

FERNANDA CERVANTES AQUINO CONSTANT DE LIMA

TRAÇANDO A TEORIA DO NOSSO TEMPO:  
O CAMINHO DOS CINCO SENTIDOS DA ARTE-EDUCAÇÃO  
- UM ESTUDO DE CASO

Obs: Fernanda, seu trabalho disserta sobre um objeto fundamental para a educação, a estética, educar-se pela arte, aprender pela sensibilidade do olhar, tocar, sentir e expressar. Você realizou um trabalho excelente, mas talvez queira acrescentar este trabalho para um futuro trabalho, como alguns cuidados, pois você mencionou vários autores que não existem na referência bibliográfica e alguns títulos apresenta uma redação um pouco confusa. Sua nota é 10,0, dez.

Rio de Janeiro

2001

**FERNANDA CERVANTES AQUINO CONSTANT DE LIMA**

**TRAÇANDO A TEORIA DO NOSSO TEMPO:  
O CAMINHO DOS CINCO SENTIDOS DA ARTE-EDUCAÇÃO  
- UM ESTUDO DE CASO**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA MONOGRAFIA

REITOR: PIETRO NOVELLINO

DECANO: PROFESSORA MARIA JOSÉ MESQUITA C. M. WEHLING

DIRETOR: PROFESSORA DAYSE MARTINS HORA "*pro tempore*"

CHