos a cada ano.

Em 2005 a professora frequentou um curso de musicalização infantil, para subsidiar o projeto de música Quatro Variações Sobre um Tema e atualmente, 2006 está frequentando o curso de teatro desenvolvido pela Teia de Saber. Tanto o curso de musicalização como o curso de teatro tem a duração de um ano e são realizados aos sábados e a professora viaja cerca de mais de uma hora para assistir às aulas.

O programa da Secretaria do Estado da Educação denominado Teia do Saber/Universidade consiste na contratação de Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, pelas próprias Diretorias de Ensino, para ministrarem cursos destinados a professores das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio.

Por meio dessa ação, segundo documento da Secretaria de Estado da Educação que organiza o programa, o professor da Rede Pública Estadual retorna ao ambiente universitário

interligando-se aos novos conhecimentos e às novas técnicas de ensino capacitados por mestres e doutores renomados. Tem por finalidade aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais.

O próprio despreparo e inexperiência do professor está relacionado à Universidade ou Faculdade que cursaram e negaram a vivência concreta em laboratórios específicos, projetos comunitários ou experimentos sociais, tornam esse profissional incapaz de operacionalizar os conteúdos programáticos, com experiências vividas pelos alunos, para a produção de um tipo de conhecimento novo, que revela e transforma. (ARTE, 1995, p. 369).

Quanto a sua relação com a arte a professora afirma que na medida do possível, tenta frequentar arte. Gosta de teatro e considerando-se as possibilidades assiste a pelo menos as boas peças que chegam à sua cidade. A última peça que assistiu foi Otelo no teatro Folias em São Paulo, em numa excursão organizada pela Oficina Pedagógica. “Agora domingo, no dia 15 /10 nós vamos ao teatro. No teatro Procópio Ferreira em Sorocaba. Nós vamos pra lá assistir a um festival de teatro. A turma da Teia do saber”. (Entrevista do dia 09/10/06).

Através dos seus relatos percebe-se que a professora é cuidadosa no sentido de facilitar o contato dos alunos com a arte viabilizando principalmente apresentação de grupos de teatro, dança, música. O grupo Teatrando é um exemplo. Eles se apresentaram para as crianças da escola em julho. Segundo a professora Alice a apresentação do grupo estava relacionada a um projeto de fantoches que a professora Silvana, também professora de Arte, montou para receber o recurso financeiro da CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão executor da Secretaria de Estado e da Educação.

Aí liguei para as escolas. Vamos, vamos, agitando, agitando. Vamos gente, vamos, vamos, aí é que a gente percebe, como o professor de Arte, a maioria dos professores de Arte, são cômodos. Então eu passei para todos eles que conheço. Vamos agitar os alunos para eles irem. É coisa boa. É coisa que eles precisam aprender. (Entrevista em 10/10/06).

O Professor de Arte deve ser aquele que se especializa em fazer principalmente com que seus alunos tenham acesso, compreendam e apreciem a produção artística. E deve fazê-lo junto aos alunos das mais variadas origens sociais, bagagens culturais e faixas etárias, atuando em escolas cujas condições de trabalho são muitas vezes, desfavoráveis, como mostram os seus relatos.

No entanto, viabilizar a freqüentação é um procedimento do professor de Arte que deveria ser incentivado e facilitado pela escola. O acesso à cultura para estes alunos muitas vezes só é possível através da escola. “Muitos foram ao cinema pela primeira vez comigo no ano passado.” (Entrevista em 10/10/06). “O membro da audiência é alguém cuja vida de sentimento é afetada quando ele encontra um trabalho de arte”. (GARDNER, 1997, p. 49).

Apesar da professora Alice não deixar claros em seus relatos os procedimentos metodológicos de sua prática, sua fala demonstra em muitos momentos sua dificuldade em dar continuidade às atividades propostas. Embora em alguns momentos as atitudes da professora demonstrem insegurança nos procedimentos em outros apontam possibilidades na construção de um trabalho estruturado.

Refletindo sobre a proposta FAZER/FRUIR/CONTEXTUALIZAR (PCN-ARTE/1998), notamos na prática da professora presença dos três itens propositores embora desarticulados. O fazer artístico se destaca e quando inexistente é como se o trabalho de arte não tivesse sido realizado. No entanto, ao viabilizar o contato dos alunos com apresentações musicais, teatro, dança, segundo a professora já estão agendadas, para ocorrer em novembro, visitas à Pinacoteca do Estado e à Sala São Paulo. Ao possibilitar o contato da criança com a arte, cuidando, no dizer de Gardner (1997), do ‘membro da audiência’, a professora está possibilitando à criança, gradativamente, e na medida do seu entendimento, a percepção de

que o trabalho em questão foi criado por um outro indivíduo e funciona como um símbolo comunicativo, diferindo por isso de um evento que ocorre naturalmente.

Se frequentar é a condição para o acesso ao modo e conhecimento oferecido pela Arte, fazê-lo, não é em absoluto necessário. A demasiada crença nos atributos 'do fazer parece ter suplantado, especialmente no contexto educacional, a importância da contemplação e do emocionamento. (GODOY, 1988, p. 138).

### Experiência no magistério

Eu comecei em 1989 a dar aula de primário porque também sou formada no magistério. Na 1ª Faculdade de Letras me formei em 1990 e passei dar aula de quinta à oitava de Língua Portuguesa. Antes de me formar em Artes dei aula no Ciclo Básico, em caráter excepcional. Naquela época era tudo mimeografado. Era época que eu substituía a professora. Muito diferente. Ah sim, agora é diferente... agora... acredito. Embora existam desenhos mimeografados, xerocados, os professores... ainda fazem. (Entrevista em 10/10/06).

Na semana da pátria a professora me pediu alguma coisa mimeografada, algum desenho. Disse para ela que seria mais interessante se pudesse levar aos alunos textos sobre o assunto ou imagens relacionadas e depois deixaria seus alunos passar no papel o que achavam e ouviram sobre o assunto e não dar um desenho pronto sem saber o quê e o porquê pintar todos iguais. Deixar que os alunos criem o seu desenho. A explicação da professora sobre o porquê de todos os desenhos iguais é a facilidade que estes desenhos oferecem e ela não precisar ouvir perguntas dos alunos. Todos ficam em silêncio. (Entrevista em 10/10/06).

A prática delicada e conflituosa que constitui o ensinar põe em jogo muito mais que a escola e os professores podem agüentar, acredito que por esse motivo aparecem em alguns momentos na fala da professora pontos que no mínimo causam estranheza.

À professora da classe, seria de grande utilidade se ela pudesse enveredar pelos desejos dos seus alunos o que implica a atenção aos modos de funcionamento desses desejos, o que evitaria equívocos em relação às crianças que atende.

Na situação relatada na entrevista, e que envolve a professora regente de classe e seus alunos o silêncio é exigido, quando deveria ser cultivado como um acontecimento de aprendizagem e não o silêncio imposto por uma atividade mecânica e sem sentido.

Jorge Larrosa (2003) remetendo-se a Maria Zambrano, nos fala da aula como lugar da voz, como um dos lugares em que a palavra se diz de viva voz, e se recebe de ouvido, escutando atentamente. O silêncio é cultivado para que a voz e seus elementos que não podem ser articulados como o gemido, o sussurro, o balbucio, o soluço, talvez o riso, talvez os barulhos... barulhinhos... Hugo ouviu o tum-tum... do coração da mãe na singela história de Sonia Salerno Forjaz Barulhinhos do Silêncio.

O silêncio cultivado, modelado que nos permite acolher os elementos da voz: o ritmo, o sotaque, a melodia o tom.

Ao que parece, adestramento e aprendizagem são ainda considerados sinônimos na cartilha da escola de 1ª a 4ª série, e continuam sendo nas denominadas recentemente de escolas de Ciclo I. Em muitas dessas escolas as atividades expressam e imprimem a ordem e a disciplina segundo ideais civilizatórios. A escola de Ciclo I continua muito caprichosa e conserva muitos procedimentos do seu antepassado, o grupo escolar. – Onde não há ordem... – Não há progresso. Respondem em uníssono os alunos da terceira série de uma escola estadual em 2006.

Percebe-se nas escolas de Ciclo I, o reflexo de uma crença que conforme Fernando Hernández (1998) procede de alguns enfoques educativos, sobretudo tecnológico e industrial, para os quais a educação escolar fundamenta-se num conjunto de regras que, ao segui-las, permite que os alunos aprendam corretamente e adequadamente. Esse procedimento dá segurança e ordena o trabalho do professor e é fruto, talvez “[...] de uma concepção estável e ordenada do mundo e do saber”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 76).

A escola inicia-se desde cedo nas técnicas de esquadramento mental, separando razão e sentimentos. Isto é compreensível segundo a lógica moderna da sociedade industrial. Os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista sem deixar as emoções e valores pessoais interferirem no processo. (DUARTE JR., 1994, p. 34).

Com qual a linguagem da arte você melhor se identifica?

Eu acho pelas OTs por eu ter aprendido de tudo um pouco eu gosto de todas, mas o que eu mais gosto mesmo é Artes visuais. Tenho mais segurança, porque o acesso a este assunto podemos encontrar facilmente [...]. Tanto é que até os alunos esperam mais Artes Visuais. Valorizam mais. Quando eu faço alguma coisa do projeto de dança eles falam assim: - “mas quando vai ter aulas de arte”? (Entrevista em 09/10/06).

O alto status do Desenho geométrico na cultura educacional brasileira e a mecânica do fazer não refletido pelo professor e muito menos pelo aluno dominou o ensino da arte depois de sua obrigatoriedade legal advinda da reforma educacional de 1971. Essa obrigatoriedade difundiu apenas quantitativamente o ensino da arte e operou uma diluição dos níveis de qualidade.

Uma visão reducionista do que seja o ensino de Arte elege as artes visuais empobrecendo o seu sentido quando centra as atividades no fazer artístico estéril sem objetivos.

Como bem descreve Ana Mae, foi em nome de objetivos desenvolvimentistas, em prol da progressão econômica, que no século passado, reduziu-se a Arte ao ensino do desenho geométrico, o que nos leva a crer que o desenho geométrico foi elevado à categoria de atividade artística em função desse conhecimento ter sido considerado necessário ao cumprimento das metas desenvolvimentistas.

Nesse momento da entrevista, que Szymanski (2004) denominou de aquecimento, foi pedido à professora descrevesse de forma ampla o objeto da pesquisa a partir da seguinte

questão: Como você descreveria o projeto Ensino de Arte no Ciclo I, como você, contaria a história do projeto?

No início foi muito assim... preocupante, porque nós não tínhamos preparação. Eu não estava preparada para realizar um projeto e então tive muito medo e insegurança... Insegurança do que fazer, do que passar para os alunos. Com o decorrer do tempo começamos a entender e a fazer a coisa na prática e aí foi facilitando. Tudo que eu fazia na Oficina Pedagógica eu passava do meu jeito. Não como a gente aprendia, mas isso foi dando segurança e a segurança foi aumentando... aumentando... (Entrevista em 09/10/06).

Agora eu tenho facilidade de passar. Eu gosto. E, no entanto, eu trabalho o projeto até agora. Tem sala que tem que mudar alguma coisa porque não é tudo que dá para qualquer sala, mais a maioria eu consigo fazer. [...] Como eu estava falando no início quando dão papel pra gente é uma coisa... agora pôr em prática o negócio é outro. Então eu não queria fazer. Meu pensamento era fazer daquele jeito errado que eu fazia... Que eu fazia na sala de aula e quando eu achava que as aulas prontinhas, vários tipos de aulas prontinhas. Era cômodo para mim... (Entrevista em 09/10/06).

O “lugar” de quem conta a história pode deixar claro quem nos fala e por que nos fala assim, mesmo que não queiramos acreditar e o dito nos deixar surpresos. Os temas abordados por especialistas expressos “naquele papel”, como diz a professora, sofrem uma espécie de transplante quando chegam à escola. Transplantados, os projetos se modificam ao serem incorporados à prática, incorporando os elementos inerentes ao universo escola. As exigências do cotidiano necessitam de soluções práticas, mais fáceis, mas rápidas. Os professores não têm tempo para interpretar os projetos e muito menos para analisar os resultados de sua prática.

É um fazer frenético, apressado, cansativo e estéril, descaracterizando a experiência. “Nenhuma experiência tem oportunidade de se completar-se a si própria porque alguma coisa a mais entra em cena muito rapidamente. O que é chamado de experiência torna-se tão disperso e misturado que dificilmente faz jus ao nome”. (DEWEY, 1980, p. 96).

Considerando-se as possibilidades que a escola oferece, mormente as públicas, poderíamos entender porque os projetos deixam de ser vistos como um todo, são fragmentados e suas partes isoladas perdem suas características e não oferecem mais do que cada uma contém, isto é, atendem aos interesses momentâneos não passando às vezes, de um manual de atividades prontinhas como as aulas às quais a professora se refere.

Tanto em educação como em qualquer campo do conhecimento, não se parte do zero, é necessário considerar o “lugar” de onde viemos, as idéias e as experiências que conhecemos que nos influenciam. Mas não para copiá-las, mas sim para reinterpretá-las. Não para produzir um amálgama eclético (e com frequência contraditório), mas uma reintegração substantiva, pois nada pode continuar sendo como foi em seus dias. O intérprete sempre se situa em outro ponto de vista, olha a partir de outro “lugar”, incorpora novos olhares com os quais transforma as situações de seu interesse. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 23).

O trabalho do professor deve ser visto, considerando-se o meio do qual ele é parte constitutiva, e no qual ao mesmo tempo, se constitui como professor. As propostas estrangeiras a esse meio podem no início provocar atrito, e logo após a acomodação. Quando não, as propostas sofrem distorções, mutilações de modo a transformar-se em um corpo inoperante, contido, pasteurizado, mal assimilado.

Transportadas para a escola, os argumentos das propostas tornam-se frágeis diante dos 360 alunos que a professora ensina em um período de 5 horas seguidas, o tempo escasso das aulas, o espaço ou a falta dele, a moça da limpeza sempre de nariz torcido pela bagunça, a Diretora que quer trabalho que apareça a qualquer custo, a Diretoria de Ensino que exige que as coisas funcionem.

Ocorre, porém, como já disse outras vezes, que instituindo normas de bom funcionamento para o processo educacional, as leis gerais da pedagogia terminam por universalizar todos os seguimentos da prática educativa impedindo que sejam pensadas as suas peculiaridades. (GODOY, 1988, p. 181).

Seguindo-se o período inicial da entrevista e a fase do aquecimento passamos à questão desencadeadora referente ao passado do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, ou seja, o momento de sua implantação, o ano letivo de 2003. A questão desencadeadora elaborada para esse momento foi a seguinte:

Como foi desde o início sua forma de utilizar as propostas do projeto Ensino de Arte no Ciclo I em seu cotidiano?

Eu não queria fazer. Meu pensamento era não fazer e continuar naquele jeito errado que eu fazia... que eu fazia na sala... do jeito que eu trabalhava nas aulas e achava que aulas prontinhas, vários tipos de aulas prontinhas era cômodo pra mim, [...] Agora projeto? Quando se fala em projeto é uma coisa contínua que tem um início, um meio e um final. Assusta! (Entrevista em 10/10/06).

Então a pessoa... principalmente eu, que não queria fazer o projeto, participar do projeto por este problema, por ser uma coisa que tem uma durabilidade. Principalmente eu que fui preparada para dar aulinhas, não uma coisa continuada, uma coisa ligada, interligada aí a minha preocupação era saber como isso... sem aprender na faculdade... sem saber montar um projeto, sem saber o que estava escrito ali. Para a gente que não teve uma faculdade, não tem uma leitura assídua em parte de livros, e tem um texto na mão. Eu tinha dificuldade de interpretar até as palavras das pessoas que colocavam e escreviam o projeto. (Entrevista em 10/10/06).

Há claramente um abismo a ser transposto pela professora e era necessário descobrir formas para tornar visível o que aquelas palavras todas queriam dizer.

O que podemos deduzir da fala da professora é que não houve condições para a compreensão e conseqüente ação. Seu repertório restrito ou mesmo inexistente dependendo da linguagem da arte para qual não foi preparada, não permitia compreender o que estava sendo proposto e muito menos pôr em prática na sala de aula.

Pode-se deduzir que a recusa inicial em realizar o projeto está relacionada à certeza da professora quanto a exigência de uma direção, um encaminhamento que seu conhecimento não permitia entender. Nesse processo a professora teria que conscientemente saber

selecionar, focalizar e ordenar respostas para as inúmeras situações de aprendizagem contidas nas propostas do projeto Ensino de Arte no Ciclo I. Com os conhecimentos que possui tornou-se difícil para ela dar orientação, coordenação e muito menos continuidade às atividades.

Projetos bem intencionados e fundamentados, decididos por um grupo de especialistas diluem-se no contexto das escolas, na complexidade do cotidiano onde os conflitos não levados em conta, se manifestam com maior força. Na medida do possível o que é dever é realizado sem criar raízes nas mentes dos professores. Os projetos doados transformam-se em referências mínimas para orientar uma exploração incerta.

A escola tem como referência as contribuições dos saberes culturalmente instituídos que podem ser reflexo de diferentes tendências epistemológicas e metodológicas, ou destacar umas frentes a outras. Quando os problemas refletidos por esses saberes se transformam em conteúdos escolares, submetem-se a um método, que não procede da epistemologia, da sociologia ou da metodologia dos saberes, e sim que “baixa o nível”, transmutando-os e simplificando-os para adaptá-los à Escola. A finalidade desse “translado” é que o aluno passa entendê-los, com o ânimo que mais adiante possa realizar inferências e generalizações sobre e a partir deles. O problema é que, nessa mudança de registro, perde-se o contexto, a origem dos conteúdos. Assim o que se faz é simplificar os problemas desgarrá-los das situações originárias que inspiram aquilo que se vai ensinar na escola. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 78).

Como você fez nesse momento difícil, como você mesma relatou?

Muita coisa que eu achava mesmo muito difícil. Combinamos eu e a professora Maria, encontros para tentar entender o que estava escrito. A agente traduzia... na nossa cultura e não do jeito que estava escrito. A dificuldade era grande. Nós sofremos. Eu até que me saía bem... Ela não saía. Porque na hora de passar para as crianças não conseguia solucionar as várias partes do projeto. Aí não fazia... Então ela pulava muito. Eu já tive facilidade não sei por quê? Eu gosto muito de crianças eu me vejo só no meio de crianças, no Ciclo I. Não consigo fazer outra coisa. (Entrevista em 10/10/06).

Pela fala da professora fica evidente que ela e a colega tentam solucionar os problemas que surgem. Os encontros fora do horário de aula depois de um dia exaustivo de trabalho atestam. Quanto ao projeto, Ensino de Arte no Ciclo I fica evidente o envolvimento da professora, embora a qualidade desse envolvimento possa ser questionada.

O zelo pelo fazer, que parece ser a tônica desses projetos quando eles chegam à escola e a não reflexão desse fazer torna a experiência da professora limitada, parcial e distorcida.

A boa vontade dos professores, e o empenho dos mesmos em realizar o que é devido, não nos permite deixar de levar em conta os complexos problemas educacionais que tornam-se mais complicados quando se juntam o binômio Arte e Educação, e que interferem de forma decisiva na atuação dos professores.

Segundo Godoy (1988), a Escola como Instituição privilegiada no âmbito da educação Oficial e a Arte, sempre a pleitear o seu espaço, constituem pólos conflitantes.

Conforme o autor a escola, tal como se apresenta em nossa estrutura educacional oficial evidencia a constituição de um corpo produtivo no sentido de atender a operacionalização de um processo educacional eficiente, o que não tem muito a ver com ensino/aprendizagem efetivos. Se perguntássemos o que quer da Arte, a Escola, tal como se apresenta em nossa estrutura educacional oficial, é evidente que teríamos que responder que: “[...] ela não quer absolutamente nada além de abarcar alguns de seus princípios e instrumentalizá-los em favor da manutenção do sistema que a sustenta. Aliás, como faz com o conhecimento em geral”. (GODOY, 1988, p. 178).

Os projetos que chegam às mãos dos professores são muitas vezes inovações geradas em outros lugares culturalmente diferentes ou respondem a necessidades de alguns docentes, não podendo ser adotadas por todos os professores. Entre outras razões, porque não respondem nem à sua formação nem às suas trajetórias, o que nos leva a crer que tais projetos atendem a necessidades outras, alheias ao universo da Escola e dos professores, sem falar das prioridades e escolhas de valores estabelecidas pelas autoridades dirigentes.

Que tipo de orientações os professores especialistas em Arte receberam ao assumirem as aulas no Ciclo I?

Nas orientações na Oficina Pedagógica eram passados os projetos. As orientações eram dinâmicas, mas tínhamos muito pouco tempo porque ficávamos tão empolgados nas práticas que não víamos o tempo passar e com isso ficava fácil para pôr em prática os projetos. Graças às Ots que consegui ser uma professora mais criativa. Para mim era vergonha me expor numa atividade de teatro. Passei a ter mais segurança no que estava fazendo. Tudo que eu aprendi foi nas Ots. Não aprendi nada na faculdade. (Entrevista em 10/10/06).

Depois das capacitações em São Paulo, os ATPs deveriam repetir em suas cidades a mesma experiência. Alguns conseguiam, outros não. Operacionalizar as Ots nas Diretorias de Ensino, nos moldes das vivências em São Paulo, não seria possível. Constituíam para alguns ATPs um trabalho hercúleo oferecer aos professores de Arte uma versão resumida dos acontecimentos. Poucos conseguiam realizar a Orientação Técnica do modo como fora vivenciado em São Paulo, na capacitação centralizada. Os ATPs que conseguiam a proeza, não deixavam de provocar uma pontinha de ciúme nos outros.

Conseguir verbas para pagar especialistas para cada linguagem da Arte era o sonho da maioria dos ATPs. Poucos conseguiam. A burocracia provocava desânimo. A carga horária de capacitação também variava e dependia do fôlego e da capacidade de negociação do ATP. As capacitações centralizadas geralmente totalizavam 24 horas de orientação. Nas diretorias raramente esse tempo chegava há 8 horas.

Enquanto os ATPs, também professores de Arte, procuravam amenizar o problema contratando especialistas das áreas de música, dança, teatro e artes visuais para ajudar nas reuniões descentralizadas que aconteciam nas Diretorias de Ensino, os professores na sala de aula teriam que ser polivalente, o que atravancava o trabalho ainda mais.

E mesmo que, possuidor do conhecimento de todas as linguagens da Arte o professor teria outro problema: Saber ‘o como’ articular os conhecimentos transformando-os em conteúdos significativos e viabilizados em atividades para alunos de Escola Pública Estadual. Impossível! Mesmo que professoras bem intencionada reúnam-se fora do horário das aulas para estudar as propostas do projeto Ensino da Arte no Ciclo I.

Mesmo assim eu precisei ir atrás, para dar conta de tudo aquilo. Fiz um curso de musicalização infantil. Tanto que o projeto que foi aprovado pela CENP, neste ano de 2006, foi o projeto Brincando Com a Música. Planejei muitas coisas do curso que eu aprendi com o que eu aprendi nas OTs, como o projeto Quatro Variações sobre um Tema. (Entrevista em 10/10/06).

Então tem uma mistura ali, dos projetos, porque eu fui atrás. Sozinha eu não iria conseguir. Agora dança é o que eu aprendi nas Ots. E passo o que aprendi. O teatro, os jogos teatrais passo o que aprendi também nas Orientações Técnicas. Eu não tive oportunidade de fazer um curso de dança e de teatro como fiz o de música. A oportunidade de fazer o curso de música, um curso gratuito onde a única coisa que eu gastava era a gasolina de ir e voltar e material que a gente comprava: CDs e apostilas sobre o projeto. O que me ajudou muito principalmente no Ciclo I por ser um modo simples de brincar aprendendo os parâmetros do som. Com o que aprendi no curso de musicalização pude montar o projeto Brincando Com a Música. (Entrevista em 10/10/06).

Ganhei uma verba que eu pedi. O projeto foi aprovado pela CENP. Comecei em agosto e vai até novembro... final de novembro. Ganhei a verba, comprei os brinquedos porque o meu projeto é com brinquedo. Então é bandinha, bumbinho de plástico, apito. Comprei muitos brinquedos. Sem pressionar os alunos a aprender o que é dó, ré mi, fá, sol, lá, si. É tudo na brincadeira que eles vão aprendendo. (Entrevista em 10/10/06).

Fale um pouco sobre os projetos? O que você fez quando os projetos chegaram em suas mãos?

Alice é uma preparação... não sei. O que eu não sabia era porque a gente tinha que jogar todo aquele bagunção num projeto só. E não tinha tempo. O tempo era muito curto. Então aquilo me afligia e me deixava desesperada. Hoje... não só eu, mas todos os professores. E a cobrança?! – Não... tem que fazer do jeito que está ali... o que? São as quatro linguagens! Aí ... Vamos! Vamos! (Entrevista em 10/10/06).

O segundo foi o corpo sonoro também era com os movimentos corporais e eu gostei muito; então eu tinha muita fantasia... foi aí que eu comecei a pensar em guardar coisas que têm importância na hora de você passar para o aluno. Um lenço faz diferença para o aluno, e ele no momento de fazer o movimento da criação do movimento a gente vê que sai lindo. (Entrevista em 10/10/06).

Depois foi o da música, Quatro Variações Sobre um Tema e que as crianças adoraram o Quatro Variações Sobre um Tema naquela parte que a gente tinha que fazer cantando em outra língua. Eu nem imaginava o que era um cânone. Eu também não sabia o que eram as notas musicais e foi por essa preocupação que eu comecei a frequentar aulas de teclado, aí eu comecei a fazer aula de teclado por causa do projeto. Eu fui atrás e comecei a aprender as notas musicais preocupada em passar isso para os alunos Mas depois... Depois eu percebi que não era para fazer nada disso. Era para tirar do aluno o que ele sabe, melhorar um pouquinho mas sem teoria, e eu já pensei na teoria... o que era dó, ré, e eu não sabia o que era mi. (Entrevista em 10/10/06).

Daí nós fizemos na escola que eu estava... que era o Jair Barth, nós fizemos um grupo de coral, aí eu fiquei três anos com eles. Neste grupo de coral, como era só de primeira à quarta, o pessoal de quinta à oitava começou a entrar junto. Então daí eu fiquei, fora do meu horário de aula, num horário vago que eu tinha. Eu ia toda a sexta feira à tarde só para ensaiar as músicas. Um pai tocava pra gente violão, e uma menina tocava teclado. (Entrevista em 10/10/06).

No teatro como eu já falei pra você eu... sinto... sinto muita dificuldade no teatro. Eu sinto porque nunca fiz nenhum curso. Uma vez nós fomos a São Paulo num curso de teatro que teve lá, mas a gente, principalmente eu e as professoras.... A gente percebia que aqui nas OTs a gente aprendia muito mais do que lá. Lá eles pretendiam formar artistas e nós professores não temos o objetivo de formar artistas. Se sair um artista tudo bem. Mas é mais mostrar a criação e trabalhar desinibição que eu acho muito importante. (Entrevista em 10/10/06).

No diagnóstico... nós fizemos no de arte visuais... as massinhas. Depois que eles assistiram Alice no país das maravilhas eles fizeram bichinhos de massinha. Dependendo da sala não tinha dinheiro para comprar massinha. Para ajudar eu peguei... achei um moço que doou EVA e com este material trabalhamos o bidimensional e tridimensional. (Entrevista em 10/10/06).

“Não teve projeto de artes visuais eu fiquei sabendo do projeto de Artes Visuais lá em Serra Negra, na apresentação do projeto Ensino de Arte no Ciclo I.” (Entrevista em 10/10/06).

Por que esses projetos, você tem idéia?

“Para mim a preocupação com estes projetos é fazer a gente virar professor polivalente, com a intenção de aprimorar o gosto pela música, as artes visuais, teatro, dança.”  
(Entrevista em 10/10/06).

Polivalência não é interdisciplinaridade, esse é o tema central do livro de Ana Mae Barbosa, *Arte-Educação Conflitos/Acertos* que se refere a um problema central do ensino de Arte no Brasil, sendo ainda hoje, ao que parece, a preparação do professor em tempo mínimo para ensinar música, teatro, dança, artes visuais.

Para a autora a polivalência como uma distorção do princípio de inter-relacionamento dos saberes que foi difundido na prática escolar norte-americana da década de 60. A Interdisciplinaridade, segundo o pensamento de Ana Mae, é o trabalho de várias cabeças, trabalhando em equipe.

A polivalência, instituída pela reforma de 1971, segundo Barbosa (1985), foi traduzida em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para os alunos. Em algumas áreas, como em Arte o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, e principalmente quatro diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação.

Na sala de aula os professores tentam ensinar teatro, dança, artes visuais e música “a alunos que terão que deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor” (BARBOSA, 1995, p. 69), que por sua vez, no caso do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, terá que misturar os ingredientes dos projetos aos ingredientes que a escola oferece o que torna a mistura indigesta.

Dada a complexidade do conhecimento, a tendência pedagógica no Brasil tem sido simplificá-lo, transformando as intrincadas relações do saber em meras generalidades. [...] Mesmo o currículo de cada uma dessas licenciaturas pode ser classificado, quando muito, de multidisciplinar, isto é, uma gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem fazer aparecer às relações que podem existir entre elas, ou fazendo – o de maneira tão vaga e genérica que não possibilita que estabeleça entre elas, na prática, um sistema de cooperação. (BARBOSA, 1985, p. 69).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte (PCN-1997) apresentam de maneira genérica propostas ambiciosas e complicadas para serem viabilizadas nas escolas brasileiras, trouxeram à tona a discussão sobre a polivalência do professor de Arte.

De acordo com os documentos poderá ser exigida uma polivalência mais ampla do que aquela promovida pela Educação Artística, oficializada em 11 de agosto de 1971. Ao que parece o projeto Ensino de Arte no Ciclo I submete os professores de Arte a essa polivalência ampla e inconsistente posposta pelos PCN-Arte.

Uma outra variante da situação polivalente apresentada pelo PCN-Arte (1998) e que já encontrou lugar nos estabelecimentos particulares é a escola escolher a modalidade que considera mais conveniente, contratando um professor com formação adequada a esta escolha. Ou ainda, no dizer de Maura Penna (2001) – e o que é pior – as propostas dos PCN poderão servir como base para planejar relatórios que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática em sala. (PENNA, 2001).

A Em todos os projetos eu sempre acrescento mais. Tem classe que eu chego e tenho que mudar tudo. Ontem mesmo, antes de distribuir os apitos eu instiguei nas crianças o fervor de pegar os apitos, mas deixei só para quatro alunos. Quando fui entregar o primeiro brinquedinho que era o iô iô chinês todo mundo queria pegar. Então eu pensei: Vou aproveitar esta sala. É uma sala assim... barulhenta. (Entrevista em 10/10/06).

Então o iô iô chinês não fazia barulho, o barulho é mínimo, era mais movimento, era só o compasso da música, para perceberem os tempos da música. Eles marcaram o tempo e nós fazíamos as intervenções com o apito. Nesta sala eu fiz isso hoje. Daí eu expliquei que aquelas quatro pessoas que usaram o apito, usaram em horário certo, souberam o horário de entrar com o instrumento e enquanto na terceira B eu

fiz o contrário, distribuí o apito pra maioria da sala e o iôô chinês que não fazia barulho. Aí eles entenderam e pegaram os dois brinquedos. (Entrevista em 10/10/06).

Eu sabia que na terceira B, eles iriam saber a pausa da música, enquanto na terceira A eles não conseguem. É um jogo de cintura que eu tenho. Dependendo da sala eu distribuo todos os apitos, dependendo da sala eu dou metade, a metade até eles aprenderem a chegar e a pegar o brinquedinho e saber o que tem o horário certo pra tocar. É difícil passar isso pra eles. (Entrevista em 10/10/06).

A experiência constitui um gesto que é “quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir [...]”. (LARROSA, 2004, p. 160).

À professora não foram dadas condições para o olhar, o sentir, o pensar. Sua fala denuncia esses momentos que não puderam ser controlados por não terem sido percebidos, apenas sentidos. Contudo em alguns os momentos de reflexão acontecem e vêm à tona, deixando antever possibilidades reveladas pela fala da professora.

Num exercício que ela denomina de “jogo de cintura” a professora procura estabelecer relações entre o que se propõe para os alunos e a reação provocada para melhor direcionar as ações seguintes: “Alguma ação decisiva é necessária para estabelecer contato com as realidades do mundo em vista de que as impressões possam ser de tal modo referidas aos fatos que seu valor seja testado e organizado”. (DEWEY, 1980, p. 96).

Segundo o autor essa contínua reconstrução inerente à prática educativa tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando mentalmente suas ações como o fez na atividade do projeto Brincando com a Música, a professora pode perceber as relações e desvendar os processos implicados na atividade, ganhando conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, as experiências futuras.

Como é sua relação com a professora da classe?

Quando eu vou falar alguma coisa elas não aceitam, é difícil. Muitos não aceitam. Nessa escola mesmo. Não tinham contato, não conheciam o projeto, este é problema. Você está errada, diziam. Não pode ser assim. Tem que ser um atrás do outro. Pronto e acabou. Mas a professora da quarta série, não...Já conhecia os projetos. Em tudo ela ajudava, e acompanhava. O resultado era bem melhor.Ela acompanhava tudo, ela dava o porquê dela. Então, a solução era bem melhor. Fazíamos pesquisa de arte na sala junto com os alunos. (Entrevista em 10/10/06).

Ela conhecia os projetos. Agora... as que eu vi do ano passado que não conhecem os projetos, não ajudam em nada. Não aceitando a arte. Muitas professoras da classe acha que o professor de arte é o professor... é... folgado... é a aula de... de relaxamento. Os professores têm esta idéia, a maioria, principalmente a Diretora desta escola. Não dava!Não acreditavam no professor de Arte. Para eu evitar isso, para eles entenderem... eu provei pra ela mostrando o que é uma aula de Arte. (Entrevista em 10/10/06).

Desse jeito, ela participava das minhas aulas. Eu a convidava a entrar na minha sala. Eu pude ver através dos relatórios que ela fez da minha aula que ela estava entendendo os projetos. Estou vendo este ano de 2006, meu primeiro ano nesta escola que tem outros olhares para o professor de arte. (Entrevista em 10/10/06).

A professora da classe sempre acompanha sua aula? Vocês trocam idéias quanto aos projetos que estão desenvolvendo?

São poucas as professoras que sabem sobre o projeto que estou desenvolvendo nas classes, mas eu mostro e sempre peço que participem comigo das aulas e assim forçadamente ficam sabendo sobre o que estou falando. Por ordem da Diretora todos os professores ficam na minha sala enquanto estou dando aula e mesmo não querendo me ajudam porque eu quero que mudem um pouco seus pensamentos do que vem a ser Arte. (Entrevista em 10/10/06).

Enquanto os professores que conhecem o projeto que estou desenvolvendo, por exemplo, o projeto Brincando com a Música participam com muita vergonha no início, mas aos poucos vão se abrindo e acompanham dando muitas idéias. (Entrevista em 10/10/06).

A oportunidade de se assegurar à implementação das atividades por meio de um trabalho conjunto entre professores portadores de níveis de formação diversas e experiências próprias. Este é o motivo pelo qual a Resolução 184 de 27 de dezembro de 02 em seu § 3º determinava que “as duas aulas de Educação Artística e as duas aulas de Educação Física ministrados por professores especialistas deverão ser acompanhadas pelo professor regente de classe”. (RESOLUÇÃO SE/184/02).

O relato da professora Alice nos leva a crer que essa determinação ficou no papel como discurso, apenas. Algumas Diretoras obrigam as professoras regentes a permanecerem na classe o que não quer dizer muita coisa e até causa um certo desconforto. A tão sonhada interação de saberes requer atitudes efetivas e não autoritárias.

De que maneira o projeto ensino de Arte no Ciclo I envolveu os outros profissionais da escola?

Eles acharam que aquilo ali não era arte. As atividades de dança, por exemplo. Porque foi passado... eu acredito que foi passado na televisão que dança é só aquela dança daquele jeito compassado, decorado. Quando a gente passa e fala: “olha que coreografia linda que vocês criaram”, eles não valorizam aquilo que fazem. Preferem o que vêm na TV, que vem do pai que está enxergando e que valorizam. Eu tento passar isso para eles, que eles estão fazendo arte. (Entrevista em 10/10/06).

Conforme Jack Cross (1983), os professores de arte estão freqüentemente na vanguarda inquiridora. Talvez por força do status tradicionalmente humilde de sua disciplina. Falando de um modo geral, todo mundo sabe o que esperar de uma aula de história ou geografia, por exemplo. Um professor de geografia é pouco provável que escute de alguém que o que ensina “não é geografia”.

No caso do artista, ou do professor de arte, a coisa é diferente. Todo mundo se julga com o direito de dizer de um quadro impressionista, de um desenho de Picasso, ou de uma pilha de tijolos numa galeria de Arte “isso não é arte”. Está claro que todo mundo pode estar certo. Segundo Jack Cross (1983), isso acontece quando a questão é estética.

Mas convenhamos. Não pode ser mesmo Arte a mistura que se fazem na tentativa de colar os projetos no cotidiano das escolas. Em muitos casos pode “ser uma mistura mal cozida que fazemos o aluno deglutir, como diz Ana Mae”. (1985, p. 69).

Sobre o que é arte não adianta consultar o dicionário. “Arte: os preceitos necessários para execução de qualquer arte.” Além dessa o “Aurélio” nos oferece muitas outras definições, mas deixa de fora muita coisa. E também não adiantaria muito, pois nenhuma definição de arte pode ser totalmente satisfatória e incontestável.

Quanto se trata de denominar de arte, o produto da criança, o problema torna-se ainda mais complexo. Para Mário de Andrade (1963), a arte da criança não é arte, mas começo da atividade artística, que poderá levá-la também a desenvolver sua sensibilidade estética.

A sensibilidade estética da qual nos fala Mário de Andrade é a sensibilidade estética que nos faz falta enquanto seres de um mundo que se é percebido no verdadeiro sentido da palavra, nos remete a um caminho para a imaginação construtiva que conhece o mundo e o reconstrói constantemente.

Na escola predomina o espaço da razão, como se educar fosse depositar conhecimento; a arte traz a emoção e a sugestão que educam o espírito e constitui a matéria essencial na formação do indivíduo possibilitando-lhe não só a assimilação passível de conhecimentos, mas a sua transformação e adaptação à vida pessoal e social. (ARTE, 1995, p. 57).

Acredito que pela falha do professor da sala, de primeira à quarta série não entenderem o que é artes visuais, o que é arte, a linguagem da arte, então eles só valorizam esta parte que é o que aparece. A pintura, o desenho a confecção que eles querem. Eles esperam isso. Ah... agora mesmo, na semana passada eles estavam pedindo alguma coisa que eu fizesse para o dia das crianças. Alguns palhacinhos. Eu falei assim: – Não é mais assim não. Não precisa dar desenho pronto. (Entrevista em 10/10/06).

O pensamento dos professores sobre o professor de Arte continua sendo esse. Até a professora falou pra mim que se fosse eu estava dando dobradura Estava dando um monte de patinho mimeografado. Mas eu falei: – mas arte não é mais isso não. Arte é a expressão do aluno no papel e não a cópia. (Entrevista em 10/10/06).

Ao que nos parece os conflitos que Carlos Alberto de Godoy (1988) atribui serem resultantes do encontro entre Arte-Instituição tornam-se ainda mais evidentes na escola de Ciclo I. O que nos obriga a pensar em que circunstâncias essa convivência poderia tornar-se possível e significativa, tanto para o professor de Arte como para o professor regente de classe. Afinal, ambas não podem perder de vista que na outra ponta desse processo está uma criança, o que faz muita diferença.

As professoras, tanto de Arte quanto a regente de classe estão de certa forma envolvidas na delicada tarefa de acompanhar o trabalho criativo de uma pessoa. Elas devem levar em conta que as atividades artísticas são, portanto, práticas que trazem satisfação ou fazem sofrer. As condutas dos professores podem ser decisivas para os alunos em situações de atividades expressivas.

Qualquer pessoa que tem sob sua responsabilidade crianças, precisa ter em mente que a atividade artística consiste numa atividade altamente significativa pelo que abarca: aspectos cognitivos e afetivos, o que exige uma prática orientada através de métodos e técnicas que proporcionem o desenvolvimento destas instâncias.

Não impor que a árvore tem o caule marrom e a copa verde, os professores não conseguem porque eles não foram preparados. Este é o problema. Quando eu era criança a professora falava que árvore era daquele jeito, e não tinha como mudar. Há alguns tempos atrás minha filha fez uma árvore toda colorida e a professora rasgou a folha dela e falou que árvore não é assim. Árvore é com a copa verde e o caule marrom. Aí eu fotografei um monte de árvore de todas as cores possíveis para ela entender que a árvore nunca é igual não... às vezes ela é colorida, ela é com o caule branco, algumas vezes para mostrar... mas é falta de preparação da professora. (Entrevista em 10/10/06).

Muitos estudos existem sobre esse tema trazido à tona no relato da professora Alice. O desenho da criança e sua trajetória constituem objeto de estudo de muitos autores, como exemplo Miriam Celeste Martins (1992), Rosa Yavelberg, (1993) Edith Derdik, (1989) dentre outros. Um estudo minucioso do desenho da criança e do adolescente foi feito pela professora

Miriam Celeste em 1992, fundamentado em teorias consistentes como por exemplo Rudolf Arnheim (1980). Esta citação descreve com minúcias os elementos implicados na construção da figura humana pela criança, o que demonstra a complexidade do assunto muitas vezes tratado com desdém.

Com o tempo, contudo, a criança começa a fundir várias unidades por meio de um contorno comum mais diferenciado. Tanto os olhos como a mão contribuem para este desenvolvimento. Os olhos se familiarizam com as formas complexas que resultam da combinação de elementos que sejam capazes de conceber um todo composto como uma unidade. Quando isto é conseguido, os olhos guiam com segurança o lápis continuamente em movimento ao redor do contorno ininterrupto de uma figura humana inteira, incluindo braços e pernas. Quanto mais diferenciado o conceito, maior a habilidade exigida para trabalhar desta maneira. A níveis mais altos, mestres do estilo linear, tais como Picasso ou Matisse que captam as sutilezas de músculos dos olhos. (ARNHEIM apud MARTINS, 1992, p. 259).

Em suas pesquisas a autora organizou o estudo sobre o desenvolvimento expressivo em quatro movimentos, que ela denominou de ciranda da metamorfose expressiva e que ela descreve da seguinte forma:

Estes movimentos não são estáticos, nem delimitam ser território de maneira estanque definitiva. Movimentos que mantêm sua essência enquanto potencialidades gerais, mas que são maleáveis e receptivos às intervenções externas mediadas pelo outro (o igual, a família ou o educador), todos impregnados de valores. [...] Cada movimento tem uma beleza e uma significação próprias, sendo necessária à compreensão de tudo o que ele envolve. Estudar esses quatro movimentos é compor um pano de fundo para nutrir a nossa leitura sobre o ser expressivo da criança. (MARTINS, 1998, p. 94-95).

A questão da aquisição do desenho tem papel preponderante na atividade artística infantil. Conforme Rosa Iavelberg (1993) há que se redefinir sua posição no currículo escolar. Para tanto, a autora diz ser necessário recorrer, entre outras fontes, à teoria Piagetiana, às pesquisas psicogenéticas contemporâneas, às formulações de Vygotsky, pensador da escola sócio-histórica e a autores que desenvolveram estudos sobre o desenho infantil. A autora considerou representativa, em suas pesquisas sobre o desenho da criança, as correntes de pensamento dos autores: Viktor Lowenfeld, Rhoda Kellog, Florence de Meridieu Brent &

Marjorie Wilson, para tentar ampliar o conhecimento sobre o desenho. “Tais fontes auxiliaram-nos a definir o desenho da criança como uma ação que ocorre no ponto de encontro do indivíduo com a cultura”. (IAVELBERG, 1999, p. 2).

Não constitui intento do presente estudo discorrer sobre o desenho da criança. No entanto uma questão se coloca quando, enquanto professora atuante convive-se com o problema no dia-a-dia, presenciando situações que ofendem à natureza da criança. Se já é sabido que desenho e desenvolvimento caminham juntos estando interligados, porque esse conhecimento é desconsiderado nas escolas, principalmente nas escolas que atendem crianças?

O professor de Arte, ele mesmo desconhece a gênese do desenho infantil e os processos implicados em sua trajetória. Faltam-lhe argumentos. A fala do professor de Arte, nesse assunto é inconsistente e vazia, o que deixa a criança abandonada à sua própria sorte, num ambiente onde convive com pessoas que consideram sua expressão artística, não um fator imbricado no seu desenvolvimento, mas brincadeiras inconseqüentes.

As práticas educativas que envolvem crianças deveriam considerar as experiências artísticas, pelas particularidades, sobretudo sensíveis que elas contêm como meio privilegiado para onde aflui o que é invariavelmente carregado de afeto, “Seremos forçados a incluir na arte-educação um aspecto cortante e de difícil manejo, tanto para o aluno quanto para o arte-educador”. (GODOY, 1988, p. 226).

O autor acredita ser necessário acrescentar ao que foi posto, que a dificuldade aumenta na proporção inversa à idade da criança – quanto menor a criança maior será a dificuldade do adulto de significar para ele próprio a ambigüidade da criação infantil.

No seu modo de ver, os projetos deram espaço para a produção gráfica (desenhos) da criança?

Deram... eu acho que o projeto No País das Maravilhas foi muito rico nesse sentido. Quando os alunos produziram depois de assistirem ao filme Alice no país das Maravilhas, eles criaram bichos diferentes dos que viram no filme. Comecei a por na cabeça deles assim... Não vão copiar! Vamos pensar! Vamos criar... Aí até nome eles colocaram. Eles perceberam que a Alice era de outro jeito, não era mais aquela Alice de saia, de vestidinho. Era uma Alice assim meio debochada, gorda. (Entrevista em 10/10/06).

Era outra Alice. Eles que queriam. E eu valorizando. Esta pode ser a sua Alice. A minha Alice pode ser negra. Não precisa ser branquinha, loirinha, como a Alice aparece. Era outra Alice. Antes eu não pensava assim. Agora não... eu tenho que trabalhar em cima e tentar tirar das crianças o que eles entenderam mas sem copiar. Nós tivemos sim... Nós tivemos esta parte, sobre os desenhos da criança na oficina. Foi muito rápida. Mesmo nas OTs, acontece. (Entrevista em 10/10/06).

Eu como professora não sei desenhar, enquanto outras professoras sabem, ou nem sendo professora, como o mocinho que trabalha aqui na escola, ele desenha, já vem do coração dele. É nato. Aí a gente vê que o que precisamos é dar valor àquele risco que ele tem. A criança pode desenhar no meio do papel, em cima, no cantinho. O que eu aprendi também na O.T. foi o que é suporte. Porque eu não sabia o que era suporte e que ele pode mudar, ter várias formas. (Entrevista em 10/10/06).

Em vez de ser sempre aquela sulfite branca, retangular. Agora eu dou a sulfite rasgada, com buracos, ou o suporte é uma lixa. Nós fizemos uma vez. No ano retrasado nós fizemos os bichos esquisitos do projeto No País das Maravilhas utilizando suportes diferentes. Então... assim... eles próprios vão vendo que pra mim o que eles fazem tem um sentido. (Entrevista em 10/10/06).

A fala da professora “eles próprios vão vendo que para mim o que eles fazem tem um sentido”. (Entrevista em 10/10/06) demonstra que está constituída a trama delicada das relações entre ela e seus alunos o que permite que o saber se manifeste e se fortaleça na convivência aquecida pela troca e mediada pelo conhecimento constituído socialmente.

Cultivar o desenho da criança e cuidar dos processos de construção desses desenhos poderia ser uma atitude de defesa da produção infantil que ao que parece não tem lugar nas escolas, principalmente nas escolas de Ciclo I.

Além da fala da professora Alice que denotam o descaso pelo desenho das crianças na escola, o que me concede fazer essa afirmação são os anos como ATP, e as aulas de Arte que ministro atualmente no Ciclo I. Nesse espaço o desenho da criança é completamente ausente, dando lugar aos desenhos recebidos do ambiente externo.

A Escola mantém em primeiro plano as atividades tidas como “ganhar tempo” relevando a um segundo plano ou a plano nenhum as atividades tidas como “perder tempo”.

Conforme Iavelberg (1993) Vygotsky é uma referência para a compreensão da aquisição do desenho.

Pela clareza do seu conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, onde a criança encontra soluções para problemas com a ajuda do adulto ou de um colega mais avançado. Suas formulações sobre os fenômenos de influência da cultura e do outro no processo de aprendizagem esclarecem sobremaneira alguns fatores da construção do desenho, tanto em situações de ensino escolar como de ensino informal em que crianças interagem com os adultos ou entre si. (IAVELBERG, 1993, p. 160).

Em alguns momentos da sua fala você referiu-se a outro projeto. Você poderia relatar algo sobre ele, agora?

Posso... tem outro... O passeio poético da linha. Eu estou desenvolvendo em todas as quartas séries. Das linhas é que surgem vários personagens... Peço para eles olharem com bastante preocupação as linhas dos rabiscos que fizeram antes. Eles rabiscam enquanto eu dito os tipos de linhas. A linha sai de um ponto e vai caminhado sobre o papel, sobe desce... eu tenho escrito. Os alunos criam ditados também. (Entrevista em 10/10/06).

Depois eles procuram entre os rabiscos, alguma coisa, e tentarem ver se de lá surgir alguma coisa. Pode ser uma coisa bem diferente... eu falo. Então a partir do que viram no meio dos rabiscos inventam personagens. Estes personagens foram colocados num outro plano. Inventaram casas, parentes, amigos, que depois fizeram parte das histórias que os alunos inventaram. Os alunos começaram a gostar tanto dos personagens deles que precisei continuar com a atividade de criação de personagens por mais uns dias. (Entrevista em 10/10/06).

O objetivo do projeto Passeio poético da linha: as crianças valorizarem o desenho que eles fazem e não a cópia. Então é isso, a criação que eles fazem. é que importa. Nesta mesma classe, 4ª A, eu trabalhei o quadro Um quarto em Arles, de Van Gogh e eles queriam copiar. Então eu disse vocês vão fazer o seu quarto. (Entrevista em 10/10/06).

Foi uma dificuldade de passar a simplicidade da casa, porque eles dormem perto da geladeira, junto com o fogão. Cada um tem sua individualidade em suas criações e com o tempo tudo muda. Naquele tempo... quando... quando eu trabalhava como professora substituta no Ciclo Básico eu não estava preparada. Acreditava também que tudo que era bem acabado é que era bonito. (Entrevista em 10/10/06).

No ano de 1995, os professores de Educação Artística como já foi exposto neste trabalho, perderam o espaço nas escolas de primeira à quarta série.

A Oficina Pedagógica foi orientada no sentido de naquele ano na área de Arte priorizar os professores regente de classe que ministravam aulas de 1ª à 4ª série que reassumiram as aulas de educação artísticas. O curso “Pensando Arte a partir do desenho”, autorizado e homologado pela CENP, constituiu uma proposta desenvolvida junto às professoras.

Fundamentado nas propostas do livro de Edith Derdik (1989) “Formas de Pensar o desenho”, e com o objetivo de valorizar o desenho das crianças, a partir da vivência de sua trajetória e de uma fundamentação teórica sugerida por Edith Derdik. O passeio poético da linha nasceu nesse curso, junto das professoras que vivenciaram os percursos dos artistas, Paul Klee, Calder, Steinberg, Flavio Motta, Jackson Pollock. Nesse sentido a proposta resgata a trajetória do grafismo infantil buscando junto aos artistas processos semelhantes aos da criança no sentido de fundamentar as proposições e enriquecer as vivências práticas. O tempo passou e a fala da professora trouxe de volta o projeto Passeio poético da linha que segundo ela está sendo proposto para os alunos das quartas séries.

Diante das criações infantis, adultos, dentre os quais muitos professores, costumam ser tolerantes, pois quase sempre vêem ali brincadeiras de menor importância, incursões

insignificantes do lápis sobre o papel. Não as sabe escutar, não dão ouvido à voz contida nos riscos, nos traços e nas formas que vão surgindo. Desenvolver um olhar sensível para o desenho da criança é tarefa que demanda tempo, delicadeza, e conhecimento.

### 3.3.2 UM SEGUNDO MOMENTO

Neste segundo momento focalizamos o hoje. Isto é o presente do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, o ano de 2006. Partimos também de uma questão desencadeadora que se constituiu da seguinte forma.

Você atua numa escola de Ciclo I. Descreva uma aula recente junto a esses alunos?

Entrei na sala dizendo que tinha trazido pra eles vários amiguinhos para conhecê-los. No primeiro momento contei a história do João caçador, com o auxílio de um fantoche. Coloquei a música clássica de J. S. Bach. No segundo momento as crianças aprenderam uma canção da história que contei. Nesta classe o projeto desenvolvido é o Brincando com a Música. Esta aula faz parte do projeto. (Entrevista em 11/10/06).

Como você organiza suas aulas em relação ao espaço?

Eu acho que eles já estão cansados de estar um atrás do outro. Eu acho muito legal as professoras que organizam em círculo, em 'U' e... Vivo brigando e no início do ano até fui xingada nesta escola por este motivo. Eu estava querendo que os professores abrissem a cabeça mas eles entenderam o outro lado. Eles pensaram que eu estava me impondo, mas não era. Era pelo modo das crianças enxergarem aula e participarem da aula. (Entrevista em 11/10/06).

Seria melhor, mais grupal. Aí como lá na sala, já era difícil de ficar arrastando e abrindo..., levando as carteiras. Eu saía fora. Ou debaixo de uma árvore. Aqui nesta escola eu neste salão. Quando não tem este salão, porque estão ocupando eu vou no pátio de baixo, quando não tem o pátio de baixo vou lá embaixo no outro pátio, na grama. Então a aula fica uma aula esperada, então todo mundo quer aquela aula, porque sabe que vai sair da sala vai sair daquela rotina. (Entrevista em 11/10/06).

Um dia está no salão, outro dia está noutra lugar. Outro dia nós fomos à exposição (espaço da exposição anual de agropecuária que existe na cidade) Aqui em cima. Tem um campo muito grande, um gramado Nós fomos lá fazer as atividades da sala. Saímos daqui e fomos até lá. Entendi que a atenção é melhor do que entre quatro paredes. (Entrevista em 11/10/06).

Ficar presos entre quatro paredes! Parece... lá fora eles parecem que até se soltam mais. Não fazem a bagunça que eles fazem na sala de aula, porque o estar preso entre quatro paredes... parece que eles ficam mais agitados. Quando você solta, parece que vão ficar mais... mais...Mas é o contrário. Eles ficam mais calmos, sabem o horário de escutar. Tudo isso trabalhado antes. (Entrevista em 11/10/06).

O texto *Lugar Nenhum: o meio da Arte no Brasil* continua atual Escrito por Paulo Venâncio Filho, é considerado por Reinaldo Rosa Reis (1999) um dos textos mais brilhantes sobre a conformação da instituição da arte no país, foi publicado no caderno de textos da Funarte em 1980. Segundo o autor, o texto é importante para compreendermos também as dificuldades para o reconhecimento do trabalho de arte nas escolas.

Segundo Reis (1999), no Brasil ao que pese as diretrizes indicarem a existência de uma vontade política no sentido de ampliar o conhecimento em Arte ainda estamos longe de construir um lugar efetivo para este campo da cultura. Em vigor desde 1996, os PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais da área atenderam as reivindicações que clamaram pela presença regular da arte no currículo. Desde então, com maior e menor disponibilidade de condições efetivas de colocar em prática a educação estética no cotidiano das escolas.

Conforme Godoy (1988), do mesmo modo que a escola é uma realidade, e aí está à razão de não poder ser esquecida – a Arte e, igualmente uma realidade – que, embora de modo desajeitado, se integra ao contexto da escola e compõe o cenário da Educação Oficial.

Contudo há que se perguntar: se no movimento de apropriar-se da Arte, a escola submete-a a condições distanciadas da sua natureza de modo a perverter o seu sentido?

É da natureza da arte um espaço de quietude organizado no sentido de motivar de permitir o ato criativo, há nas atividades artísticas algo que merece ser sublinhado e que significa acréscimo às outras formas de saber de modo a justificar sua inclusão no processo educacional. “Sinal e intervalo, marca da diferença e da possibilidade dialética”. (GODOY, 1988, p. 177).

É preciso deixar que a Arte seja o que ela é resguardando as possibilidades de criação que poderão dela surgir. Como dizia Herbert Read (1968) “a arte nasce da intimidade... há uma contradição geral entre as atividades extrovertidas e a calma necessária a qualquer tipo de trabalho criativo”.

Inversamente, porém, a educação em nossa sociedade costuma ser muito ruidosa e tudo submeter à luminosidade excessiva da objetividade, da competência.

Acredito verdadeiramente que a primeira grande contribuição da experiência artística ao processo educacional realizado nas escolas diz respeito recuperação desse espaço de intimidade necessária na relação das pessoas com as coisas, e, sobretudo, da pessoa consigo mesma. (GODOY, 1988, p. 180).

Você está envolvida com o projeto Brincando com a Música. Você não quer falar dele agora? Qual foi o primeiro passo?

O primeiro passo foi que como sempre a Diretoria de Ensino manda pra gente as coisas, pra amanhã preparar. Então me entregaram o papel perguntando se eu poderia fazer um projeto nós da escola, nós professores montar um projeto, um projeto pensando em aluno. Como no ano passado eu tinha feito um ano inteirinho de musicalização em Tatuí aí eu comecei a pensar... (Entrevista em 11/10/06).

Aí nesta escola eu já tinha o meu baú a minha malinha. Na minha malinha tinha só um instrumento de cada, e com um instrumento de cada eu não conseguia trabalhar a sala inteira. Aí resolvi montar um projeto de musicalização. Eu falei ah! Com o material de 1,99, (loja) de bastante brinquedo para explicara pra eles o que é som agudo, o que é som grave, sem impor eles descobrindo, pra saber a pausa, o silêncio e se depois aprenderem o do, ré, mi, fá, sem o objetivo de chegar a isto. O meu objetivo é que na brincadeira eles aprendessem os parâmetros do som. (Entrevista em 11/10/06).

O projeto é o Brincando com a música tem muita coisa do projeto Quatro variações sobre um tema e muitas coisas que aprendi no curso de Tatuí. Eu descobri que na hora de montar projetos, tinha muita dificuldade. Uma dificuldade enorme por não ter palavras na hora de expressar. Até agora diagnosticar, marcar, escrever sobre o que estou fazendo. Não sei. Muitos professores... também têm esse problema. (Entrevista em 11/10/06).

É o que eu estou percebendo. Como eu, eles não aprenderam tudo isso. Percebi, na Teia do Saber. Quando o professor pede o diário de bordo então... você anota e passa depois no papel. Tenho dificuldade nesta parte. Sofro muito com isso. Como não estamos preparados e não tivemos livros bons para a gente poder escrever então eu sofri com isso. Fiquei doente. Fui doente atrás de pessoas pra me ajudar a escrever o projeto. Porque na prática eu tinha certeza, eu sabia que ia conseguir, mas o problema era escrever o projeto. (Entrevista em 10/10/06).

Você consegue uma continuidade, uma seqüência nas atividades dos projetos que desenvolve com seus alunos? De que forma?

Muitas vezes mudo algumas coisas que em uma classe deu certo mas em outra vai dar de outro jeito, sempre que possível tendo fazer em seqüência. Tudo o que é bem planejado dá para ser desenvolvido mas pode ocorrer mudanças também. (Entrevista em 11/10/06).

Estava contando uma história numa das aulas do meu projeto Brincando com a Música. A História fazia parte da atividade do projeto. Descobri com a professora da classe que os alunos não conheciam músicas clássicas então comecei levar músicas clássicas para as crianças ouvirem, ouvir mais músicas clássicas nas atividades e brincadeiras que eu tinha escolhido para montar as aulas. (Entrevista em 11/10/06).

Pelo relato da professora pode-se inferir que ela procura planejar as aulas e procura estabelecer também uma seqüência nas atividades sendo consciente quanto à questão de que elementos durante o percurso podem modificar sua trajetória, alterando o que foi previsto.

Muitas vezes a imagem do que pretendemos está longe de ser completa. Quantas vezes nos propomos a trabalhar e no meio do caminho somos obrigados a modificar o que estávamos fazendo, nem sempre sem prejuízos. O professor poderá aceitar as modificações e tirar proveito delas, o que é diferente das atividades que são interrompidas se se ter chegado a um término.

Contudo a falta de continuidade, pensada em sentido amplo, é uma questão delicada que existe na rede pública estadual de ensino, provocada por greve, remoção, sistema de atribuição de aulas, implantação e extinção de projetos, por motivos políticos e não pedagógicos, prejudicam o trabalho.

No Ciclo I a questão é ainda mais grave. As aulas não vão para atribuição. Ficam meses na escola. Há classes no Ciclo I que ficam o ano inteiro sem professor de Arte. Esse problema, constante em 2003 quando o projeto foi implantado, ainda persiste.

### O que foi Serra Negra?

O objetivo foi... Eles repassaram todas as atividades dos projetos. Teve Música, Dança, o Teatro. Artes Visuais não teve... Não sei o porquê. Artes Visuais na verdade foi a... aquela professora... Ela foi e fez uma palestra. Foi maravilhosa! Mas ela não falou do projeto de Artes Visuais. Nem tocou no assunto do projeto. O que ela realçou pra gente é que ela não suporta mais ver festinhas, não aguenta mais ver Tarsila de tudo quanto é tipo. (Entrevista em 10/10/06).

Todas as Tarsilas iguais. Dobraduras. Ela falou das dobraduras. As pessoas que estavam ali acharam que ela foi muito radical. Eu já achei que não. Eu concordei com a fala da professora. Porque nos Portfólios, víamos na exposição que continuava a aparecer àquela coisa de cópia mimeografada, muita cópia. (Entrevista em 10/10/06).

Aí a gente comentava entre as professoras. A discussão foi grande. Continua ainda aquela barreira, de aceitar “o tudo igual”. Vamos lá fazendo. É bom para o aluno. É bom para ficarem em silêncio, sabe? O mimeografado... a produção que não é da criança. Aí eu achei que... Na hora da discussão os ânimos se agitaram. Uns falavam que não. Outros falavam que sim. Que isso daí... o projeto Ensino de Arte no Ciclo I é uma coisa que é moderna, que não vai continuar. (Entrevista em 11/10/06).

Isso daí é uma coisa que vai cair, eles falavam. Nós falávamos que não. Vai ajudar a criação e a fazer as crianças pensarem do jeito delas. E não do jeito que estava ali, em alguns Portfólios. Ocorreram muitas discussões entre as Diretorias de Ensino presentes em Serra Negra. Foi uma exposição de trabalhos, com palestras e oficinas. (Entrevista em 11/10/06).

Como você planeja suas aulas? Você leva alguma coisa preparada? Explique isso?

Nos reunimos, eu e mais duas amigas professoras de outras escolas e aos sábados ou nos dias vagos para todas, encontramos numa das casas semanalmente. Montamos projetos em cima dos projetos já trabalhados (da Secretaria da Educação). Este ano nos reunimos também para montar o Projeto da CENP que nos deu a oportunidade de pedirmos recursos financeiros para realização de projetos. Sempre tenho em mãos estes projetos, nunca consegui dar aula sem antes planejar. (Entrevista em 11/10/06).

Como são as orientações técnicas relacionadas ao projeto hoje, em 2006?

“Este ano tivemos poucas orientações, mas a que tivemos me ajudou muito porque eu estava fora da realidade sobre Histórias em Quadrinhos e quando a professora da 4ª C me pediu ajuda consegui passar o que na realidade é HQ.” (Entrevista em 11/10/06).

“Nós, da Escola Integral, tivemos a oportunidade de nos reunir alguns dias na Oficina para montar o Projeto com a ajuda da ATP. Só assim conseguimos compreender, entender e fazer a parte escrita do projeto.” (Entrevista em 11/10/06).

A Arte como acessório parece ser uma concepção do ensino de Arte que persiste. Os professores de Arte talvez, tentando justificar sua disciplina no currículo, procuram dar a ela uma utilidade.

Essas atividades, que estão longe de ser uma proposta interdisciplinar são na verdade, uma série de passos desconexos e sem sentido. A Arte neste contexto constitui um babado, um enfeite, sem que olhos desavisados percebam o engodo de tais propostas. Esses momentos acontecem com frequência nas escolas estaduais e sempre caem no vazio por não acrescentarem nada ao aprendizado do aluno.

São geralmente eventos de última hora, criados para dar um certo brilho para as coisas que há muito não andam lá muito bem.

A disciplina Arte presta-se a isso com muita propriedade, infelizmente.

O que é ser professora no Ciclo I?

Ah... é difícil. Nós professoras de Arte estávamos comentando com a coordenadora que nas Ots deveríamos ter pelo menos uma professora da classe participando, para elas entenderem o que é Arte e como é que a gente pode trabalhar Arte. Não a cópia. Por que o que aconteceu? A professora da 4ª C pediu a minha ajuda para fazer o projeto de história em quadrinhos. Ela queria de todo jeito que eu trouxesse desenhos prontos do Cebolinha e da Mônica, de todos os personagens. Eu falei assim: Olha não é bem assim. Nós não devemos incentivar a cópia. Vamos deixar que os alunos criem. Coincidiu que na semana seguinte eu tive uma Orientação Técnica sobre História em Quadrinhos e tudo o que eu aprendi eu passei pra criança. Aí eles criaram a história e os personagens. Um aluno escreveu a história do pai que é alcoólatra e ele pedia para o pai parar de beber. A gente vê que tem vida ali. Quando é que a gente vai ver isso em... cópia. A professora também percebeu. A bagunça foi grande. Claro as crianças ficam inseguras. Um risquinho... venha ver professora. Outro risquinho... venha ver. Isso daí é que é criação. A professora não sabia... tinha medo de passar, como eu sentia... (Entrevista em 11/10/06).

É realmente muito forte a questão do desenho da criança em contraposição à prática da cópia ainda muito difundida nas escolas de Ciclo I. Os desenhos mimeografados ainda estão lá. Nos mais recônditos lugares eles estão. Moram lá. Acolhidos até mesmo pela Diretora.

Alguns professores, como se não tivessem mais nada para fazer... E quem conhece uma jornada de trabalho de professor sabe o quanto ela é desgastante. Mesmo assim eles encontram tempo para perder copiando, ampliando, acrescentando mais detalhes, nos desenhos mimeografados que são os queridinhos de todos incluindo muitas vezes, a direção da escola.

A convicção de que tudo que se possa saber deve necessariamente por passos e objetivos previamente estabelecidos – universalização dos métodos de produção têm o seu equivalente na escola de 1ª à 4ª séries, hoje escolas de Ciclo I, em que tem lugar uma educação muito ruidosa que a tudo submete ao crivo de uma ordem estéril e sem significado para criança. O que ela tem a fazer é obedecer.

Os alunos acham que o seu trabalho não seria bonito. Acham bonito quando fazem cópias com as professoras da classe (não as de Arte). Esses alunos foram preparados para copiar por essas professoras que não conhecem o ensino de Arte que é fazer o aluno conhecer, ampliar seu conhecimento (contextualizar e apreciar). (Entrevista em 10/10/06).

A professora fala dos três eixos da denominada proposta triangular que segundo os PCN devem articular os conteúdos da área de Arte a partir de três eixos norteadores – produzir, apreciar, contextualizar. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

Nessa fala a professora cita de forma confusa como se estrutura o trabalho com arte considerados os eixos da proposta triangular para o ensino de Arte, defendida por Ana Mae Barbosa e que constituem, segundo os PCN/ARTE-1997, diretrizes básicas para a ação pedagógica em Arte.

A confusão teórica e a escassez de argumentos chamam a atenção na fala da professora. Na maioria das vezes os conceitos não foram internalizados e não são articulados na fala, o que nos leva a inferir que na sala de aula pode acontecer um fazer desordenado sem junção que não mantém seqüência. Uma atividade não completa a outra, os acontecimentos seguem à deriva e não podem ser capturados, nem revistos posteriormente. Vez por outra, segundo o relato da professora, alguma ação é percebida e analisada, no sentido de orientar as ações futuras, mas ao que nos parece, podem ser apenas acidentes de percurso.

O problema da falta de sustentação teórica prejudica o entendimento do que seja Arte: a objetividade, o planejamento de aulas, a escolha do método de trabalho e a avaliação do professor sobre suas ações e sobre as ações do aluno.

Mesmo o pensamento da linha teórica funcionalista pragmática<sup>13</sup> de John Dewey, cujas teses sustentam a Metodologia /Proposta Triangular, também chamada de Arte-Educação e que inspiram como conceito-base os parâmetros curriculares nacionais para o ensino da arte de 1997, permanecem desconhecidos para grande número de professores de arte. (SANCHEZ, 2003, p. 2).<sup>14</sup>

Como foi interromper os projetos que você estava desenvolvendo com a quarta série C para ajudar a professora da classe? Ou já estava programado?

Foi ruim, porque meus alunos estavam esperando o que viria depois do Projeto Passeio Poético da Linha. Sei que o erro foi meu, mas a partir de agora começarei a dizer não a estes projetos que caem do céu e não ligar mais para estas cobranças que temos que apresentar de um jeito ou de outro. Todo este mal é que o governo não pensa em quem está trabalhando de verdade no seu projeto e fica inventando. (Entrevista em 11/10/06).

Os alunos no início não gostaram da parada que dei, mas no decorrer do projeto sobre Histórias em Quadrinhos todos ficaram ansiosos em criar o seu livro sobre HQ, saíram as mais variadas histórias; o que mais me irrita é que temos OTs e nem quem saber o que você está desenvolvendo na escola e jogam mais um projeto para você fazer, sei que ordem que vem de lá de cima (Secretária do Estado), mas puxa vida nós, do Interior trabalhamos e não somos como os que fazem qualquer coisa. (Entrevista em 11/10/06).

Como é sua relação com os outros professores de arte da escola? Vocês trocam idéias, socializam projetos, têm oportunidade de estarem reunidos em algum momento? Quando? E de que maneira isso ocorre?

Temos pouco tempo para nos encontrar, mas quando doamos um HTPC para discutirmos sobre o que é bom, o que precisa ser trabalhado em sala de aula, uma ajuda à outra neste momento e nos horários de folga em casa nós nos encontramos para montarmos projetos para que não sejam os mesmos na mesma sala. (Entrevista em 11/10/06).

---

<sup>13</sup> Funcionalismo pragmático: com suas raízes em James, Baldwin, Dewey e Angell, representado na Europa por Claparède, entre outros (Anastásia Tryphon & Jacques Vonèche. Jean Piaget, *Archives, University of Geneva*, 1996).

<sup>14</sup> A partir do movimento Arte-Educação, iniciado na década de 80, todo professor de arte, adepto, ou não da Proposta teórico metodológica Triangular, passou a ser chamado Arte-Educador.

Eu não faço HTPC junto com os outros professores nem com os da classe nem de Arte. Por eu ter aula numa escola particular a Diretora permitiu que eu fizesse o HTPC em outro horário. Então eu faço no horário de 11h30min às 12h20min, duas vezes por semana. Mas já fui avisada. A Diretora já falou que no ano que vem, não vai mais poder ser assim. Vou ter que arrumar outro jeito. (Entrevista em 11/10/06).

As professoras da classe e as de Arte, no primeiro semestre faziam HTPC, juntas. Agora separou. Foi por causa dos projetos, que a Diretora permitiu. Mas ficou melhor. Isso a partir de julho. Elas se reúnem, só as de Arte. É melhor por causa dos projetos. E tem as professoras de Arte da escola integral, também. Elas estão fazendo os relatórios, sabe? É muita coisa. As professoras de Arte estão se reunindo para organizar os Portfólios. Tem prazo para entregar na Diretoria. A escola realizou muitos projetos. Este ano eu (professora Alice) montei um projeto sobre música “Brincando com a Música”, a professora Ilma, sobre artes visuais e seus vários suportes; a professora Marilene, sobre dança e a professora Silvana, sobre teatro de fantoches. (Entrevista em 11/10/06).

Segundo Hernández (1998), o que caracterizou o trabalho dos professores durante muitos anos foi o trabalho solitário. Uma prática solitária não considera o outro como parceiro envolvido no processo do qual ele faz parte. Contudo por não compreender o outro como agente quando não direto, mas com certeza indireto dos processos educacionais a prática esvazia-se tornando-se frágil e inconsistente.

O Autor (HERNÁNDEZ, 1998) acredita que o trabalho com projetos prática que aos poucos vem ganhando espaço nos contextos escolares. E uma das reações advindas do trabalho com projetos na escola é a necessidade de compartilhar. Trocar, dividir os encargos, questionar propostas implementar projetos aos poucos vem ganhando espaço entre os professores.

Quando a professora relata “nos encontramos eu e a professora Maria para decifrar as palavras...” é um indicador de que questões emergentes sobre um trabalho estão sendo postas para serem resolvidas em conjunto. Compartilhando os ganhos, as incertezas. Segundo Hernández (1998), a escola é uma organização e os problemas não pertencem somente a um professor.

Espaços mais efetivos para encontros vivos entre professores poderiam ser pensados nas escolas de modo a atender os anseios e as necessidades dos professores por estarem juntos.

Outra questão dos Portfólios constitui ponto importante na fala da professora entrevistada. Na área de Arte, foram os projetos do programa Ensinar e Aprender/Corrigindo o Fluxo que desencadearam a prática de projetos e dos Portfólios e conseqüentemente o ato de registrar e organizar os vários tipos de registros advindos das atividades desenvolvidas.

Segundo Hernández, não é a primeira vez que o âmbito da Educação apresenta uma relação com o campo da Arte mediante uma apropriação de metáforas e analogias que se revelaram frutíferas.

O autor nos relata que no início dos anos 70 Eisner (1977, 1971), já sugeriu a possibilidade de servir-se, no momento da avaliação, de uma estratégia similar à empregada pela crítica no campo da arte. A finalidade dessa forma de avaliação era:

[...] reeducar a capacidade de percepção, compreensão e avaliação daqueles que participem dos programas e experiências educativas, oferecendo-lhes um retrato vivo e profundo das situações e processos que definem o desenvolvimento dos programas e dos intercâmbios intencionais e significativos entre os participantes. (PEREZ GOMES apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).

Gardner (1997), por sua parte, introduz o portfólio como estratégia de avaliação do programa de Educação Artística, Ars PROPEL, com a finalidade de promover novas estratégias para avaliar o desenvolvimento das inteligências artísticas. A conexão do portfólio com o trabalho dos artistas é aplicada por Gardner nos seguintes termos:

Na vida cotidiana, são os artistas que estão interessados em ingressar numa Escola, ou em competir para obter um prêmio ou uma exposição numa galeria os que montam as pastas (Portfólios) com maior frequência. Constituídas assim, são coleções dos produtos acabados.

“Em troca, nossas pastas (Portfólios) estão deliberadamente pensadas para serem recordações de obras em processo”. (GARDNER apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).

Arquitetos desenhistas e artistas recolhem, selecionam e ordenam amostras de sua trajetória profissional para poder apresentá-la em um suporte físico (o Portfólio), de maneira que o destinatário possa apreciar os marcos mais significativos de seu percurso, ao mesmo tempo em que adquire uma visão global do mesmo.

A utilização dos Portfólios tornou-se prática em algumas escolas estaduais e paralelamente à prática de implementação de projetos propostas pelos órgãos executores da Secretaria de Estado da Educação. O projeto Ensino de Arte no Ciclo I orienta a organização do trabalho através dos Portfólios como instrumento de avaliação. Tanto professores como alunos envolvidos no projeto, são orientados a fazerem Portfólios.

Contudo, longe de ser uma reconstrução do processo de aprendizagem nos projetos, os Portfólios organizados, na maioria das escolas não constituem instrumentos importantes no processo de avaliação, e são reduzidos a uma “vitrine de melhores momentos” que mascara a ausência de renovação e mudanças efetivas em sala de aula.

A utilização do portfólio como recurso de avaliação é baseada na idéia da natureza evolutiva dos processos de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se dos trabalhos dos alunos não de uma maneira pontual e isolada como acontece com as provas e exames, mas sim, o contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos de aprendizagem que se encontram relacionados. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).

Segundo Hernández (1998) o Portfólio permite aos professores acompanhar o trabalho dos alunos num contexto em que a atividade de ensinar é considerada uma atividade complexa com elementos inter-relacionado. Nesse sentido ele permite apreciar a relação das

partes com o todo e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática. Os projetos de trabalho terminam num Portfólio em que cada aluno seleciona, ordena, evidências que foram sendo reunidas durante as pesquisas para responder ao problema proposto. Dessa maneira estendem ao Portfólio as estratégias de relação com a informação aprendida durante a realização dos projetos.

Segundo Hernández (1998), o Portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre progresso dos estudantes, portanto constitui-se como um recurso de avaliação.

Como você avalia seus alunos?

Como alunos nota 1000, porque quando comecei nesta escola sentia que o que eu fazia não tinha uma boa devolução, agora acho tão gratificante porque eles próprios se auto-avaliam dizendo que podia ter feito melhor tal coisa, para eu retornar alguma atividade que não conseguiram fazer bem. (Entrevista em 11/10/06).

De que maneira você avalia o seu trabalho?

Sei que tenho falhas mas quando vejo aquele aluno que não conseguia sair do lugar porque dizia que não sabia fazer e agora faz. Aquele que só valorizava o desenho dos outros não o seu. Aquele que dizia não saber tocar nos instrumentos e agora inventa músicas, acredito no meu trabalho com estas respostas. (Entrevista em 11/10/06).

No seu modo de ver, qual a situação do projeto ensino de arte no Ciclo I, hoje, em 2006? O projeto provocou alguma mudança significativa em sua prática?

Acho muito importante porque com o diagnóstico que fiz no início do ano com todos os alunos descobri que a 3ª série não conhecia o repertório musical e meu projeto Brincando com a música tem o propósito de aproximar meus alunos da linguagem musical. Os projetos ainda são cobrados, mas acredito que todos os professores saibam bem os projetos trabalhados. Só que agora também podemos criar nossos próprios projetos. Não sabia como faria sem ele e com todos estes projetos. Através dos projetos notei que meus alunos estão tendo uma continuidade, aprendem mais. (Entrevista em 11/10/06).

“Muitas mudanças significativas tive com estes projetos porque foi com eles que notei que seria capaz de criar vários outros projetos.” (Entrevista em 11/10/06).

Qual o pensamento da professora Alice sobre Arte? E sobre Ensino de Arte?

É expressão. É o que está acontecendo agora de 1ª a 4ª séries – É aprender fazendo. Acho que respiramos Arte, desde a hora que a gente coloca o tênis no pé, eu falo pra eles. A menina que combina o cinto com a presilha é arte. É impossível a gente encontrar alguém que não goste de música. É uma arte a Dança. Algumas pessoas não gostam de dançar. Lá no interior a gente percebe que tem aquela vontade de dançar. Não dança porque tem vergonha. (Entrevista em 11/10/06).

“Arte é expressão”, “é aprender fazendo”, são fragmentos da fala da professora Alice que direcionam para uma atitude de sua prática e que contrapõe em alguns momentos com a atitude da professora da classe que de forma geral conduz seu trabalho dentro de normas e regras bem definidas.

A permissão para ser livre que a professora concede aos alunos revelada de forma constante na fala da professora “mas arte não é mais isso não! Arte é expressão do aluno no papel e tem que valorizar” (Entrevista em 11/10/06), constitui questão crucial quando o assunto em pauta é o ensino de Arte.

Discorrendo sobre o método da livre auto-expressão num artigo intitulado “Arte-Educação: uma experiência para ao futuro” (1973), Ana Mae tecia críticas em relação à exclusividade deste método para o desenvolvimento da criatividade e apontava a inconveniência de tomar a Arte na escola, sustentada pela idéias de liberdade emocional. Apresentava a origem desse método nos românticos e afirmava que a perspectiva de ver Arte como livre ato-expressão foi sacralizada pelas teorias psicanalíticas da Arte. A autora afirma que: Definindo um lugar para a livre auto-expressão a autora diz:

Mais ainda, sabemos que a livre auto-expressão em relação ao processo criativo geral, é básica e indispensável, mas representa apenas uma abertura de uma primeira porta para o seu desenvolvimento. Proporciona sensibilização necessárias, que ressalva na personalidade do educando, aquelas condições essenciais estudadas por Rogers para o acionamento das operações criativas, mas não representa por si só a forma construtiva para o seu desenvolvimento. (BARBOSA, 1988, p. 68).

Segundo Godoy (1988), se para Ana Mae Barbosa auto expressão é indispensável para os fundamentos dos processos criativos em geral, nos termos concebidos por Rogers “[...] penso ser de grande utilidade reexaminarmos essa noção, sobretudo quando num dos pólos da relação intersubjetiva encontra-se uma criança. [...]”. (GODOY, 1998, p. 124).

Segundo o autor (GODOY, 1998), no texto “Tornar-se Pessoa”, Rogers (1979) nos fala das condições do desenvolvimento da criatividade construtiva. São elas: Segurança Psicológica e Liberdade psicológica. A Segurança psicológica consiste na associação de três processos: a aceitação do indivíduo como um valor incondicional; a necessidade de se estabelecer um clima em que a apreciação exterior esteja ausente; uma compreensão por empatia, posição essa que se associada às duas anteriores, facultariam plenamente a segurança psicológica. Já a liberdade psicológica diz respeito à permissão para ser livre, isto é, livre para reexperienciar uma nova experiência, como livre para desejá-la ansiosamente; livre para suportar as consequências de seus erros como de seus esforços positivos.

Segundo o autor, convém refletir e talvez redimensionar as noções: livre expressão, livre auto-expressão e *laissez-faire*, tendo em vista a dialética interpessoal. O autor afirma que:

No “*laissez-faire*” não há relação possível dado que, por princípio, o sujeito (o aluno) parece ser jogado à sua própria sorte. O outro da relação (o professor) aparece enquanto surdo, mudo e cego. Nessas condições está impedido de teorizar e, portanto, exclui-se dele a possibilidade de saber. Conseqüentemente o saber do aluno encontra-se à deriva não pode ser capturado, pois não há quem os ouça. A livre expressão é outra coisa. Há um espaço de “liberdade” para a fala do sujeito, isto é ele pode falar através do movimento de seu desejo, ele pode expressar isso a um outro que supostamente o ouvirá, o verá e poderá lhe falar-lhe. E esse jogo é muito delicado, pois, certamente, exige muito de ambas as partes. Assim sendo, já não

mais se pode tomar a noção de expressão como se tratasse apenas de uma catarse, de uma libertação sem sequer considerar que mesmo tais ocorrências implicam numa tentativa de elaboração. Para aquele que expressa há sempre um outro em questão. Isto é, um outro a quem se dirige àquele que fala a fim de, através dele, reconhecer algo que seja atribuído, ou um outro também concebido enquanto subjetividade autônoma com que se efetue a troca simbólica conforme Lacan, do eu com o tu. (GODOY, 1988, p. 124).

Contudo resta saber se a conduta da professora Alice em conceber a liberdade para criar está concebendo também a possibilidade do saber a esses alunos e não apenas abrindo portas que o aluno não saberá transpor com seus próprios recursos. Muitas vezes a escassez teórica e mesmo nossas trajetórias de vida e as condições impostas não nos permitam enquanto professores o conhecimento para perceber e capturar as possibilidades de saber que os alunos nos dão a ler através de sua expressão.

Qual o pensamento da professora Alice sobre o Ensino de Arte? O que é Ensino de Arte para você?

Eu acho que ensinar arte é diagnosticar o repertório do aluno e acrescentar o que eles não sabem. É... como se diz... valorizar. Fazer com que aquilo que o aluno faz se torne valorizado. Hoje mesmo nós apresentamos um teatro, o teatro da raposa com a professora da terceira série. Ela mesma estava dizendo que as meninas que assistiram estavam dizendo assim: - tal pessoa... tal pessoa... apontando as pessoas que foram melhor e que por isso poderiam participar do projeto teatral. (Entrevista em 11/10/06).

Daí eu disse pra ela que tinha muita gente que não pode participar, ou que na hora de apresentar teve algum problema de nervo. Porque não é fácil mesmo. Eu também tenho dificuldade de me apresentar. Por isso é que o teatro me pega de jeito. Aí ela falou que não, porque todas as crianças que apresentaram bonito é que eram as melhores. Eu falei: - Olhe, você está enganada. Porque todos são bons. É a única coisa que acontece é que na hora gente fica, algumas pessoas ficam, ninguém... aqui é artista. Na escola nós não estamos fazendo artistas. Nós estamos tentando mostrar pra eles o que é o teatro é como o teatro é importante. A professora quis comparar. A criança ouviu ela falar e veio falar comigo: - Eu fui mal ,né professora? - Não! Você foi ótimo, foi muito bem. Mas eu estava nervoso. Mas eu falei pra ele: - Você não viu que eu estava pegando na sua mão, na hora que você tava apresentando. Eu estava segurando a sua mão porque eu estava junto de você. Você fez direitinho, sim! O pior foi que ele ouviu a professora falando: - Ele não vai dar mais, porque não sei o que. Então acho que o ensino de Arte é isso. Mostrar as coisas em que eles se destacam mais, valorizar o que eles têm, pra eles a partir daquilo lá eles começarem a gostar. Tem um menino na quarta série A que falou que detestava fazer desenho. Ele copiou um desenho de uma professora que colocou lá “O Mamoeiro” de Tarsila do Amaral. Aí eu falei : - você sabe fazer melhor que isso

daí... Mas ele não acreditava. Depois do projeto Passeio Poético da Linha, surgiram uns bichos estrambólicos. (criativos mesmo, com exagero de imaginação) que ele criou, dali das linhas. Aí ele disse: - agora eu acredito em mim professora. Ele não acreditava nele. Mas eu fui explicando que aquilo ali é Arte. (Entrevista em 11/10/06).

Conforme Arendt (2005), o negligenciamento extremamente grave na formação do professor em suas próprias disciplinas, nega ao professor a autoridade que o domínio do conhecimento concede. A autoridade advinda do saber efetivaria os argumentos necessários aos conflitos que se instalam nas relações advindas da prática escolar.

O conhecimento da disciplina confere ao professor a autoridade necessária para argumentar e articular respostas efetivas que poderiam dissimular dúvidas e equívocos sobre o seu trabalho na escola. O professor deve ser uma fonte legítima do que ele ensina para não abandonar os alunos aos seus próprios recursos.

Quando o professor reconhece que em suas práticas estão imbricados elementos que não dizem respeito somente à sua pessoa e uma vez configurado o ambiente de sua prática é possível que ele possa minimizar as chances de, como educador fazer recair sobre ombros, demasiadamente jovens, a sobrecarga oriunda de sua própria dificuldade de suportar a Escola tal como ela se apresenta.

A consciência no que fazemos pode nos livrar de ser apenas reprodutores de técnicas recebidas, ter plena percepção da realidade envolvida e responsabilidade pelas conseqüências das ações que realizamos, especialmente quando envolvem crianças. As marcas deixadas por um outro nem sempre são lembradas com carinho, orgulho e gratidão. Às vezes são marcas que podem doer a vida inteira.

Desejo finalizar essa reflexão reportando-me mais uma vez a Carlos Alberto de Godoy (1988), valendo-me das palavras que ele diz ter ganho de uma “pérola amiga”:

“Pise devagar, você está pisando nos meus sonhos”.

Contudo, enquanto professores de Arte, precisamos caminhar com delicadeza ao passear pelos sonhos das pessoas, especialmente pelos sonhos de uma criança.

### **3.4 UMA OUTRA HISTÓRIA**

“Era uma vez um professor de arte.”<sup>15</sup>

Conforme Prandini (2000), “[...] era uma vez usa-se para começar a contar, a escrever uma história mas também para terminá-la. Conforme a autora: “A História do professor de Arte é uma história assim, que começa quando termina: era uma vez um professor de Arte. Isso porque ninguém ainda a escreveu. Os personagens estão por aí, nas escolas, públicas e particulares, fazendo, vivendo a história [...]”. (PRANDINI, 2000, p. 207).

Como observado em Prandini (2000) dividir o texto da entrevista em pedaços, pareceu-me procedimento inadequado porque tal divisão poderia comprometer a visão do todo.

A idéia, de construir um história, já fecunda e em crescimento constante há algum tempo, encontrou também no trabalho de Prandini (2000) um respaldo e um alento para se concretizar.

Alice sentiu-se mais à vontade para contar a sua história.

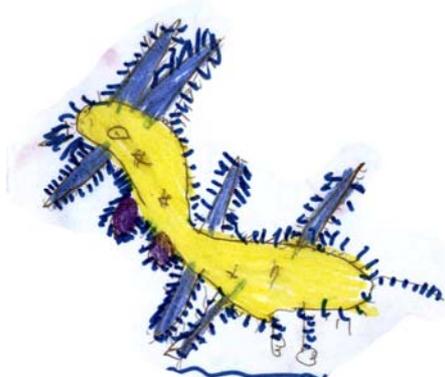
E talvez, quem sabe, possamos entender melhor: professor de arte, para quê?

---

<sup>15</sup> Os desenhos de crianças que compõem este estudo fazem parte do Portfólio referente ao projeto Ensino de Arte no ciclo I e foram cedidos pela professora Alice.

## ✓ Um Corre -Corre e Uma História Comprida

“Era mesmo um bando esquisito, aquele que se reuniu na margem – os pássaros com as penas ensopadas, os bichos com os pêlos grudados no corpo, todos encharcados, pingando, zangados e desconfortáveis.” (CARROLL, 1999).



Quem não gosta de ganhar presente de Natal e de passear na capital num dia de verão? Pois é, foi o que aconteceu com as professoras de Arte, em 27 de Dezembro de 2002. Um presente sacramentado pela Resolução SE 184/02 instituía atividades artísticas nos quatro primeiros anos do Ensino fundamental das escolas Públicas Estaduais de São Paulo.



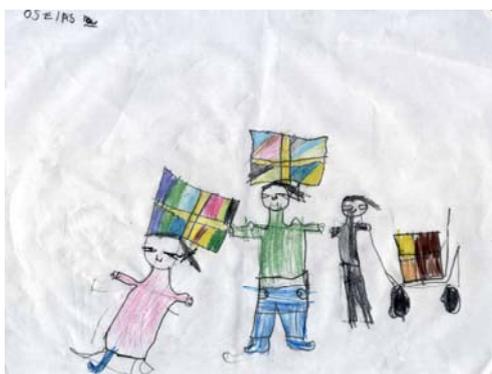
A euforia que acompanhou o anúncio do tal presente não foi suficiente para disfarçar a preocupação trazida pelas recordações de momentos parecidos vividos no passado. Em 1985 as professoras de Arte ganharam também



um presente mas não dedicaram a ele o devido cuidado e o deixaram estragar, perecer, se perder, segundo dizem, por pura incompetência.

A professora Alice pensou consigo mesma:

– Presentinho bem barato esse. Ainda bem que as pessoas não saem por aí dando esse tipo de presente...



Agora, acreditava-se, tudo seria diferente. As Guardiãs do presente – integrantes da equipe técnica da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), e seus colaboradores inventaram formas de envolver os professores e despertar o interesse para que eles dessem o devido valor ao que estavam recebendo, cuidando para não quebrar, não perder, não estragar, como ocorreu com o outro presente. Foi então inventada uma forma que se denominou Projeto Ensino de Arte no Ciclo I.



O primeiro problema era evidentemente apresentar aos professores o tal presente e isso foi feito de maneira magistral, perfeita e irretocável. Um aparato foi montado para tal empreitada. Muitas pessoas foram envolvidas, muitos profissionais acionados e muitos proventos despendidos.

Foram inúmeros os convocados e muitos os convidados. Cada uma das 89 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo enviou um supervisor, um ATP e três professores de Arte para tal evento. Muitos foram lá sem saber o porquê. Foi o caso de uma supervisora que mesmo assim achou tudo muito bom, pois havia fartura em todos os sentidos e coisas para comprar. Afinal de contas aquela movimentação toda ocorreu num *Shopping* da Capital.

A professora Alice estava achando perfeitamente natural ficar ali conversando com os outros professores, meio cansados, alguns ainda disputando com as próprias malas os lugares nas poltronas, porque haviam viajado a noite toda. Com olhares curiosos e ouvidos atentos os

convidados e convocados esperavam as autoridades competentes darem início ao evento, tentando imaginar o que iria ocorrer em meio aquilo tudo.

Alice conversava com eles como se fossem amigos a vida toda. Chegou a discutir com uma supervisora, que depois ficou emburrada o resto do tempo, e que disse a Alice: – Eu sou mais velha que você e sei que toda esta movimentação não vai dar em nada. Sempre foi assim... é coisa de momento, evento, festa. Só isso. Não leva a coisa alguma! – falou a supervisora.

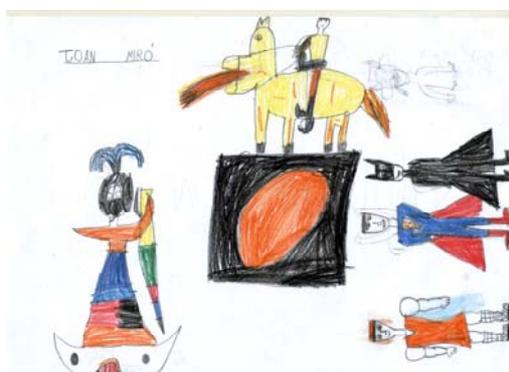
Mas os professores estavam felizes. O auditório apinhado de gente vinda de diversas regiões exibia um colorido peculiar. Muitos foram à capital pela primeira vez naquele dia. Tudo estava muito bem arrumado. – Pensaram em tudo, observou a supervisora. E com toda a razão. Cada ambiente foi cuidado nos mínimos detalhes. E o esplendor do local escolhido para o evento ajudou a dar o toque sofisticado. A mesa do chá servido suntuosamente causou comoção entre a maioria dos professores presentes. Tudo parecia um sonho – Um sonho que segundo Alice não deveria acabar nunca mais. Pelo menos por três dias ela ficaria livre daquela escola barulhenta e dos 420 alunos para quem ela, sem saber como, ensinava Arte. Esse pensamento durou só uns segundos. Alice logo se arrependeu de ter pensado isso. Afinal ela sentia-se bem, e abençoava o dia em que escolheu ser professora, e mais ainda ter escolhido ser professora de Arte.

Sua trajetória começou com o interesse pela profissão da mãe: professora primária, a quem ajudava a confeccionar trabalhos artesanais começando a pegar gosto. Os tios de Alice também eram professores de matemática e história e por esse motivo Alice começou a dar aulas de catequese conseguindo dominar e a se entrosar com as crianças antes mesmo de terminar a oitava série. Esse era o seu caminho, não tinha mais dúvidas. Nessa época fazia projetos, projetinhos... Projetinhos não, aulas.



Segundo ela mesma diz, dava aulas que todos gostavam e elogiavam fazendo Alice cada vez mais sentir gosto pelas crianças, principalmente pela criançada de primeira à quarta série. Aí foi... foi só aquele gosto aumentado... aumentando... aumentando...

Alice teria uma faculdade! Sua mãe não tirava essa idéia da cabeça. E foi o que ela fez ao terminar o magistério. Começou a fazer Letras. O sonho de Alice era fazer Artes Plásticas, Artes Cênicas. O dinheiro era pouco e Alice teve que se contentar, como a maioria de suas colegas, com a opção oferecida por uma escola na sua própria cidade. Ela então fez Português e Inglês. Quando terminou começou a dar aulas e com o dinheiro que recebia fez o curso de Arte, Educação Artística na época. Uma decepção!



Na faculdade Alice não encontrou o que desejava. Ela queria arte. Visitar museus, assistir a muitas peças de teatro, ir a concertos, ler sobre arte, respirar arte, viver arte. Tudo que ela queria e imaginava aprender a faculdade não tinha. Nada... Nada! Era uma coisa muito antiga que não trabalhava o que Alice queria aprender. O que Alice queria e precisava para ser uma professora, o que ela acreditava, por ouvir falar que se ensinava numa faculdade de Arte, não teve.

Alice acordou... Estava sentada numa poltrona confortável e ainda com tanto sono que acabou dormindo mesmo ali sentada no auditório. Havia levantado cedo para viajar para a capital. A supervisora olhou Alice com ar sisudo, reprovando sua atitude. Alice passou a mão nos cabelos, ajustou a roupa e ouviu... Palmas!... Palmas!... Palmas!...

Finalmente, uma pessoa que parecia ter alguma autoridade sobre os demais, ordenou:

– Sentem-se todos, e prestem atenção!

Vou dar um jeito de todo mundo entender o que está se passando aqui.



Alice não tirava os olhos da pessoa que falava porque tinha certeza que se dispersasse um pouquinho... só mesmo um pouquinho... teria problemas. Não iria entender nada! Desde os tempos da faculdade Alice tinha esse problema. Não conseguia entender, nem interpretar. E era melhor prestar muita atenção.

– Arrã... ! Disse a pessoa com certa autoridade limpando a garganta. Parecia que falava muito e sempre, observou Alice, porque sua voz ficava muito fraca, às vezes.

– Todos prontos? – continuou a pessoa que parecia ter alguma autoridade sobre as demais – Então lá vai:

– “Esta é a coisa mais árida que conheço, e como árido quer dizer seco, deve funcionar.” (CARROLL, 1999).

– Silêncio! Silêncio vocês todos, por favor! E continuou:

– A Resolução 184/02 está oferecendo aos professores de arte um presente muito valioso. Por favor professores, cuidem dele com carinho e amor. Nossas crianças, merecem e as autoridades agradecem. A partir do ano letivo de 2003 todas as crianças das Escolas Públicas Estaduais de São Paulo poderão fazer, apreciar e conhecer Arte.

Entre dentes a supervisora murmurou: – Tudo bobagem... tudo bobagem...

Alice ainda ouviu o finalzinho. Fingindo não ter entendido, disse: – O que foi que a senhora disse? – Nada... nada... Estou preocupada com a minha bagagem. Que horas vamos para o hotel? – perguntou a supervisora.

– Que tal querida? Está entendendo alguma coisa? – interrompeu uma outra professora, falando com elas.

– Continuo confusa. Parece que esta conversa não está ajudando em nada.

– Nas oficinas parece que as coisas ficarão mais claras. – disse a professora.

– Tomara! – resmungou Alice.

Alice tinha muita dificuldade em decifrar palavras rebuscadas. Para ela muitas palavras proferidas nas reuniões pareciam ter sido escritas de trás para a frente, ou de cabeça para baixo. Na parte prática não havia problemas, principalmente depois que ela começou a

participar das Orientações Técnicas na Oficina Pedagógica. Aprendeu muito nas OTs. Leitura de imagens, por exemplo, e a dar valor para os autores brasileiros e a outros. Assim ela sentiu mais gosto pela arte porque nesse sentido a faculdade foi muito ruim. Lá ela fazia planta de casa e até ganhou dinheiro com isso. A geometria constituía a maior parte das aulas que Alice assistia na faculdade. Figuras geométricas, arco em ogiva, arco romano, barras gregas. Alice pensou que teria que passar tudo o que havia aprendido para os alunos. Aprendeu geometria, teria que ensinar geometria. E ela fez mesmo isso.

Trabalhando como professora de quinta à oitava série começou aos poucos a desenvolver o projeto metamorfose vivenciado na oficina pedagógica, de sua Diretoria de Ensino. Foi assim que começou a mudar com seus alunos.



Alice desenvolveu muitos projetos, tudo com muita dificuldade porque não havia aprendido, como ela diz e repete sempre, nada na faculdade. Ela não teve contato com textos

para ler, entender e interpretar o que estava escrito. Segundo Alice, foi na Oficina Pedagógica que ela começou a ver que Arte não era cópia, que arte era mais a expressão do aluno na hora de fazer movimentos corporais na dança ou desenho.

Mesmo assim Alice fazia tudo sempre com um pé atrás, como ela mesma diz. Tinha medo de fazer e de fazer errado, porque na faculdade onde ela deveria aprender não aprendeu. Nem um suporte.

E tudo ficou pior quando começaram as mudanças. Foi ano em que Alice começou a ministrar aulas de Arte que tudo começou a mudar e não tinha nada do que era antigamente. Foi uma revolução. Alice não sabia explicar o porquê de tal revolução, mas que mudou, ah... isso mudou!



A pessoa que parecia ter alguma autoridade sobre as demais continuava a falar.

– Que tal querida, está entendendo? – perguntou uma professora dirigindo-se a Alice?

– Continuo confusa. Parece que esta conversa não está me ajudando em nada.

Para ficar mais claro vocês terão agora uma palestra sobre o projeto Ensino de Arte no Ciclo I. – anunciou a pessoa que parecia ter alguma autoridade sobre as demais.

A palestrante começou a explicar:

Caros professores,



Sinestesia. Do grego *syn*, reunião, ação conjunta + *aisthesis*, sensação. A sinestesia é definida como a mistura espontânea de sensações. É considerada um fenômeno perceptivo no qual as equivalências, os cruzamentos e as integrações sensoriais acontecem. Kandinsky, por exemplo, tinha vivência do amarelo provocada pelo timbre do trompete. (SEE, CENP, 2002).

– Fale português! – disse uma professora que estava sentada ao lado de Alice. Não entendemos nada do que você está dizendo, e aposto que você também e todos aqui não fazem a menor idéia...

E inclinou a cabeça para esconder um sorriso. Os outros professores, nitidamente, davam risadinhas disfarçadas.

Como o auditório era imenso, poucas pessoas tomaram conhecimento do que Alice chamou de “ato de coragem”, porque ela mesma gostaria de ter tido a atitude daquela professora, mas teve medo, mesmo porque a supervisora, embora com ar ausente, estava bem perto dela.

Depois de muitas palestras recebidas com a frase que os professores dizem sempre: Na prática a teoria é outra, a pessoa que parecia ter certa autoridade entre as demais. Falou:

– A melhor coisa e que pode ter sucesso em nos fazer entender melhor tudo o que está se passando é uma corrida às oficinas. A melhor maneira de explicar é mostrar.

Realmente as oficinas encantaram a todos. Teve de todas as linguagens: de Música, de Dança, de Teatro. Mas a que causou maior comoção foi a oficina de Artes Visuais. Alice nunca viu tantas formas e cores juntas, representadas por papéis de todos os tipos, tamanhos e texturas. Aliás, na escola o material era difícil de se ver! Uma fita crepe para cada professor empapelar (uma das atividades propostas aos professores) seu objeto, se quisesse. Uma fartura, sem fim. Um encanto para os olhos. Algumas professoras que estavam mais

preocupadas não viam sentido naquilo tudo e nem a viabilidade de passar tal atividade para os alunos quanto voltassem à escola. Outras, mais objetivas discutiam como substituir a cola que usavam sem economia. Falaram até em substituir por um grude de farinha de trigo, que no empapelamento, atividade que estavam realizando, teria efeito melhor, até. Lá no interior as crianças usam este grude para fazer pipas, observou uma professora. E o objetivo disso tudo? – Foi falado no início! – alguém lembrou. Mas não precisamos nos preocupar. Vamos receber apostilas, com todos os passos.

As oficinas começavam com uma espécie de círculo (“a forma exata não tem a menor importância”). As professoras falavam seus nomes. Alguém explicava onde estava o material disponível. Cada um ia começando a fazer quando tinha vontade e parando quando queria. Depois de mais ou menos uma hora desse corre-corre, amassa-amassa, corta, cola, estica, rasga, a todos parecia não restar nenhuma dúvida.

A exposição dos trabalhos garantia o sucesso.

Alice sempre diz que pelas OTs, por ela ter aprendido de tudo um pouco sentiu gosto por todas as linguagens da Arte. Mas das linguagens a que mais gosta é mesmo o teatro e as artes visuais. Artes visuais é a segurança dela. Por ser fácil o acesso a livros para estudar e porque foi o caminho que aprendeu a seguir. Mesmo não tendo aprendido nada sobre esta linguagem na faculdade. O material de artes visuais é mais fácil. Tanto é que até os alunos esperam mais artes visuais. Valorizam mais as artes visuais. Quando Alice faz alguma coisa



do projeto de dança eles falam assim: “mas quando vai ter aulas de arte, professora?”. Segundo Alice, os alunos não estão preparados para aqueles movimentos que eles criam na frente dela. Tudo sem passos. Acham que aquilo ali não é Arte, porque foi passado para eles dessa forma, Alice acredita que foi pela televisão, o que faz a todos considerarem dança aquele jeito compassado, decorado.

Quando Alice passa, e fala para os alunos: “olha que coreografia linda que vocês criaram”, eles não acreditam e não valorizam, para tristeza de Alice. Tem até uma dança bonita, que eles fazem. É quando os alunos começam a dar voltas em torno de Alice, de vez em quando pisando nos dedos dos pés dela quando passam perto demais, enquanto agitam os braços para marcar o compasso. No entanto, os alunos, os pais dos alunos, a Coordenadora, a Diretora, todos da escola preferem o que eles vêem na TV, as danças da TV. Alice tenta passar para os alunos, que o que eles estão fazendo é Arte, mas não adianta. Ela não consegue e segundo ela mesma afirma: – A desvalorização vem da própria escola. Quando eu comecei o projeto de dança no início do ano eles (diretores, coordenadores, e demais integrantes da escola) acharam uma coisa que nunca tinham visto, não valorizaram. Aí quando nós chegamos nos registros aí sim eles começaram a entender, entrar na minha sala, principalmente aqui nesta escola que estou agora, diretores e coordenadores, secretários assistiam minha aula e gostavam. A sala que eu usava era essa daqui na frente da secretaria. Então tinha pai que parava e entrava pra ver a aula... Procurei envolver a todos da escola. Atualmente acredito que se a gente quiser mudar o pensamento da criança sobre o que é arte, ah isso a gente consegue.

Terminada reunião, Alice não tinha a menor idéia do que iria fazer. Quis chorar, mas lembrou da frase – Engole esse choro! Mas não adiantou nenhuma ordem. Ela continuou a chorar sem parar e daí a pouco já havia um lago perto dela e da supervisora que levantava os

pés meio aflita, resmungando, achando aquilo um absurdo. – Onde já se viu uma professora chorar desta maneira... Pare imediatamente!

Desesperada, Alice pôs a mão no bolso e encontrou algumas anotações que achou interessante guardar. Aqueles dias passaram tão rápido... – Alice pensou. Aquela confusão toda. Tantas palavras. Muitas coisas para ver, ouvir, sentir, viver, fez sua cabeça doer um pouco. E ainda tinha uma longa viagem pela frente. O pior é que a supervisora não havia entendido muita coisa também. Disse apenas que achou tudo muito lindo e muito gostoso. Muita fartura – foi o que achou – Quem organizou isso tudo está de parabéns, disse a supervisora.

Ainda bem que já era dezembro e em breve começariam as férias. Aquela preocupação poderia ficar para depois.

Alice olhou para os lados e viu uns professores muito sérios enquanto outros riam muito. Sentiu-se melhor.

## ✓ A Corrida às Aulas



As férias sumiram em meio ao pouco descanso, muito serviço de casa e aos compromissos com os filhos. Fevereiro chegou depressa! Alice agora estava na atribuição de aulas. Ela e mais um sem número de professores de todas as disciplinas que disputavam as sobras dos efetivos. Uma loucura! Uma loucura mesmo!

Fazia um calor danado no imenso galpão mal ventilado onde os professores aguardavam desde as primeiras horas da manhã até altas horas da noite. A ansiedade era grande. Alguns vinham de longe e não arredavam o pé com medo de não “pegar nada” – expressão usada pelos professores – Alguns levavam filhos pequenos, por não ter onde deixar. E quando eles choravam incomodavam a bancada de supervisores já irritados com o tumulto, as reclamações dos professores e os olhos embaralhados de tantos números e assinaturas. Uma voz seca chamava os professores e falava o número de pontos. De vez enquanto a voz seca avisava – Não tem mais nada de Matemática, não adianta ficar esperando, podem voltar para suas casas.

De tempos em tempos Alice conversava com alguma professora que passava perto do lugar onde ela aguardava a sua vez – E aí pegou alguma coisa? Ainda tem aulas de Arte para serem atribuídas? perguntava Alice – Parece que só de algumas disciplinas. Está ruim. Não sei o que fizeram com as aulas, este ano. Só peguei algumas aulinhas no Ciclo I, tem bastante aula mas eu não quis. Não sei trabalhar com crianças. Hoje do jeito que estão, mal educadas, não teria paciência – comentou a professora.

As aulas do Ciclo I neste momento (em 2003) ainda não constituíam cargo e o número de pontos determinava quem pegaria as aulas. Alice assumiu 20 aulas semanais: três quartas, três terças, duas segundas séries. O salário era completado pela escola particular. Ao todo somando-se as aulas no Ciclo I com as aulas na escola particular somavam-se 40 horas de trabalho com crianças, 10 classes, só no estado. Uma média de 40 alunos por classe. Alice só não fez as contas naquele momento para não ficar aflita ainda mais.



✓ **E agora Alice?**



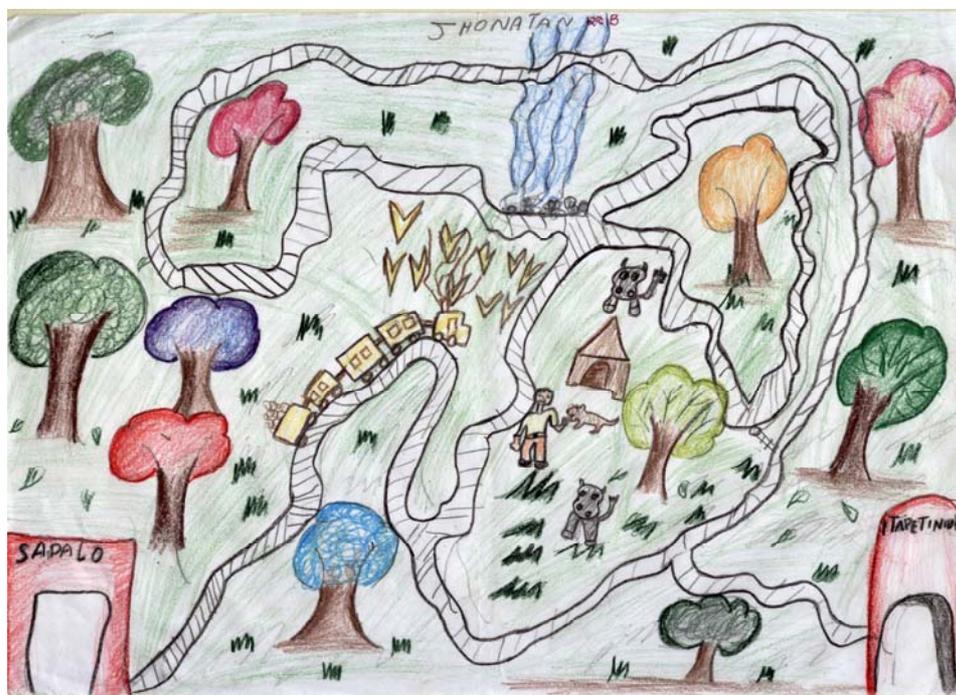
Alice estava com 360 alunos sob sua responsabilidade, considerando-se só a escola estadual. Muitas carinhas ansiosas, curiosas, lindas, bagunceiras, inquietas, inteligentes, carentes, criativas para uma professora despreparada e desesperada. Era demais!... As aulas começaram e ela não sabia o que iria fazer com todos eles. Quis sair correndo. Pensou mais uma vez em proceder como nos tempos do Ciclo Básico, idéia que abandonou no mesmo instante em que se lembrou das palavras que ouvira na reunião em São Paulo.

– Não podemos repetir os erros do passado. Perdemos as aulas por pura incompetência.

Foi em meio a essa confusão que Alice assinou sem ler a convocação da Diretoria de Ensino. As crianças faziam muito barulho naquele momento, para ela poder pensar qualquer coisa. Depois ficou sabendo: era a tão esperada reunião sobre o projeto Ensino de Arte no Ciclo I.

Os professores que haviam assumido as aulas estavam todos lá ansiosos. Alice era um deles. Para ela, o início do projeto Ensino de Arte no Ciclo I era preocupante. Sem preparação

enfrentar um projeto, não sei não... reclamou Alice. Talvez agora seria melhor, com as orientações da Oficina Pedagógica.



Os professores estavam muito sérios e apreensivos e a atitude de espera e curiosidade davam a entender que resolveram seguir o caminho apontado pela Oficina Pedagógica. Dito e Feito. Os professores ao tomarem conhecimento do projeto Ensino de Arte no Ciclo I acabaram caindo No País das Maravilhas, onde as coisas absurdas sempre fazem sentido. A professora responsável pela reunião falou com voz firme: – O primeiro passo do projeto constitui um DIAGNÓSTICO! Alice lembra-se muito bem, e comenta: – Eu não sabia o que era a palavra. O que estava escrito ali. Então o que aconteceu... Diagnóstico! Diagnóstico!... No país das Maravilhas, é um diagnóstico. É uma preparação... não sei... O que eu não sabia era porque a gente tinha que jogar todo aquele bagunção num projeto só. As quatro linguagens. E não tinha tempo. O tempo era muito curto, pra fazer tanta coisa. A primeira parte foi pior, porque foi este negócio jogado. As quatro linguagens como diagnóstico no

projeto No país das maravilhas. Esta foi terrível. Eu não estava entendendo nada. Como eu não tinha... não sabia... não podia... não queria fazer!

Isso afligia Alice e a deixava desesperada. Todos os professores estavam desesperados segundo a própria Alice – Não! Não é isso – falava a professora responsável pela reunião. Tem que fazer do jeito que está ali. – O que é isso? Disse Alice. São as quatro linguagens... Nada mais, nada menos. Aí... Vamos! Vamos! – falou a pessoa responsável pela reunião.

Eram tantas as palavras: linguagens, integração, regente de classe, ciclo I, diálogo, escolha, cultura, diagnóstico, projeto, apreciação, fruir, fluir, fazer artístico, contextualização. Aquela história toda... Que queria ser história de verdade, e ser vivida, cantada, ilustrada, escrita, encenada, rabiscada.

Enquanto a professora responsável pela reunião falava, Alice fazia uma idéia mais ou menos assim do projeto Ensino de Arte no Ciclo I: um emaranhado de riscos e rabiscos sem fim!

– Você não está prestando atenção! – observou a professora responsável pela reunião, falando com Alice. – Em quem você está pensando?

– Desculpe – disse ela, meio desanimada. – Mas eu sei onde você parou. Ia começar falando que as crianças do Ciclo I não tiveram aulas de Arte, mas que elas fazem arte: desenham, pintam, cantam, tocam instrumentos batendo tampas de panelas, criam personagens... e que precisamos ... Perdi um pouco a linha do raciocínio que enrolou... Enrolou um pouco. Embaralhou-se toda. Mas eu posso...

Pare com esta história de linha – disse a professora responsável pela reunião, um pouco zangada.

– Linha embaraçada? Nós? Eu adoro desmanchar nós. Não se preocupe com isso. Volte por favor, professora responsável e conte sua história. Continue por favor, pediu Alice.

A reunião continuou e as palavras se enrolaram cada vez mais.

Uma professora ficou tão furiosa com aquilo tudo que abandonou a reunião no meio, sem inventar desculpa alguma.

A leitura do texto? Essa foi fogo. – Texto difícil! – Diziam alguns, – Texto complicado, retrucavam outros – Um texto diferente que de quebra nos quebra – filosofou uma professora com ares de entendida. A professora responsável pela reunião deu um tempo para a leitura. Os professores estavam confusos, parecia não entender. – Nada a ver! – falaram guturalmente alguns.

– Onde estão os relatórios? – Bradou alguém adentrando a sala de reuniões. E continuou: – A pessoa que parece ter certa autoridade entre as demais está pedindo os relatórios. Acabou de chegar o fax.

A resposta para esta pergunta foi um silêncio mortal.

Para quebrar o clima tenso, Alice pôs-se a falar do seu bichinho de estimação, bem naquela hora e ninguém entendeu o porquê, daquela história naquele momento.

– “Dinah é a nossa gata. Uma maravilha para caçar ratos, você nem imagina. É fantástica para pegar passarinho, queria que você visse. É tão leveira! Se um passarinho pousar perto dela, num instante já virou comida...”. (CARROLL, 1999).

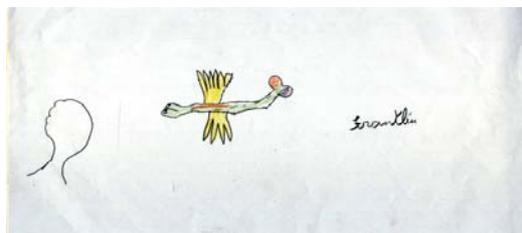
Todos acharam a história de Alice sem propósito para o momento. Não tinha nada a ver com o assunto da reunião.

No entanto, a professora responsável, não teve muito trabalho. Os relatórios foram aparecendo um a um. Os professores que não haviam feito pediram desculpas e prometeram o relatório para breve. Tudo ficou bem.

Alice saiu da reunião com uma única idéia na cabeça: não fazer o projeto. Saiu resmungando e criticando tudo. – No início dar aquele papel escrito pra gente é uma coisa, pôr em prática é outra muito diferente, pensou. Ela não queria fazer nada daquilo. Queria mesmo era continuar do jeito errado de fazer. Do jeito que fazia no tempo em que era professora substituta, no tempo do Ciclo Básico. Dar desenhos mimeografados, xerocados, aulas prontinhas. Alice tinha aulas prontinhas, muitas. Aulas já preparadas. E era tudo muito cômodo, e ninguém reclamava. Os alunos até gostavam. Os desenhos para colorir com mil detalhes faziam os alunos ficarem quietos. Não tinha conversa.

De tudo o que mais dava medo em Alice era a continuidade. O projeto exigia continuidade. Projeto tem início, meio e fim. Assusta! Alice tinha medo por isso. A durabilidade muito longa do projeto. Ela não havia sido preparada para isso. Alice foi preparada, segundo ela mesma diz, para dar aulinhas, e não uma coisa ligada, interligada, contínua. Sem ter aprendido nada na faculdade, sem nunca ter montado um projeto, Alice entrou em desespero, mais uma vez.

E os textos? O que estava escrito ali? O que significa aquilo tudo? Ela não entendia. Para ela que na faculdade não teve uma leitura ativa de livros, de textos. Alice, não só ela. Os outros professores também não entendiam e tinham dificuldades de interpretar as palavras das pessoas que escreveram os projetos.



## ✓ O encontro

As palavras dizem muito mais do que pensamos e por este motivo Alice perdia tempo com elas. A professora Alice sabia muito bem que há uma eternidade entre os professores que recebem e os especialistas que escrevem os projetos. Entre quem dá e quem recebe as palavras. Por esse motivo corria atrás, de uma e de outra... das palavras. E lá vinham elas, tantas, desconhecidas. Depois de um dia exaustivo de trabalho, francamente, é muito chato!



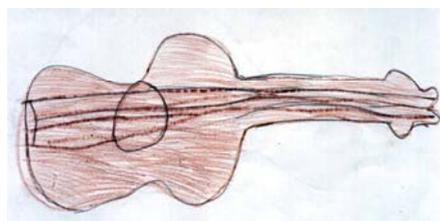
Mas foram atitudes como essa que fizeram as coisas parecerem melhores. É... as coisas, realmente estavam começando a mudar. Ficando mais claras. E foi assim: Alice e mais uma professora combinaram encontros, fora do horário das aulas para decifrar palavras, as difíceis escondidas nos projetos. Quanto mais palavras achavam, mais palavras apareciam, pulando diante dos seus olhos. As professoras atribuíram ao cansaço o fato das palavras irem e virem do texto. Ora escondendo... Ora aparecendo... brincando e zombando da cara delas.

Depois de capturadas, no que parecia um jogo de esconde-esconde eram traduzidas as palavras uma a uma e transportadas para a cultura das professoras, mais fácil. Não tinha outro jeito. Do modo que estavam escritas nos projetos, a dificuldade era grande. As professoras escolhiam pedaços fáceis do texto e os pedaços difíceis, ignoravam. – Faz de conta que nem existem, diziam uma para a outra.

Alice até que se saía bem, gostava de crianças, e conseguia passar as atividades que aprendia nas Orientações Técnicas. A outra professora coitadinha, não encontrava jeito de encostar a mão na cabeça e nem maneira alguma de dobrar, torcer e esticar o pescoço em todas as direções como se fosse uma cobra, curvar o corpo em zigue-zaque, e mergulhar num rio de mentira depois de imitar um passarinho que batia violentamente as asas. Aí ela desanimava, pulava muitas partes dos projetos, fazia do jeito dela e ou do jeito que a situação exigia. Enquanto isso, Alice seguia em frente por ter vivido sempre entre as crianças e não imaginar outra coisa a não ser trabalhar com elas.

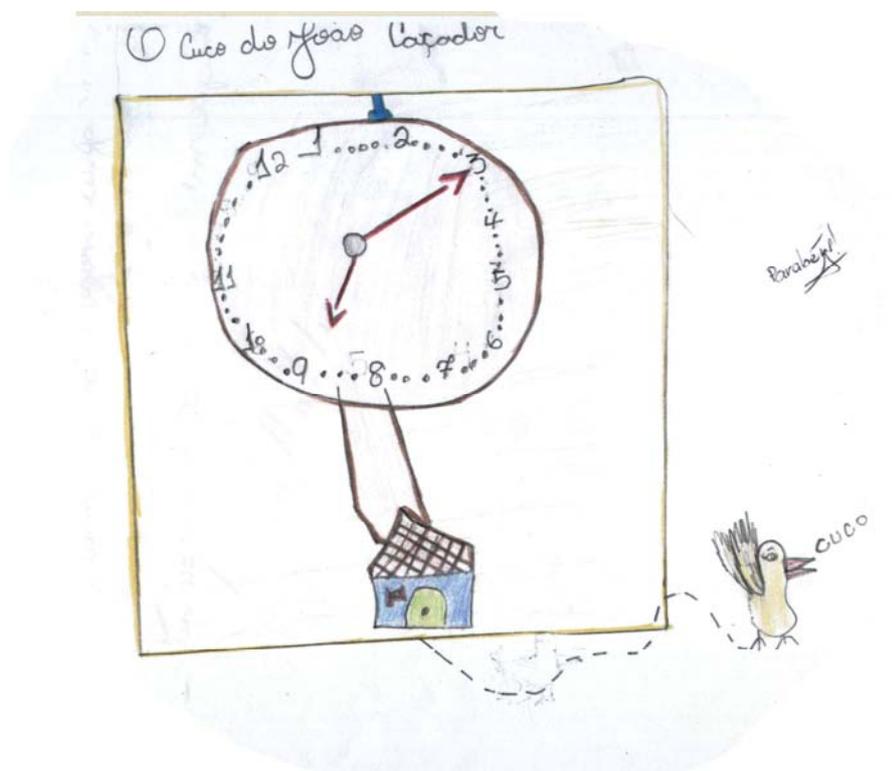
A professora Alice sabia também até onde uma professora pode chegar. Ela sabia que se chegasse na quarta C e dissesse: – Vamos dançar? O grupo todo reagiria com um – Rá! O que ela está pensando? Sai fora professora! Que dançar é esse? Ficou maluca? Então a professora procurava uma brecha, um jeito de chegar até o aluno. E às vezes não dava mesmo.

✓ **No país das maravilhas**



No País das maravilhas no dizer da professora é uma festa. Quando Alice diz isso está se referindo ao projeto de avaliação com função essencialmente diagnóstica. Para Alice, apenas um projeto difícil e que ela não entendia, porque misturou as quatro linguagens da

Arte, por ter sido o primeiro e porque pegou os professores desprevenidos!

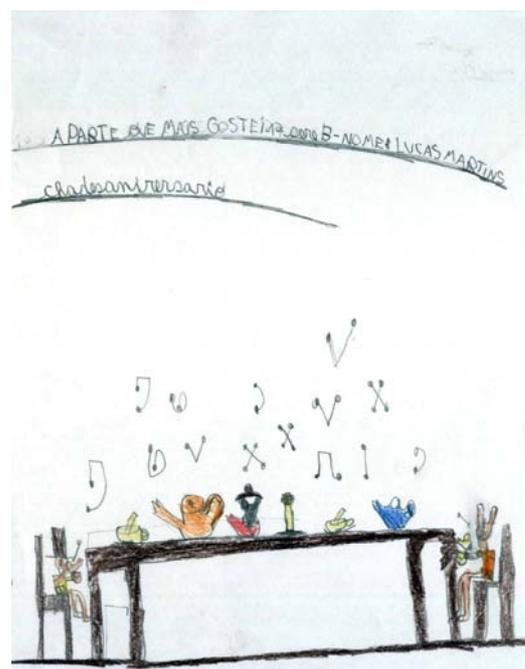


– Não vou fazer! Foi o que pensou!

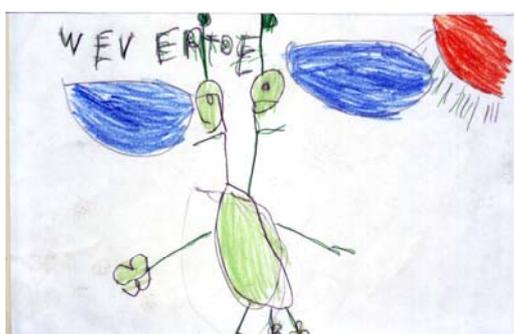
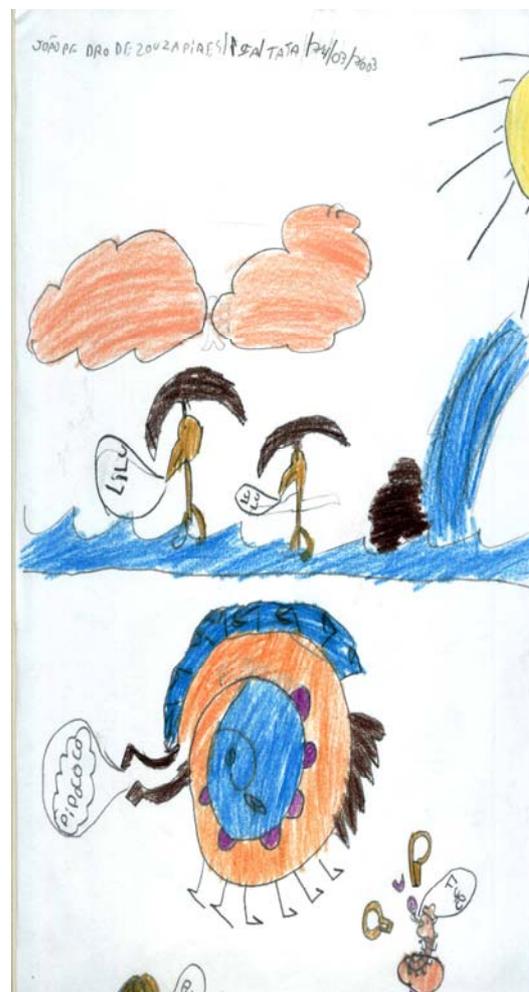
– Tem que fazer! Foram as palavras sentidas, mas não ditas na Oficina Pedagógica.

Alice achou melhor não complicar, e nos conta como fez:

– Comecei com as crianças, falando o porquê das coisas. O porquê de aprender as quatro linguagens. O porquê da Arte. Os alunos estavam interessados e parece que perceberam toda uma movimentação por causa deles. Eu é que estava ansiosa. Mas quando me proponho a fazer alguma coisa vou até o fim. Tudo acontece na vida da gente é bom aprender. É bom ver coisas diferentes porque



nós vivemos numa época, que precisamos de mudança, não podemos ficar naquela mesmice. Então cada vez que surgirem coisas novas eu acho que o professor deve saber, mesmo que não aplique. Eu não gosto de estar por fora dos projetos da Escola Integral, por exemplo. Acho isso ruim por que mesmo que não tenha aula na escola integral, deveria estar por dentro do que acontece lá. Todos os professores deveriam estar por dentro disso tudo. Quando eu peguei as aulas no Ciclo I eu achei super interessante este projeto, porque nós vivenciamos isso na oficina. Então se eu gostei, os outros professores iriam gostar também. Acho que foi mais a Oficina com as Capacitações que fez, a gente vivenciando isso ou aquilo é que fez a gente despertar também para desenvolver todo este trabalho.



A dúvida de Alice era realmente se os alunos iriam gostar do projeto. Tinha medo que algum aluno dissesse – Professora isso é chato! Não quero fazer! Essa preocupação acompanhou o trabalho de Alice. Mas isso não aconteceu. Eles gostaram das cores, dos



bichos, das músicas, dos sons, dos movimentos.

O projeto começou com o filme Alice no País das Maravilhas. Alguns alunos já tinham visto, outros não. A partir do filme as crianças produziram bichos esquisitos, engraçados, diferentes, e inventaram histórias – Não vão copiar! Vamos pensar! Vamos criar, ensinou Alice.

Os alunos perceberam que a Alice era de outro jeito, não era mais aquela Alice de saínia, de vestidinho. Era uma Alice assim meio debochada, gorda. Era outra Alice. Do jeito que eles queriam. E ela valorizando... – Esta pode ser a sua Alice. A minha Alice pode ser negra. Não precisa ser branquinha, loirinha, como a Alice aparece. Era outra Alice, ensinou outra vez. A idéia era tentar tirar das crianças o que elas entenderam, mas sem copiar. Alice conta:

– Elas gostam. Gostam de copiar. O



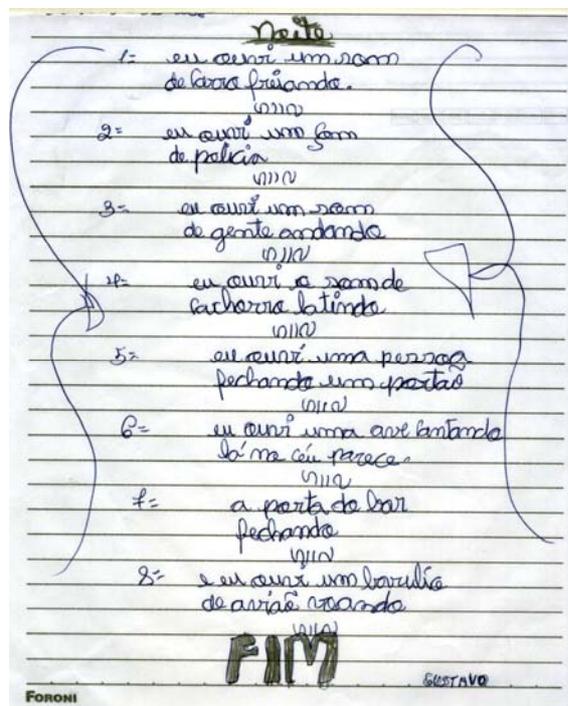
que elas querem ver é o bonito, igual ao que o artista fez, mas, é difícil eles (os alunos) darem valor à pintura deles. Parece que a mamãe Belas Artes anda rondando a escola impregnando tudo com os seus preceitos e suas regras. Não que Alice não gostasse das Belas Artes. Ela também gostava – mas arte não é só isso – continua Alice – Eu tento passar isso pra eles. Tudo que eles fazem é



importante. Tão importante quanto alguns artistas: Miró é tão simples, tão criança. Eles vêem que o deles também é bonito. Eles não confiam neles, na própria produção. Aí a partir do momento que eles estão lá fazendo eu vou e elogio, eu passo repasso de sete a oito vezes na carteira e falo: – Ah, que lindo! Ah que lindo! Mas é o jeito deles. Eu falo... caprichem... caprichem... Na própria casa tem pessoas que acham os desenhos mal pintados, mas ele quis pintar daquele jeito. Então muitos pais podam a criação da criança. Eu, como professora e mãe, ao contrário estímulo. Tá muito lindo! Vamos... Sabe? Aí quando a gente chega, como agora em outubro eu mostro os desenhos que foram feitos no início do ano e como está sendo agora, quero que eles sintam a diferença. Os dois são lindos... – Mas por que foi que eu mudei professora? – Porque você foi crescendo, melhorando em alguns traços – falou a professora para o menino.

### ✓ Alice vai atrás da música

Quatro variações sobre um tema? Cantar em outra língua, o cânone foi tudo muito bom. – As crianças adoraram o projeto de música, conta Alice. Ela nem imaginava que existia cânone, não sabia nada disso. Não sabia muitas coisas. Na verdade, Alice não sabia nada! E foi esse não saber que moveu Alice. Ela foi atrás do dó, do mi, do ré, do fá, do sol, do lá e do si. Que dó! Alice mais uma vez pensou em seus alunos que para ela não mereciam uma professora que não sabe. – Não era pra fazer nada disso! Isso das notas não tem a menor importância. Era só tirar do aluno o que ele já sabe, melhorar um pouquinho, mas sem teoria, ensinou uma professora. Mas Alice queria passar para os alunos alguma coisa de música e matriculou-se na aula de teclado. Foi difícil achar um horário, mas ela conseguiu e fizeram na escola um grupo de coral que durou três anos. Alice ia à escola fora do horário num horário vago que conseguiu só para ensaiar as crianças do coral todas as sextas – feiras à tarde.



Um pai tocava violão e uma menina teclado. Com uma pontinha de saudade a professora relembra: tudo devido a este projeto, teve pai que fez apresentações numa sexta-feira cultural o próprio coral se apresentou. E a segurança foi só aumentando... aumentando...aumentando...

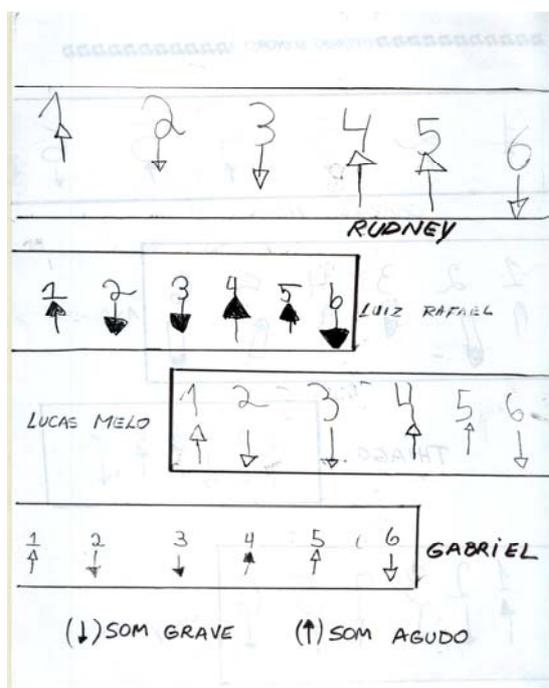


Mas não foi tão fácil assim. Não é qualquer um que consegue.

– Eu gosto do que eu consigo, ou melhor, eu consigo o que eu gosto – disse Alice.

E foi por gostar do que consegue é que Alice fez um curso de musicalização. Um ano inteiro de música. Então tem uma mistura ali, dos projetos, no trabalho de Alice. Um pouco de cada projeto. Ela fez uma mistura: juntou o Quatro variações sobre um tema com o que aprendeu no curso de musicalização. Não pergunte nem para Alice qual foi o resultado!

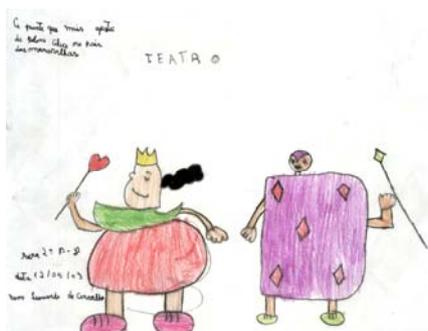
A professora foi atrás do que não sabia, porque segundo ela, sozinha não iria conseguir. Alice gostaria de ter tido a oportunidade de fazer cursos de teatro como ela fez o curso de música. Um curso gratuito onde a única coisa que ela gastava era a gasolina de ir e vir e material que ela comprava para desenvolver as atividades no curso o que ajudou muito, principalmente no Ciclo I.



Mas Alice mesma tinha dúvidas: – De que adianta ficar ensinando essa coisa toda do projeto de música, se não explicar o que quer dizer? – comentou Alice. É o negócio mais confuso e sem sentido que eu ouvi em toda a minha vida.

## ✓ A dança e o baú da bagunça

A questão não era “o quê”, pois estava no papel. Mas “o como” e “o porquê” de tudo aquilo.



– Não é bom expor dessa maneira problemas estritamente pessoais, Alice – comentou uma professora. O melhor é... A professora não pode terminar a frase o que Alice achou ótimo, pois boa coisa ela não iria dizer.

É melhor fazerem silêncio!

Na mesma hora, fez-se um silêncio mortal, enquanto Alice pensava: “O que será que eles vão fazer agora?”

– Movimentos Corporais. O projeto agora vai ser de dança!



– Bom, para falar a verdade, eu não sei direito... não estava muito bem. Sei que é preciso esticar, torcer, e dobrar. – O corpo? Perguntou uma professora que estava no HTPC. – Deve ser... é isso aí. Corpo sonoro – respondeu Alice desanimada.

Agora ela lembra do projeto e nos conta que foi assim que aconteceu realmente:

– Corpo Sonoro foi outro projeto e também era com os movimentos corporais e eu gostei muito. As crianças amaram. Foi quando eu comecei a construir meu baú da bagunça né... Das minhas aulas. Então eu tinha muita fantasia. Foi aí que eu comecei a pensar em guardar coisas... que... fazem diferença, que têm importância na hora de você passar para o

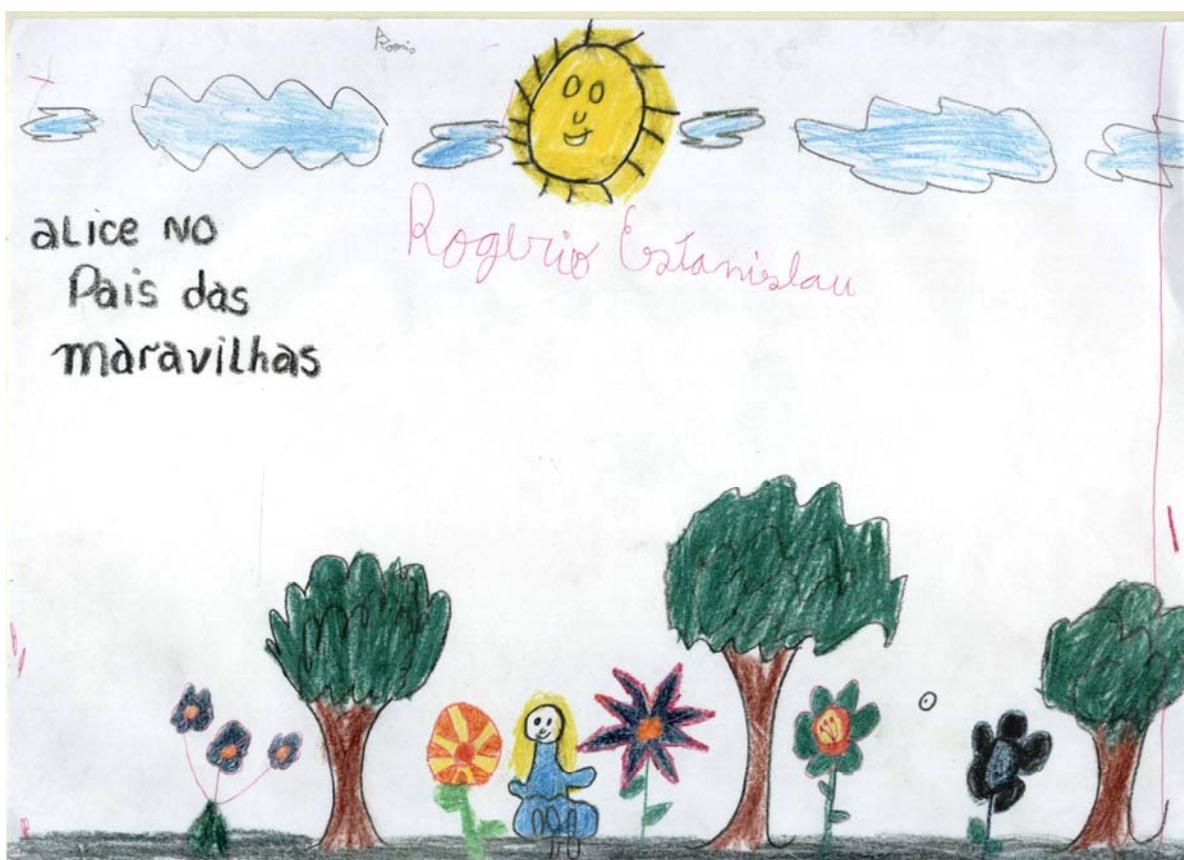
aluno algum movimento. Aí a gente vê que um lenço faz muita diferença no momento de fazer o movimento, da criação do movimento. E a gente vê que sai lindo!

Tantos projetos confundem a cabeça de Alice. Corpo Sonoro foi um dos projetos do programa Ensinar e Aprender que ela vivenciou e desenvolveu com os alunos de quinta à oitava série. Mas esta é outra história! Na história de agora “Num trem feito de gente”, Alice embarcou com seus alunos, ao som de Villa Lobos. E ainda bem que Alice tem muita saúde e pode saltar, esticar, torcer, encolher, dobrar, enfim, realizar verdadeiras peripécias enquanto desenvolve as atividades de dança com seus 360 alunos.



A professora Alice, porém, toma um certo cuidado, pois ainda tem que sobrar professora para alunos que a esperam em outra escola. Por isso Alice economiza nos movimentos, contendo a animação. Do contrário ela não dá conta! E tem ainda os registros, as fichas, os diários, as aulas para preparar em dose dupla. E ainda correr atrás do material... E é claro, Alice tem família esperando sua volta das viagens pedagógicas.

Um trem feito de gente foi o terceiro projeto do Ensino de Arte no Ciclo I, criado e orientado por uma profissional de dança muito competente que conseguia fazer mover até mesmo o corpo mais enferrujado e apático. Alice mesma viu numa dessas reuniões em São Paulo um auditório inteirinho repleto de professores repetindo movimentos cadenciados a partir do comando dessa professora. E viu também algumas professoras torcer e dobrar o corpo, dar dois passos para trás e dois para frente, rodar e ficar diante do seu par como se já fizesse isso há muito tempo.



Dança? – Não dá para mostrar, porque eu sou muito dura, diz Alice. Bom... Para encurtar a conversa, algumas pessoas não gostam de dançar, mas na verdade o que acontece lá no interior e a gente percebe é que... Que tem aquela vontade de dançar, não dança porque tem vergonha – Por isso as pessoas não fazem idéia de como é deliciosa uma quadrilha, observou Alice.

Alice olhava e pensava que não havia a menor chance. O que a professora de dança conseguia com os professores ela nunca iria conseguir com seus alunos! Com os professores, na reunião em São Paulo, acontecia porque a professora era uma especialista, sabia conquistar. Sabia levar as coisas, no jeito. Alice coitada, além de nunca ter se aventurado muito na dança, suas ações corporais eram restritas porque tinha vergonha. Nem mesmo as Orientações Técnicas com profissionais de dança na sua Diretoria de Ensino deram conta da

vergonha que sentia. – O pouco que sei de dança é o que eu aprendi nas OTs. E dou o que aprendi, pouca coisa... não é muita, mas eu sinto... Que tenho muita dificuldade em passar isso para os alunos, diz Alice um pouco decepcionada.

Na verdade, “O Trem feito de gente” andou muito rápido e descarrilou, quebrou e não foi consertado. E o pior... O Trem feito de gente não engatou novamente e despencou. Os alunos ficaram sem conhecer a tridimensionalidade e as possibilidades do espaço.

### ✓ Dificil convivência

Alice acredita que pela falha do professor da classe de primeira à quarta série não entender do que é arte, a linguagem da arte, então eles só valorizam esta parte que é o que aparece. A pintura, o desenho a confecção é o que eles esperam. Ela nos conta com muita indignação: – Ah... Agora mesmo, na semana passada eles estavam pedindo alguma coisa que eu fizesse para o dia das crianças. Alguns palhacinhos. Falei assim: Não! Não é mais assim não!...



Não adiantou muito Alice ficar muito brava porque continua sendo assim... O pensamento deles sobre o professor de arte é isso, Alice.

– Está tudo errado – disse ela! Ela quer que eu ensine dobraduras... Patinho mimeografado... do princípio ao fim, está tudo muito errado! – E tem gente que acha que muita coisa mudou...

– Mas eu falei: mas arte não é mais isso não! Arte é a expressão do aluno no papel e tem que valorizar! O que eles querem? Qual o pato que eles querem desenhar. Qual é o pato que eles conhecem. Não impor que a árvore tem o caule marrom e a copa verde, explica Alice.

Os professores da classe não acreditam em nada do que diz Alice.

Nessa escola mesmo que Alice está agora, muitos professores não tiveram contato com o projeto... não conheciam... não gostavam... não entendiam... e não queriam o projeto sujando suas toalhinhas listradinhas de vermelho e branco. Pronto e acabou!

Depois dessa não teve outro jeito e Alice foi dar sua aula debaixo da árvore no pátio de cima.

Havia, no entanto, uma professora da classe que já conhecia o projeto Ensino de Arte no Ciclo I e então em tudo ela ajudava. Tudo ela acompanhava, tudo ela dava apoio. Então a solução era bem melhor. No dizer da própria Alice esta professora até fazia pesquisa junto com os alunos.

No ano passado, Alice viveu um problema. As professoras da classe não conheciam, não haviam vivenciado os projetos. Não ajudavam em nada. – Quando elas não conhecem o projeto e não sabem o que está sendo feito no Ciclo I, não aceitam a arte. E é assim em muitas

escolas que trabalhei. O professor de arte é o professor folgado e Arte é a aula de relaxamento. Tudo como antigamente, desabafa Alice.



Há muito tempo era assim:

– Pintem as árvores! Pintem as árvores! Caule marrom e a copa verde. – falava a professora que parecia satisfeita por encontrar uma regra nova.

– Muito obrigada, por sua ajuda interessantíssima professora – pensou, mas não disse a menina.

Assustada ela viu a professora parada na frente dela com os braços cruzados como se fosse uma tempestade.

– Vou pintar desta cor... – falou a menina com voz fraquinha e tímida.

– Engano seu. Não vai, não! Bradou a professora que com ar severo disse a Alice:

– A escolha não é sua!

– E a escola não é dela. – falou a menina meio que para si mesma, engolindo a raiva.

Afinal, Alice agüentava o mais que podia as ordens dadas a todo pulmão.

Então, quer dizer que você acha que mudou, Alice?

A professora Alice não consegue deixar de achar que tudo continua igual. E ainda acha mesmo um absurdo, mas sem sentido, sua filha ter conhecido pessoalmente a tal árvore de caule marrom e copa verde, que Alice acreditava ser propriedade exclusiva de sua professora primária.

– Francamente! E foi agora mesmo, disse. E foi assim, nos conta Alice:

– Há pouco tempo minha filha fez uma árvore toda colorida e a professora rasgou a folha dela e falou que árvore não é assim. Árvore é com a copa verde e o caule marrom. Aí eu fotografei um monte de árvore de todas as cores possíveis para ela entender que a árvore nunca é igual não... às vezes ela é colorida, ela é com o caule branco, algumas vezes para mostrar... mas é falta de preparação da professora, diz ela, e continua: – Agora mesmo na semana da pátria a professora da classe pediu algumas coisas mimeografadas, algum desenho, sabe?

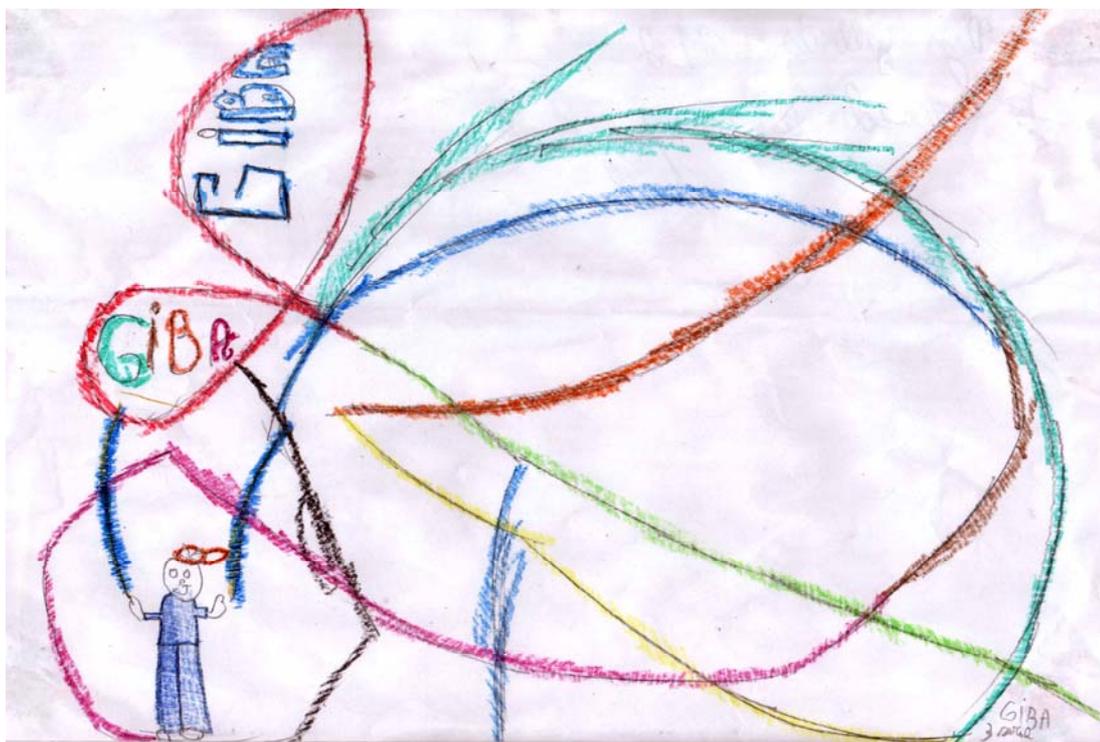
Assombrada Alice teve que dominar-se para responder:

– Ah... Eu não tenho mais nada!

– Acho que você deveria incentivar a criação dos seus alunos. Você vai valorizar mais.

Eles vão gostar mais do que se for tudo igual, aconselhou Alice.

– Não consigo! E prefiro que todos os desenhos sejam iguais porque daí os alunos param quietos. Assim eles não terminam tudo muito rápido, segredou a professora da classe, para Alice, sem que os meninos percebessem. Ela esqueceu: eles eram observadores atentos.



Outra coisa que Alice percebe na professora da classe é o negócio de bonito e feio. Atualmente Alice percebe nas escolas que tudo gira em torno do que é bonito e do que é feio. – Parece que a Mamãe Belas Artes anda rondando a escola novamente – disse Alice. Os meninos da quarta série A viram-na quando foram à Pinacoteca do Estado. Ela é muito bonita mesmo e tudo que ela faz é lindo. É muitíssimo velha também. Dizem que chegou ao Brasil em 1816. Ela não morre nunca. É eterna... e eternamente vive entre nós mandando e ditando o que devemos gostar ou não, disse Alice.

– Mas é muito curioso, continua Alice: – Muitas professoras da classe não a conhecem, mais agem como se a conhecessem há muito tempo, seguindo suas ordens à risca. Mamãe Belas Artes é assim: o que ela acha bonito é bonito e que ela acha feio, é feio.

A mamãe Belas Artes, deve achar bonita a turma da professora da classe.

Há uma ordem em tudo e Alice acredita ser esta a razão de, na quarta série A as crianças só quererem cópia. São inseguras no que fazem.

– Tem um menino na quarta A que detestava fazer desenho. Ele copiou um desenho de uma professora que colocou lá “O mamoeiro”. Aí eu falei:

– Você sabe fazer melhor que isso daí...

As palavras de Alice não serviram para nada. O menino ficou olhando alguns minutos para a folha achando difícilíssimo começar. E ninguém poderia fazer isso. Só mesmo ele e de algum jeito.

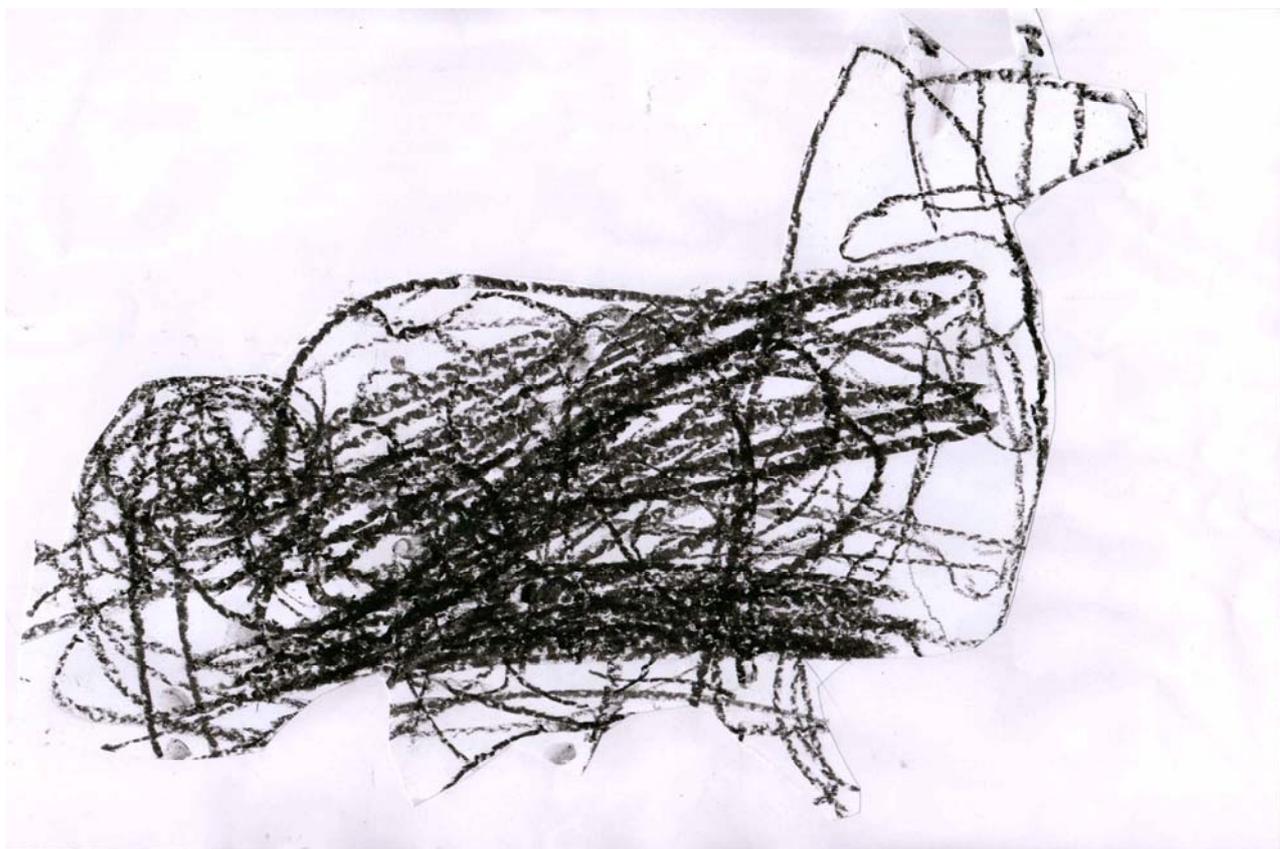
O jeito que o menino encontrou foi seguir sua fantasia de criança. E lá se foi atrás dela sem achar esquisito demais os riscos que saíam da ponta do lápis e escorregavam pelo papel. Tantos! Embaralhados e brincando.

Furiosamente ele começou a riscar mais experimentando como a professora pediu e parando bruscamente para enxergar alguma coisa ali.



Alice conta cheia de orgulho:

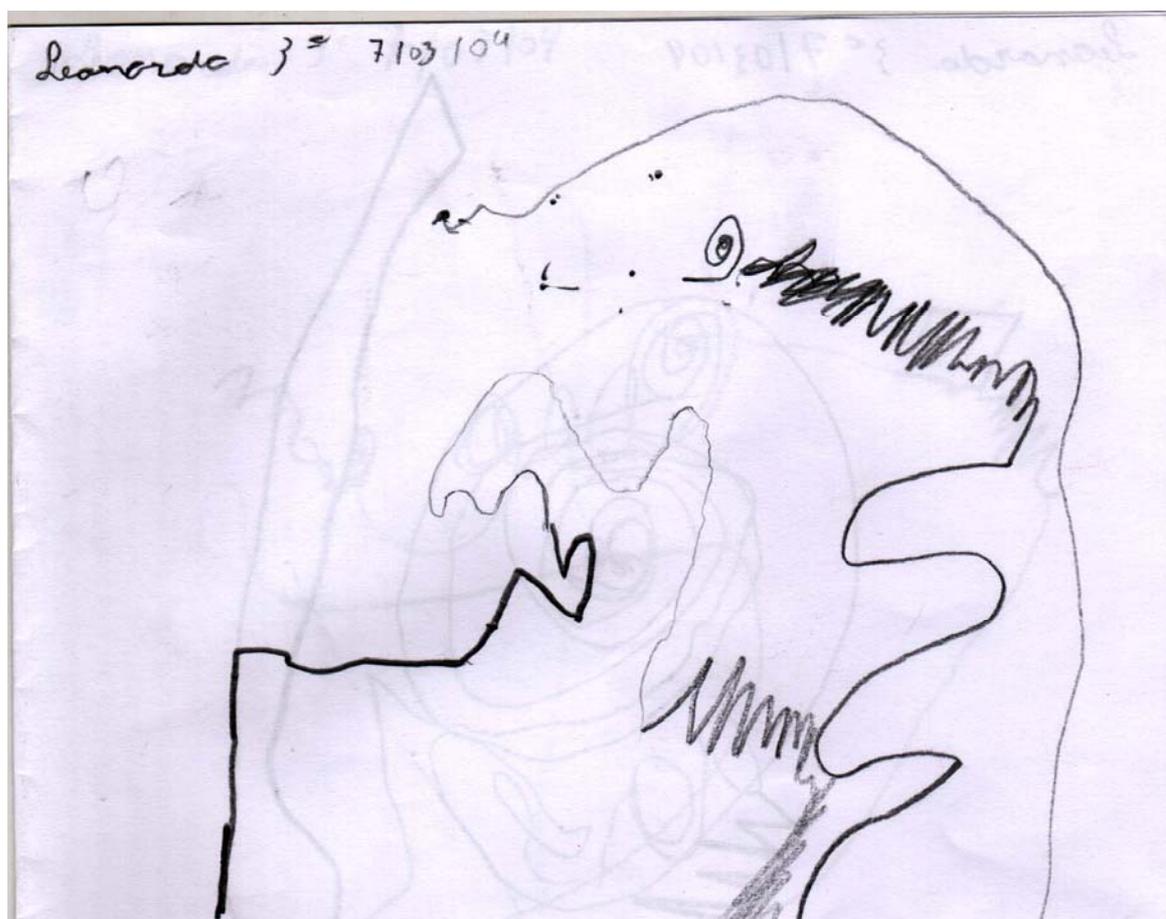
– Surgiram da ponta do lápis do menino uns bichos estrambólicos que ele criou, dali das linhas, e as linhas iam e vinham dando voltas no papel, subia e descia, pulava, brincava. Era uma alegria só.



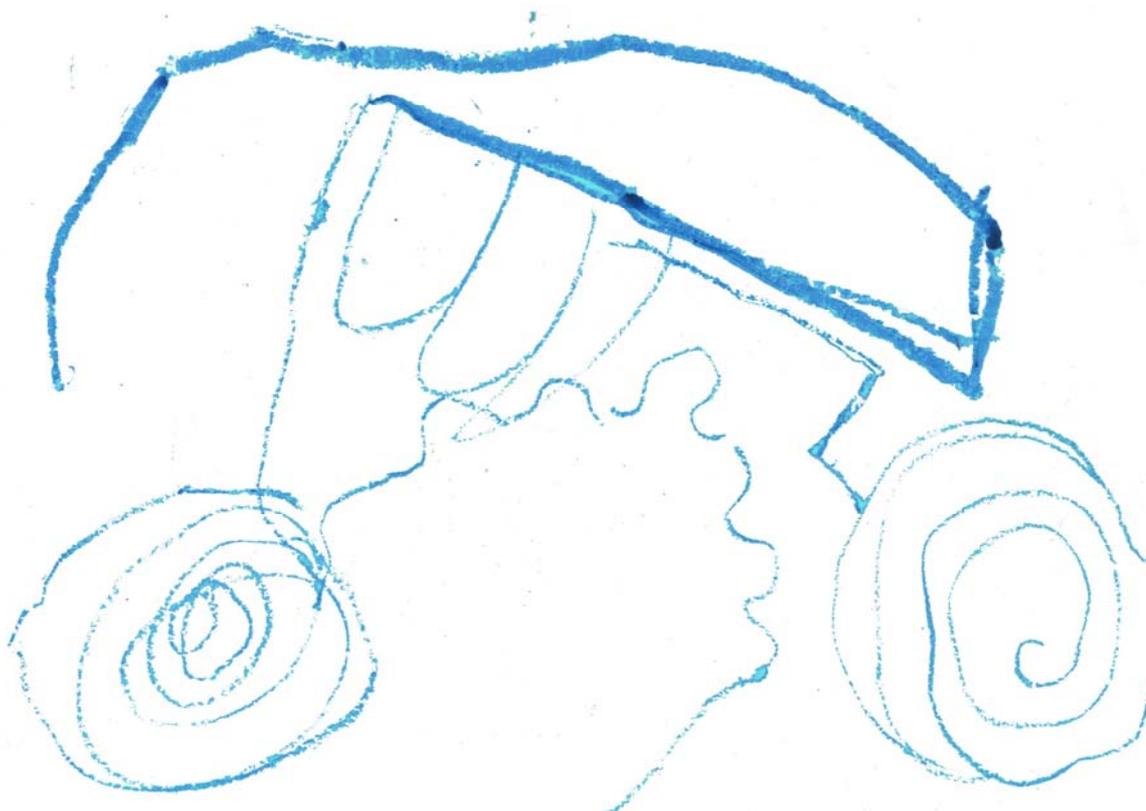
– Agora eu acredito professora – disse o menino para Alice que já estava valorizando outros desenhos indo de carteira em carteira e enchendo os olhos dela de tantas linhas, tantas formas, tantas cores.

– Olhem com bastante preocupação para estas linhas, e vocês vão ver o que acontece.  
– pediu Alice aos alunos.

– Vocês prometeram contar uma história pra mim, lembram? De cabo a rabo uma história rabiscada deve ser muito interessante. – pediu a professora. – Isso é criação. – ensinou Alice.



– Bom, para falar a verdade, eu não sei direito o que acontece... Agora já estou melhor mais foi um sufoco o que eu passei no dia do bendito teatro da raposa... Fiquei muito nervosa. Parece que alguma coisa pulou de dentro de mim, que nem um boneco de mola, e me mandou ficar quieta. Então fiquei. Tudo por causa da criação.



A criação é mesmo um problema quando entra em cena a professora da classe, e ela concluiu que quem havia se apresentado mal não faria parte do grupo teatral. – De jeito nenhum! Alice ficou louca de raiva. Onde já se viu isso? Interrompeu Alice indignada:

Mas a professora da classe bateu o pé e falou:

– Só quem apresentou bonito e quem fez melhor é que eram os melhores e estes vão fazer parte do grupo teatral!

O negócio esquentou... – Olhe, você está enganada. – esbravejou Alice. Todos são bons. Acontece que na hora gente fica... algumas pessoas ficam... Alice não soube continuar a frase, e não se deu por vencida levantou a voz o mais que pode pra falar: – E tem mais: – Aqui na escola nós não estamos fazendo artistas!

O menino estava triste por ter ido mal no teatro. – Você não viu... que eu estava pegando na sua mão, na hora que você estava apresentando? Por que eu estava junto com você? Mas você fez direitinho, sim... – falou Alice para o menino que iria ficar triste por muito tempo.

– O pior é que ele viu a professora falando, lembrou Alice.

No tempo do Ciclo Básico Alice ficava quieta. Naquele tempo... nem pensar em falar Não defendia a parte dela. Entrava muda e saía calada, lembra Alice. Mas a partir do momento que Alice começou a ser preparada, a conhecer mais sua disciplina... aí sim, ela falou e a coisa foi mudando.

Antes tinha medo de estar errada, por não saber o que estava fazendo. A partir do momento que começou a estudar e saber aquilo que era o certo, pode falar e defender seus pontos de vista.

Agora Alice mostra e consegue provar com os registros, os desenhos, a música e os movimentos dos alunos o que ela consegue nas atividades que propõe. Desse modo, Alice demonstra que sua aula é importante para as crianças – claro que não sou totalmente aceita por que a cabeça dos professores da classe não passou pelo que eu passei e vivenciei, lembra Alice.

No início do ano... Não no início... foi agora. Parece que foi em julho – Alice não se lembra, o grupo Teatrando apresentou-se para os alunos da escola onde Alice trabalha e ela ficou muito animada ao ver a alegria dos alunos.

Tentei... tentei ligar para levar os alunos... Já tinha até organizado com as quartas séries, peguei os cinco reais, que era o preço, porque ia ser no teatro aqui da cidade. Na última hora eles disseram (o grupo de teatro) que não iriam apresentar. Aí liguei para as escolas e falei para os professores. Vamos... Vamos... Agitando, agitando. Vamos gente, vamos... vamos. Vamos agitar os alunos para eles irem. É coisa boa! É coisa que eles precisam aprender.

### ✓ **O pecado de Alice**

Nas aulas práticas Alice consegue tudo. Ela mesma conta: – eu sei que eu consigo tudo. As crianças entram na minha, eu teatralizo, eu uso fantoche, eu viro nenê, eu participo das aulas com eles, tanto é que nos registros ele tem, eles contam que a professora estava no meio fazendo papel de bailarina, cara de brava.

Teoria? Tem bastante, a dificuldade é entender a teoria...

– O que você sabe de teatro?

– Nada – respondeu ela.

– Nada mesmo?

– Nada mesmo.

– Isso é muito grave – como você vai ensinar o que não sabe?

– Não sei.

Uma das qualidades da professora Alice é ser otimista. Sempre que inicia alguma coisa apesar de ficar muito ansiosa vai até o fim, custe o que custar. Quando ela se propôs a trabalhar o projeto Ensino de Arte no Ciclo I o fez porque acreditou. Mas o que exigiam dela era demais. Na dança, na música, nas artes visuais até deu certo. No teatro, coitada da Alice: o corpo travava, voz não saía, as pernas tremiam. Ouvia os risinhos dos alunos no fundo da classe e parava com tudo. Certa vez, Alice ouviu a mesmíssima menina morena dizer para os colegas: – ela é mesmo louca!

– No teatro como eu já falei sinto muita dificuldade, diz Alice: É no teatro que tudo se complica... Eu sinto porque nunca fiz nenhum curso. Uma vez nós fomos a São Paulo num curso de teatro que teve lá, mas a gente, principalmente eu e as professoras, a gente percebe que aqui nas OTs a gente aprendia muito mais do que lá. Lá eles pretendiam formar artistas e nós, professores não temos o objetivo de formar artistas. Se sair um artista tudo bem, mas é mais mostrar a criação.

No teatro, o projeto eu não sabia fazer. Não concluí. Não sabia o que podia fazer. – Eu acho que de todas as quatro linguagens a que eu mais peço é o teatro, diz Alice, meio desanimada.

Alice não sabe, falou a Diretora, a vice-diretora, a secretária, o Dirigente, que contou para a supervisora responsável pela área e que decidiu:

– Mande essa professora para a Teia!

Toda essa confusão começou com o estranhamento da Diretora quanto ao que ocorria na sala de aula. A Diretora resolveu investigar – Abram esta porta! Abram esta porta!

– Na adianta bater – disse a professora da classe dirigindo-se à Diretora. Por um único motivo. Estão fazendo uma barulheira tão grande lá dentro, que ninguém vai mesmo conseguir ouvir a sua batida.

Estavam mesmo. Lá dentro estava acontecendo alguma coisa que fazia a barulheira mais extraordinária que você puder imaginar, feita de gritos, carteiras arrastando, espirros, vozes descontroladas assovios, músicas.

– E você chama isso de aula? Gritou a Diretora.

A coitada da Alice acompanhou tristemente a Diretora, sem conseguir entender direito o que se passava. Afinal, ela era uma boa professora. Os alunos gostavam dela. Gostavam das aulas dela. Por que esta implicância agora? Afinal não era a primeira vez que alguém ensinava o que não sabia. E não fazia a menor diferença – pensou ela – Afinal de contas ninguém nunca se preocupou com as minhas aulas e dava no mesmo se elas fossem dadas de cabeça para acima ou de cabeça para baixo.

– Eu tive muita dificuldade no projeto de teatro – lembra Alice, e continua a falar porque falar faz bem quando a nossa voz tem



destino: – Eu estava indo bem, mas eu percebia muita cobrança na escola. Não podia fazer barulho. Não podia fazer tal coisa. O que aconteceu? Eu comecei a desanimar também por isso. Por achar que estava fazendo tudo errado. Então a gente sozinha acha que está fazendo errado. E hoje fazendo a mesma coisa que fazia antes, vejo que estava certo. O caminho estava certo, mas eu punha defeito no que estava fazendo por não ter segurança. Tinha dúvidas se era aquele barulho mesmo ou se não era. Qual o objetivo daquilo tudo. Eu não tinha a mínima idéia de onde iria chegar.



– Por favor, alguém poderia me dizer qual o caminho que eu devo seguir? – perguntou Alice.

– A Diretora se fez de desentendida enquanto Alice tentava explicar, dizer algo sobre o assunto, mas a Diretora parecia perturbada demais para conseguir ouvir qualquer coisa. A Diretora estava mesmo muito preocupada! – Já imaginaram se os pais dos alunos soubessem que professora não sabe. – E além do mais esta história de saber e não saber é complicada quando se trata de professor, resmungou a Diretora.

A secretária entrou na sala. No documento que acompanhava a ordem, “Mandem esta professora para a Teia”, podia-se ler:

“A Teia do saber consiste na contratação de Instituições de Ensino Superior Públicas ou Privadas, pelas próprias Diretorias de Ensino para ministrarem cursos destinados a professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio.”

“Por meio dessa ação os professores da Rede Pública Estadual retornam ao ambiente Universitário, utilizando-se de novos conhecimentos e de novas técnicas de ensino, são capacitados por mestres e doutores renomados.”

Alice, embora gostasse de passar as tardes de sábado junto com sua família, descansando das 40 horas semanais que ela enfrenta, não achou tão absurda a idéia de retornar à universidade para se enrolar na Teia do Saber, em busca de modos mais eficazes para dar aula e de maneiras de enfrentar o mar de alunos que atende todos os dias. Talvez assim os risinhos no fundo da sala sumissem, quando ela se aventurasse a fazer movimentos mais... vamos dizer assim, mais ousados, diferentes e alterasse a voz tentando representar algum personagem quando tenta, por exemplo, dar aulas de teatro.

Será que a faculdade se arrependeu de ter me oferecido um curso tão horrível! E para se redimir quer que eu aprenda o que não aprendi? Foi o pensamento de Alice que achava mesmo uma falta de consideração da faculdade deixar o aluno sair de lá sem nada saber, e depois ter que ensinar o que não sabe na escola. Agora Alice corria para lá e para cá atrás do prejuízo. E a tal da Teia tinha que ser aos sábados!

Alice então fez isso. Inscreveu-se na Teia do Saber para aprender a ensinar teatro e quem sabe tentar desaprender a vergonha e a inibição que demorou a vida toda para aprender durante os anos de escola, principalmente.

### ✓ Alice brinca com a música

Foi o primeiro ano que isso aconteceu. Cada professora de Arte ganhou uma quantidade de dinheiro que pediu para realizar o seu projeto. Na escola de Alice foram aceitos quatro projetos. A CENP reconheceu um projeto de Artes Visuais, (mexendo com a parte artesanal, confecção de fantoches) um de dança, um de teatro e o projeto de Alice que é o Brincando com a música. Os projetos estão sendo realizados durante o ano de 2006.

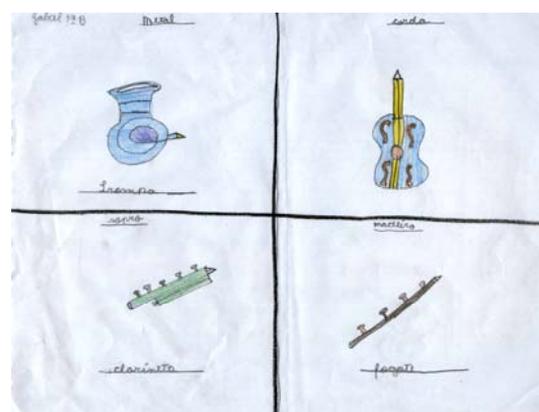
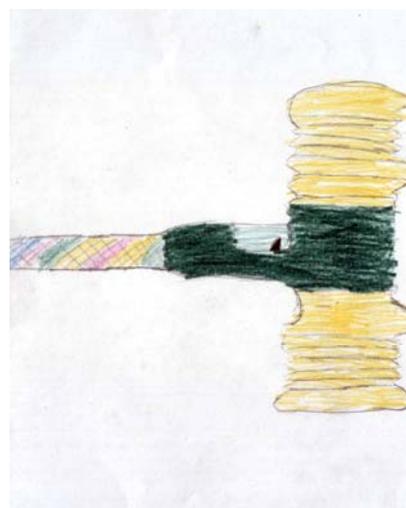


Bom, é melhor explicar como Alice inventou o seu projeto. Foi assim: Alice pegou algumas partes do projeto As quatro variações sobre um tema: a intensidade, o timbre, a altura e a duração que são os parâmetros do som e misturou com algumas partes do curso de musicalização que foi a parte dos brinquedos. Agora Alice sabe, e nem se preocupou em colocar na cabeça da criança a teoria musical e deixou de lado o doremifasollasidó.

Hoje mesmo nós tivemos o apito e o iô-iô chinês, conta Alice, e continua com certo orgulho:

– Eles falaram: – professora, a classificação destes instrumentos de brinquedo é o de sopro e o de percussão por causa do barulhinho do iô-iô chinês. Mas eu não pergunto, eles é que falam, mas não aquela coisa: mas é grave? É agudo? Não! Eles é que vão descobrindo. A partir do uso dos instrumentos eles próprios vão dizendo, porque eu acho muito cedo de primeira à quarta série eles saberem isso. Quarta série até que dá para impor, mas assim... na terceira série eles terem que saber dos quatro parâmetros do som certinho, acho que não devem.

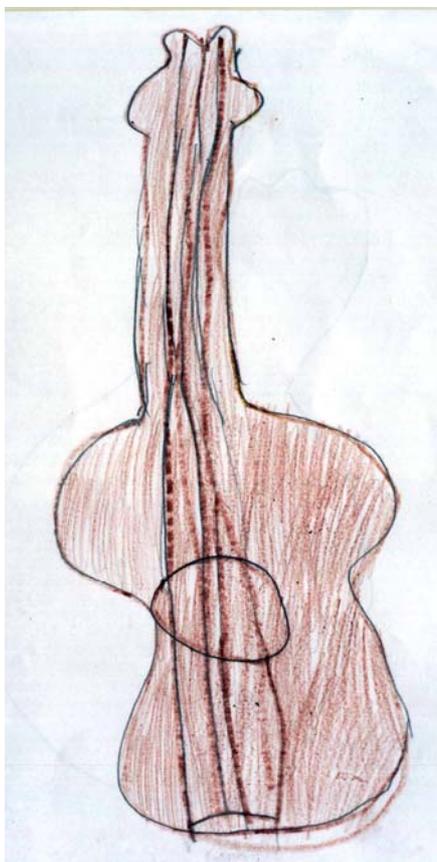
O projeto começou em agosto e vai até novembro... final de novembro. Alice ganhou a verba, comprou os brinquedos porque o projeto é com brinquedo. Então é bandinha, bumbinho de plástico, apito, um monte de brinquedos de 1,99. Alice trabalha a partir desse material sem pressionar os alunos. É tudo na brincadeira que eles vão aprendendo, por eles, perguntando, por eles, assistindo ao filme Pedro e o Lobo, por exemplo. Isso tudo foi possível porque Alice matriculou-se num curso gratuito. Um ano inteirinho de música. Só gastava mesmo a gasolina para o carro e o dinheiro para comprar material que usava no curso. No mais nenhum gasto! E a oportunidade de passar as tardes todinhas de sábado tendo aulas de musicalização. Sem



contar as aulas de teclado que fazia fora do horário das aulas para estar bem preparada e se tornar uma boa professora polivalente.

O objetivo do projeto Brincando com a música segundo a professora é, na brincadeira, ensinar os parâmetros do som. Na hora de montar o projeto Alice sentiu de novo dificuldade enorme com as palavras. Elas se escondiam de Alice, zombavam dela, se misturavam uma às outras, enrolando Alice.

A dificuldade, segundo ela mesma diz, era diagnosticar, marcar os pontos importantes, escrever sobre o que ela estava fazendo. – Estas dificuldades os outros professores também têm. Alice descobriu isso no curso Teia do Saber.



Alice registra tudo. Tem portfólio com fotos, desenhos, relatos, uma porção de coisas sobre o projeto, porque segundo ela tem que prestar contas do dinheiro que gastou. Ela escreve o que acontece nas aulas, na correria, entre uma aula e outra, entre uma escola e outra mas porque considera mais do que importante, necessário. A diretoria vai pedir, e em breve.

Professora vamos sair fora?

A professora Alice nos conta:

– Eu olho pra eles e sinto que estão cansados de estar um atrás do outro, nos conta Alice, referindo-se a seus alunos. E continua: – Eu acho muito legal as professoras que organizam a classe em círculo, em U e... Vivo brigando! E no início do ano até fui xingada nesta escola por este motivo. Eu estava querendo que os professores abrissem a cabeça, mas eles entenderam o outro lado. Eles pensaram que eu estava impondo, mas não era. Era pelo modo das crianças enxergarem a aula, participarem da aula seria melhor, mas grupal. Aí como lá na sala, já era difícil de ficar arrastando e abrindo... levantando as carteiras eu saía fora.

– Hoje vamos ter aula debaixo daquela árvore, Alice avisou aos alunos. Mesmo antes de Alice acabar de falar a palavra árvore, saíram correndo. Quarenta alunos correndo feito loucos, alegres por estarem soltos. Se não fossem 40, isso não teria o menor problema. Alguns ouviram a professora Alice e prestaram atenção nos combinados. Outros não! – Vamos, vamos, implorava Alice.

– Professora você não está sentindo falta do Leandro? Advertiu um aluno. – Leandro... Leandro. Alice tentou, entre os 360 alunos, lembrar do rosto. E teve que perguntar: – É aquele de cabelinho enrolado? – Não...liso, falou o menino.

– Naquela direção – disse o menino, acenando com a mão direita – Ali perto da cantina.

Quando voltou com o Leandro, tudo estava de perna pro ar. Com certeza Alice iria ouvir reclamações da professora da classe. Os meninos estavam suados demais, sujos demais, alegres demais.

– Acabou a aula, avisou Alice saindo correndo para a quarta C. E ainda foi possível ouvir os gritos da professora da classe – Chega! Chega! Acabou a bagunça! Agora a coisa é séria! Cada um nos seus devidos lugares, abram o livro na página...

Alice passou todo o tempo naquele dia, andando pra lá e pra cá trazendo e levando alunos para debaixo da árvore onde ela escolheu para dar sua aula naquele dia, para não causar problemas a ninguém. No outro dia, quem sabe, Alice poderia dar sua aula no pátio de baixo... ou no pátio de cima... ou no salão... ou... bem deixa pra lá.

E todo mundo quer aquela aula de Alice porque sabe que vai sair da sala, vai sair daquela rotina.

Os alunos, eles mesmos ajudam Alice a encontrar o “lugar nenhum” que existe na escola para as aulas de Arte:

– Aqui em cima tem um campo muito grande, um gramado lindo, professora. Vamos sair fora?

– E agora, o que é que eu faço com todas estas criaturas falantes e agitadas, quando chegar lá fora?

Nesse momento um menino soltou um grito horroroso, o outro havia colocado o pé na frente dele pra ele cair, de propósito. Alice achou que era um absurdo total continuar falando o tempo todo com aqueles meninos. Todos danados... Então botou ordem, porque não sabia outro modo de fazer que se transformassem. Afinal, eles haviam crescido daquele jeito. Então a professora Alice falou:

– Vamos, mas para sair tem que ter regras:

Olha, nós vamos sair fora, mas não vamos para brincar, mandava Alice. E mais: – Eu quero assim. Quero assado. Quero isso, quero aquilo. E aquele que não se relacionar dentro da proposta de Alice, vai voltar com a professora da classe.

Os alunos concordavam na hora!

Os alunos de Alice gostavam demais das atividades. Eles faziam o relatório quando chegavam à sala. Este relatório muitas vezes não dava tempo numa aula só. Aí Alice retomava na outra. Era muito difícil. 50 minutos é muito pouco porque no Ciclo I o tempo não pode ser dobrado.

– Então a gente começava uma atividade e daí a pouco já tinha que passar para a outra.  
– conta Alice. E continua: Era muito corrido também, pra gente, mas eles faziam os relatórios e eu fazia os meus. Só que eu não fazia de cada atividade, fazia geral. Porque o tempo não ajudava. Lendo os relatórios eu percebia que os alunos estavam integrados com o que eu estava fazendo, e estavam entendendo o que eu estava passando pra eles. É no relatório que a gente vê, quando o aluno retoma este relatório com a gente. Este relatório que eu achei bem interessante porque a gente não fazia antes. Não tínhamos este hábito de fazer relatório depois das capacitações é que a gente foi vendo o como era importante fazer. E era bom!

### ✓ **poliVALENTE?**

Ser poliVALENTE seria ser valente muitas vezes? Alice brinca quando ouve a palavra que ela acha engraçada. – Polivalente não tem graça. Tem estudo, ouviu certa vez de uma professora.

Além de achar engraçada a palavra, Alice achava engraçado mesmo é um professor dar aulas sem saber direito o porquê disso ou daquilo, e mesmo “como” passar para o aluno as coisas que nem ele sabe. E mesmo que soubesse um pouco, uma coisa é saber e outra muito diferente é passar para os alunos e as coisas complicam quando lá do outro lado está uma criança. Não é bom dar uma aula falsa para uma criança. As histórias da falsa professora podem não levar a lugar nenhum.

Muitas vezes as crianças fizeram a Alice perguntas que ela não soube responder. – e tinha vontade de que a terra se abrisse para eu afundar, de tão envergonhada, disse ela.

Pobre Alice, a única coisa que sabia fazer em música era, sem exagero nenhum, o sambalelê e outras poucas musiquinhas que aprendera no magistério, e que utilizava nos tempos do Ciclo Básico. Em Artes visuais, sua área de formação, tinha uma base, apesar de não ter sido preparada como deveria na faculdade, sentia-se mais segura. Teatro? Nossa, nem pensar! E a dança? Ah... essa era a pior! Além de não saber os aspectos que o projeto de dança propõe para a fruição/apreciação e análise, Alice tinha ainda a inibição e a vergonha contra ela. Como ela poderia em tão pouco tempo transformar-se numa professora polivalente?

Alice não tinha saída, aliás Alice não tinha saída alguma. Estava irremediavelmente comprometida com seus alunos e queria acertar, ou pelo menos, errar menos. As crianças dificilmente iriam suportar com indiferença os erros que com certeza Alice cometeria.

Alice ficou imaginando o que viria em seguida. Primeiro, tentou olhar para baixo para descobrir onde estava indo, mas estava escuro demais para conseguir enxergar qualquer coisa. Depois resolveu olhar para as paredes e viu que estavam cheias de armários e estantes.

Alice tinha uma certeza: os profissionais que orientavam os projetos nas reuniões centralizadas que ocorriam em São Paulo, tinham lido pelo menos uma boa parte de todos aqueles livros que estavam nas estantes das bibliotecas. Seria muito difícil para ela estudar tudo aquilo tão depressa e ainda preparar aulas, ir a reuniões, cuidar disso ou daquilo.

Pensou que seria mesmo ótimo encontrar um livro que explicasse “COMO SER UM PROFESSOR POLIVALENTE EM UM MÊS”, por exemplo. Um desses manuais que

aparecem sempre, com a pretensão de resolver problemas complicadíssimos. Mas não encontrou nada parecido.

O jeito era se contentar com os textos que acompanhavam os projetos e esperar para ver o que iria acontecer. O problema é que os alunos estavam lá na escola esperando Alice com as novidades trazidas pelo Projeto Ensino de Arte no Ciclo I. Ela teria que encontrar uma solução, imediatamente.

Para falar a verdade, Alice não tinha idéia do que era poliVALENTE. Saber mais ou menos ela sabia, mas queria saber direitinho. Achava a palavra bonita e solene, com jeito importante que valia a pena dizer. Mas o significado mesmo ela não sabia. E nos dicionários que ela viu não tinha!

Alice e a professora, com quem ela se encontrava fora do horário das aulas para decifrar as palavras difíceis do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, foram em busca do significado da palavra – “Poli: Elem. comp. Do grego *pólys* ‘muito’ ‘diverso’”, somada a “valente” que segundo o Aurélio é o que tem valentia, coragem, audácia, valor, energia, força, proeza, façanha, utilidade, vantagem. Ser de certo valor ou ser de certo preço. Ser de utilidade ou vantagem. Ter valor! Merecimento! Ser proveitoso. Ser válido ou valioso. – Nossa! Tudo isso!

Alice saiu ventando da casa da amiga. Afinal, se ela era tudo isso que a palavra polivalente quer dizer, ela não poderia decepcionar; e o melhor a fazer era procurar um jeito de aprender e aprender bem depressa para poder ensinar a todos aqueles alunos que esperavam por ela nos dias de sol ou mesmo que chovesse três dias sem parar lá estavam eles, querendo aulas da Arte que era a aula que eles mais gostavam.

### ✓ Que viagem!!!

No final de 2004 as professoras de Arte viajaram para um hotel fazenda.

Seria comemoração do aniversário do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, ou uma prestação de contas? Ou os dois? Não importa. O que importa é que alguns profissionais da área de Arte estavam reunidos mais uma vez. E em grande estilo.

As malas estavam pesadas e ainda um horror de trabalhos tinham ficado para trás. O hábito de registrar e organizar os Portfólios foi confirmado pela quantidade de registros: fotos, desenhos dos alunos, textos escritos, relatórios das professoras, das coordenadoras, das Diretoras.

Alguns já iam fazendo os Portfólios no dia-a-dia. Os que não tinham esse hábito, coitados, passaram a noite inteirinha fazendo, cortando, colando, escrevendo para deixar tudo bem bonito, e depois enviar à Diretoria para serem levados ao local do evento. Os professores queriam ser representados na reunião através dos trabalhos de seus alunos. E assim foi feito.

O esquema era o mesmo do evento acontecido há três anos. Muitos detalhes, muita fartura e ainda com acréscimos: a piscina, as caminhadas nas montanhas e o jantar dançante com direito a conjunto e tudo – que pena que somente três professores de cada Diretoria foram convocados, observou uma professora com uma pontinha de remorso.

O objetivo? Não ficou muito claro para mim, disse Alice. Mas eles (os professores especialistas que criaram os projetos) repassaram as atividades dos projetos. Teve oficina de música, de dança, de teatro. Artes visuais, não teve.

Uma professora fez uma palestra – conta Alice – E... Foi maravilhosa! Alice continua seu relato:

– O que ela realçou para a gente foi que ela não suporta mais festinhas, não agüenta mais ver Tarsila de tudo que é jeito. Todas as Tarsilas iguais. O povo que estava ali achou que a professora foi muito radical. Eu já achei que não. Concorde com o que ela disse.

Nos Portfólios que estavam na exposição a gente via tudo que a professora tinha falado na palestra. Continuava a aparecer aquela coisa de cópia, desenhos mimeografados. Umás coisas eu achei muito boas, como por exemplo, escolas que levaram material para passar na TV. Durante a apresentação do trabalho que cada escola levou, apareceram trabalhos interessantes. Aí as escolas... tudo o que de lindo e que tinha para aparecer, mostravam. E muitos vídeos não tinham criação alguma do aluno. Todas as flores da Alice... todas com uma carinha só, a mesma carinha. E a Alice lá daquele jeito loira, bonita, maravilhosa, com aquele vestido rodado, sabe. Não criara em cima. Não inventaram nada novo. Não apresentaram a outra Alice. Tem tantas Alices aí na vida. Não só aquela. Tem Alices pobres, Alices ricas, Alices de todos os jeitos.

– Cópia! – gritava Dinah, a gata.

– Só tem cópia aqui, falou indignada.

– Cópia, cópia, cópia, repetia Dinah, gesticulando, quase soluçando.

– Já tentei de tudo, mas acho mesmo que não adianta nada!

Alice ficou impressionada com tudo aquilo. Segundo ela havia uma discussão entre os professores. – E a gente, ela via e sentia que a discussão era grande, conta Alice. Pelo que a professora Alice sentiu e percebeu na reunião, aquela barreira de aceitar o que é proposto, continua.

E havia ainda o outro lado: o do deixar fazer pra ver o que é que fica, continuou ela. – O tudo igual. A cópia é o que muitos professores querem. O mimeografado. E eles dizem: – É bom para ficarem em silêncio!

Segundo Alice, a discussão pegava fogo! Uns falavam que não. Outros falavam que sim. Que isso daí, referindo-se ao projeto Ensino de Arte no Ciclo I, é uma coisa que é moderna e não vai continuar. – Isso daí é uma coisa que vai cair, diziam outros.

Os que defendiam o projeto ensino de Arte no Ciclo I argumentavam que o projeto ajuda a criação e a fazer as crianças pensarem do jeito delas e não do jeito que foi mostrado em muitos Portfólios, e que deixou Dinah tão indignada.

– Eu gostei, gostei do projeto, falou Alice. E disse mais:

– Sem ele não saberia trabalhar no Ciclo I. Aprendi a me virar experimentando. Experimento... e vejo o que dá e o que não dá certo.

Alice lembra: – no primeiro semestre fiz com o pessoal aqui da quarta série os jogos teatrais. Foi muito legal a criançada, todos eles pegaram o jeito. E queriam cada vez mais coisas diferentes. Vamos mudar uma coisa, vamos fazer isso. Só que a minha conclusão foi eles no final criarem cenas entre eles. Coisas rápidas. Não teatrinho. Eu... dar fala para cada um e pedir: decorem e apresentem...

O pior é que na escola de Alice exige isso. A Diretora já deixou claro que no ano que vem quer que Alice prepare várias peças teatrais para apresentar. Mas Alice não quer fazer teatrinho de não sei o quê, disso e daquilo e então falou para a Diretora, se enrolando como um caracol:

– Sabe, Diretora, eu trabalho projetos e não tenho como sair deles.

– Mas eu quero a Cinderela! – concluiu a Diretora

Em 2004, – disse Alice: – O último projeto era o de teatro. Então o que aconteceu? Eu fui trabalhado os jogos e não concluí. Só depois é que consegui finalizar. Quando estava mais segura. Fiz um curso em São Paulo e me preparei mais. Agora já percebi que o caminho é este mesmo. São joguinhos! Eu adoro os jogos teatrais e a criança adora e valoriza. É isso mesmo o que eles querem. É a brincadeira! Então é isso, projeto é brincadeira!

Chega de tanta conversa, lembrou a Diretora: amanhã tem OT do concurso?

Alice teve que em dois dias fazer os alunos fazerem desenhos para um concurso sobre o aniversário da cidade. Tudo depressa! Tudo pra ontem!

– E tudo errado! – falou Alice.

– Estou aqui! – exclamou Alice. E estava tão enraivecida, cansada, sentindo calor, com dor de cabeça. Ainda meio tonta de tanta correria tropeçou na escada e derrubou todos os desenhos que os alunos haviam feito.

Se a Diretora mais a coordenadora não tivessem feito uma pré-seleção os desenhos seriam muitos, muitos mais, e inundariam a sala de reunião. No entanto eles ficaram caídos, fazendo com que ela se lembrasse das crianças...

– Qual é o critério? – Que critério? A ordem é para deixar os desenhos sobre a mesa, respondeu uma atendente.

Alice via os jurados escreverem em cima dos desenhos: importante, desimportante.  
Nos desenhos dos alunos de Alice estava escrito: desimportante.

Por quê? – Alice queria a resposta:

– A regra é parecer que foi adulto quem fez.

Silêncio...



Todo mundo olhou para um dos jurados.

– É esse. Não tem a menor dúvida!

Para acabar com aquela psamaceira, todo mundo concordou.

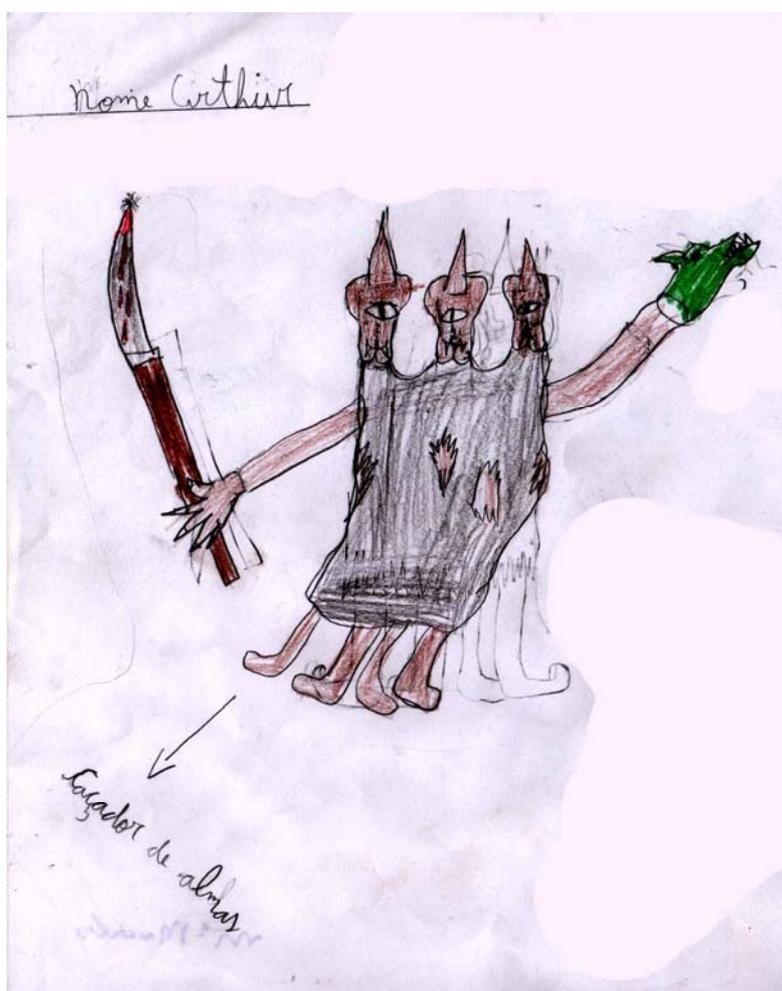
– Que desenho lindo! – falou o animador de eventos. Parabéns!

– Foi minha irmã quem fez! – disse o menino.

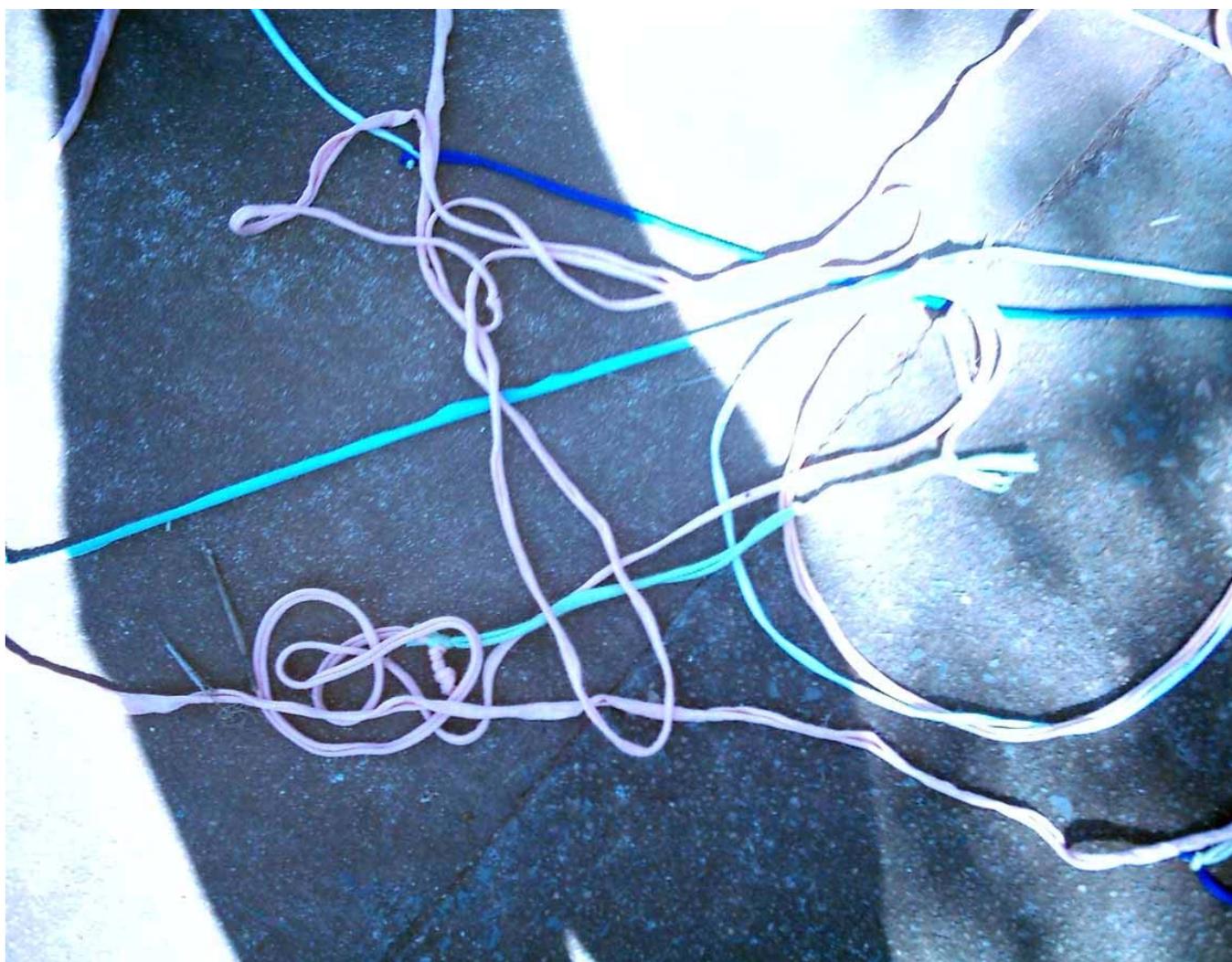
– Então ela desenha muitíssimo bem!

– Ela copiou do livro! – revelou.

– Bom, pelo menos minha cabeça ficou livre outra vez! – pensou Alice.



A idéia dominante torna-se tênue e nos move a demorar nela até que o pensamento se fortaleça.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da professora Alice envolvida no projeto Ensino de Arte no Ciclo I, ministrando aulas de Arte em escola pública estadual retrata uma realidade que se aproxima bastante das conclusões a que chegaram alguns autores ao estudarem o tema ensino de Arte.

Alguns desses estudos revelaram que a dificuldade de implantação de uma prática concreta em Arte prende-se ao descompasso entre a realidade das escolas e as renovações pretendidas pelas instâncias regulamentadoras.

Uma referência bibliografia que sustenta essa observação é o trabalho desenvolvido por Godoy (1988), no qual ele analisa, entre outros pontos, os conflitos gerados pelo binômio Arte/Instituição. Para o autor, parece evidente que quanto mais se tenta colar a Arte no espaço da educação formal, maior é a tendência de transformá-la numa disciplina que, a exemplo de qualquer outra, tem de se haver com todas as contradições próprias à educação do nosso tempo.

Conflitos e contradições permeiam o percurso da área de Arte, que busca consolidar uma postura pedagógica e fortalecer a concepção da Arte como conhecimento específico. Tais conflitos e contradições podem ser considerados como consequência de fatores que dificultam o desenvolvimento do que poderia ser um efetivo ensino de Arte nas escolas, dentre os quais se destacam, segundo o nosso entendimento:

1. a formação do professor;
2. o enfoque polivalente;
3. os espaços e os tempos escolares.
4. os projetos

Recapitulemos algumas idéias fundamentais desse contexto, tornadas visíveis pela voz da professora entrevistada – tomando por base, sobretudo as considerações tecidas por Godoy (1988). O autor afirmar que, ao mesmo tempo que a disciplina Arte luta por um reconhecimento social e por lugar de importância no âmbito da Educação, luta também em busca de uma estrutura teórica essencial que possa fundamentar uma prática efetiva, na Escola.

Assim vale destacar, em relação ao primeiro ponto, que a busca de uma estrutura teórica implica pensar de modo consistente a formação do professor de Arte. Curioso, no entanto, é a ausência de definições sobre a formação do professor de Arte até mesmo nos documentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, não apresenta em seu texto uma definição clara a respeito da formação do professor de Arte, o que pode ser constatado também nos PCN-Arte (1998).

Segundo Penna (2001), configura-se aí uma contradição que consiste no seguinte: os PCN estabelecem uma proposta ambiciosa e, portanto, complicada de ser viabilizada nas escolas. Essa proposta direciona para o resgate dos conteúdos específicos da área de Arte em sua complexidade e abrangência, sem considerar a qualificação do profissional que poderia tornar viáveis tais intentos.

O segundo ponto a ser destacado refere-se à polivalência, outra contradição: as características das propostas dos PCN-Arte direcionam para o resgate dos conhecimentos específicos em Arte, a complexidade dos conteúdos nas modalidades artísticas como Música, Teatro, Artes visuais e Dança, portando indica a necessidade de um professor especializado em cada modalidade. O que vemos é a polivalência, tão criticada nas Reformas Educacionais de 1971, rondar o professor de Arte.

Ponto de turbulência na área de Arte, desde a Lei 5.692/71, a polivalência é retomada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN-Arte (1998), com maior força dependendo da leitura que se faz do problema posto em questão pelo documento.

De acordo com Penna (2001), para a questão que os PCN-Arte (1998), nos apresenta: Qual será a qualificação do professor de Arte? Poderíamos, segundo a autora, vislumbrar algumas possibilidades:

Considerando-se que a contratação do professor está relacionada a custos e benefícios, a contratação de um profissional para cada modalidade artística está longe de acontecer e por motivos óbvios. Quando a questão é custo e benefício, o benefício é claro será considerado, mas não será necessariamente o benefício do aluno e do professor. Então o que provavelmente irá acontecer dentro dessa possibilidade é exigir do professor uma polivalência ainda mais abrangente. O professor terá mesmo que se virar na Dança, no Teatro, na Música e nas Artes Visuais.

Um acontecimento importante, nesse sentido, são as provas para concurso de ingresso na disciplina Arte. No estado de São Paulo, por exemplo, as provas englobam as quatro modalidades artísticas, enfoque dado também nos projetos implementados pelos órgãos executores da Secretaria de Estado da Educação, com, por exemplo: Ensinar e Aprender / Corrigindo fluxo e o mais recente ensino de Arte no Ciclo I foram criados para exigir uma atuação polivalente do professor de Arte.

Outra possibilidade, segundo Penna (2001): As propostas serão realizadas de acordo com os recursos humanos disponíveis. Desse modo, se o professor de Arte é formado em Música será certamente esta a modalidade contemplada pela escola. Essa variante já encontra respaldo nas escolas particulares e tem a ver com enfoques externos a um ensino efetivo de

Arte. Por exemplo: a escola pode priorizar o professor habilitado em teatro, vislumbrando uma possibilidade de Marketing, produzindo apresentações teatrais.

O terceiro item diz respeito ao espaço/tempo escolares que na disciplina Arte influencia de modo significativo, atravancando a prática do professor, cerceando as possibilidades do ensino de Arte tornar-se mais efetivo na escola. O espaço/tempo, ou melhor, falta dele, constituem causa de conflitos e contradições que se estabelecem na Escola quando entra em cena o ensino de Arte e mais ainda, quando entra em cena o ensino de Arte no Ciclo I.

Conforme Godoy (1988), Escola e Arte constituem campo de atrito. Nesse campo, a arte é sempre expulsa e colocada em qualquer canto desconfortável, quando não sofre distorções, mutilações em sua essência, transformando-se em algo inoperante, pasteurizado, contido, mal assimilado.

O “lugar nenhum” da Arte (REIS, 1999), tem muito a ver com as andanças da professora Alice pela escola em busca de um espaço para dar sua aula, mas tem a ver também com o lugar da arte na vida das pessoas e na sociedade e dependendo das condições materiais das pessoas, o lugar da arte poderá ser maior, menor ou nenhum.

Na escola, Arte e criança requerem espaços diferenciados que atendam às peculiaridades da disciplina Arte, e da criança de modo a constituir-se um espaço de intimidade importante para a relação da criança com as coisas e consigo mesma.

Godoy (1988) afirma que a Escola do modo como é concebida, não deixa a Arte ser o que ela é para o autor, temos de um lado a Escola que visa a um corpo produtivo, ajustado, impossibilitado de refletir. Em contraposição, temos a Arte, movimento oposto que impele a

curiosidade, ao trânsito do singular ao universal, a absorver do particular o essencial, a desconstruir para criar. Nas escolas de Ciclo I tais questões se colocam claramente.

Por fim, o quarto item observado, os projetos, hoje práticas constantes no cotidiano escolar, constituem elemento desencadeador de conflitos e contradições, mormente quando o assunto em pauta é ensino de Arte.

A prática de projetos implementados por órgãos executores foi desencadeada na área de Arte, no programa Ensinar Aprender/Corrigindo Fluxo. Essa prática vislumbrou a necessidade de subsidiar os professores de Arte envolvidos no programa. Ao que parece, o projeto Ensino de Arte no Ciclo I utilizou-se da mesma fôrma e também não considerou a distância entre suas proposições e as realidades vivenciadas pelos professores em seus contextos.

Os belos Portfólios presentes no evento, de apresentação de resultado do projeto Ensino de Arte do Ciclo I, cada um mais lindo do que o outro pode ser um indicador de que o projeto Ensino de Arte no Ciclo I, antes de ser uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção de conhecimento, é uma proposta cujos interesses estranhos à escola sobrepõem aos interesses e necessidades de alunos e professores. Os Portfólios serviram muito bem para mascarar a realidade, quando deveriam ser instrumento de re-afirmação de um ensino significativo em Arte. Ainda bem, como dizia minha avó: A mentira tem perna curta!

Os quatro itens elencados, evidenciados pela voz da professora Alice e postos à tona devem ser pensados, e talvez... estar atento, pois em Educação estar atento significa levar em conta alguns pólos essenciais da questão, como por exemplo: o quanto a Arte lutou para incluir-se no âmbito da Educação Oficial e integrar esse cenário. Mas segundo Godoy (1988), ao compor esse cenário, a Arte que deveria possibilitar, entre outras coisas, a democratização

dos bens culturais, não consegue mover-se no cenário da Educação Oficial onde tudo tende à esterilidade.

Continuado as considerações finais, seria pertinente nesse momento resgatar a questão apresentada no início deste trabalho: Como uma professora, especialista em Arte e que ministra aulas no Ciclo I, para alunos de escola pública estadual, compreendeu e assimilou a proposta do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, de forma a concretizá-la em sala de aula?

Não podemos esquecer que Alice já saiu em desvantagens, pois o projeto requeria, para ser realizado com sucesso, uma professora especialista. Especialista em que sentido? Especialista em uma modalidade de Arte ou em quantas? Quatro?

Mas Alice se envolveu. Fez cursos. Fez isso, e fez aquilo para dar conta de suas 10 classes com 36 alunos em média, de modo que seus 360 alunos tivessem contato com o que foi proposto pelo projeto. Além disso, a professora Alice completa a jornada numa escola particular. E é humana como são desumanas as condições de trabalho às quais se submete.

Voltando à questão: como a professora Alice compreendeu e assimilou as propostas do projeto ensino de Arte no Ciclo I, de forma a concretizá-las em sala de aula? Podemos respondê-la da seguinte forma: A professora Alice tornou concretas algumas atividades do projeto o que não quer dizer necessariamente que as tenha compreendido e assimilado. Mesmo porque, compreender e assimilar carecem de tempo. De tempo para olhar, tempo para escutar, tempo para pensar e também tempo para escutar o outro.

É preciso deixar claro: ao que pesem todos os questionamentos em torno do projeto Ensino de Arte no Ciclo I, o envolvimento da professora Alice aponta possibilidades. Algumas falas da professora, colhidas em entrevista, são reveladoras. Por exemplo: "... para discutirmos sobre o que é bom, o que precisa ser trabalhado em sala de aula, uma ajuda à

outra nesse momento (no HTPC), e nos horários de folga em casa, nos encontramos para montar projetos para que não sejam os mesmos na mesma sala.” (Entrevista em 11/10/06).

O relato apresentado refere-se ao momento presente do projeto, hoje, em 2006. Nele percebe-se um movimento que parece ter sido desencadeado a partir do projeto Ensino de Arte no Ciclo I. Segundo a professora Alice, os professores de Arte que ministram aulas no Ciclo I inventam, montam, misturam e apresentam projetos. E estão sempre preocupados com a maneira de redigir os projetos, “colocar no papel”, como diz a professora.

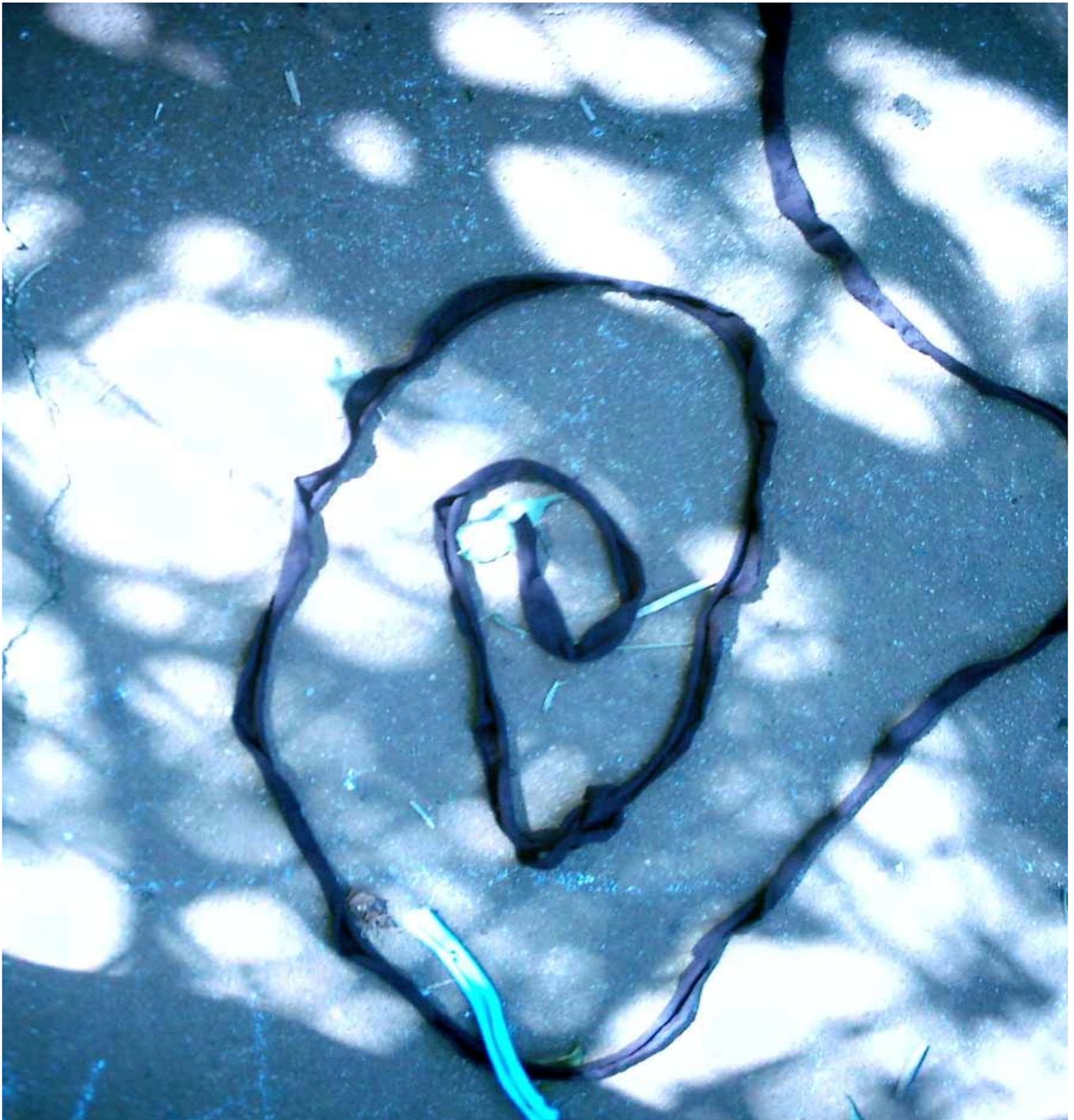
Toda essa movimentação e trabalho nos horários de folga, os projetos criados pelos professores constituem ações fragmentadas pelas exigências do dever. O que move os professores não é a busca de uma prática significativa em Arte, mas a preocupação em cumprir normas.

Contudo, ao mover-se em busca de soluções para dar conta das exigências, a professora Alice, busca no outro um alento para seus anseios. Nos encontros, para planejar as aulas e montar projetos, delineia-se um exercício que aos poucos a impele à compreensão dos envolvidos para as relações que se estabelecem na escola onde o outro, a realidade, as condições e possibilidades estão relacionados. Nesse sentido, o que acontece na escola diz respeito a todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

O mais alentador é que essas buscas estão sendo compartilhadas, o que constitui um acontecimento quando consideramos que, a Escola, corpo coletivo, não se sustenta no indivíduo e as práticas pensadas no coletivo poderiam contribuir para o fortalecimento do Ensino de Arte no Ciclo I.

E, resgatando a voz da professora: “Tem tantas Alices aí na vida... Alices pobres, Alices ricas, Alices brancas, negras, de trancinhas... Alices de todos os jeitos.” (Entrevista - 10/10/06), mas nenhuma delas, com certeza, acredita em histórias da carochinha!

A idéia claramente concebida e coerentemente ordenada, torna-se de repente irrelevante.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. **Estudo do documento introdutório aos parâmetros curriculares nacionais de 1995**. s. l. : Centro de Estudos Universitários de Pernambuco, 1996.

ANDRADE, Mario de. **O Baile das quatro artes**. São Paulo: Martins, 1963.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira/USP, 1980.

ARTE NA ESCOLA: Seminário Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização da Criança e do Jovem, I. Anais. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte- educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação: conflitos / acertos**. 3. ed. São Paulo: Max Limonad 1988.

\_\_\_\_\_. **História da arte: educação a experiência de Brasília – I Simpósio Internacional de História da Arte – Educação, ECA-USP**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1985.

BRASIL. **Lei nº 5. 692**, de 11 de agosto 1971.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: nº 9. 394, de 24 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Ilustrações Jô de Oliveira. / Tradução Ana Maria Machado. 2.ed. São Paulo:Ática,1999.

CROSS, Jack. **O Ensino da arte na escola**. São Paulo: Cultrix, 1983.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1986.

CUNHA, Mario Wagner Vieira da. **O Sistema administrativo brasileiro**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Cultura, 1963.

DERDIK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, John: **A Arte como experiência**. Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1980.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papyrus, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**: minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro Nova Fronteira, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FUSARI, M. F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **A Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARDNER, Howard. **As Artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Carlos Alberto de. **Arte-educação: espaço de conflitos.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1988. São Paulo: USP, 1988.

GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOMES; SZYMANSKI, H. **Um Estudo sobre o significado de família.** São Paulo, 1987. Tese de (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IABELBERG, Rosa. **A Leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental.** (Tese) Doutorado. Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, 1999. São Paulo: USP, 1999.

KELLOG, Rhoda. **Children's drawings, Children's minds.** New York: Avon Books, 1979.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do bando mundial para a educação. **Caderno de Pesquisas**, n. 100, p. 11-36, mar. 1977.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O Desenho infantil.** Barcelona: Porto, 1969.

MARTINS, M. Celeste. A Mediação e as brechas de acesso. **Mediação: Provocações Estéticas.** Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós Graduação, v. 1, n. 1, p. 06-09, out. 2005.

MARTINS, M. Celeste. **Aprendiz da arte**: trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

\_\_\_\_\_. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arte**: o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **Não sei desenhar**: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, 1992.

MARTINS, M. Celeste et al. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasct, 1996.

NAGLE, J. **Educação e sociedade**: na primeira república. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PORINARI, Maribel. **A História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PRANDINI, R. C. A. **Professor de Arte: Ensino de arte na escola para quê?** São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade de São Paulo.

READ, Herbert. **Arte e alienação**: o papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

READ, Herbert. **As Origens da forma na arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação pela arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1982.

REIS, Reinaldo Rosas. **Projeto de pesquisa para pós doutoramento**. Niterói: SEE/ESE PROPP/CAPES, 1999-2000. Mimeografado.

REVISTA IDÉIAS. FDE, Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Ensino de Arte. São Paulo: FDE, n. 31, 2004.

RODRIGUES, Augusto. **Escolinha de arte do Brasil**. Brasília: INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais, 1980.

SANCHES, Joana Moquillaza. **O Significado da arte na educação**. Dissertação (Mestrado) em Educação. Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo, 2003. São Paulo: USP, 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução nº 184, de 27 de dezembro de 2002**. São Paulo: SEE-Secretaria de Estado da Educação, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental /arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

SILVA, Cecília Maria Siqueira. **Dewey: arte, educação e experiência democrática**. Dissertação (Mestrado) em Educação. Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo, 1999. São Paulo: USP, 2003.

SNYDERS, Georges. **A Escola pode ensinar as alegrias da música?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SZYMANSKI, (org.); ALMEIDA; Prandini. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Iber livro, 2004.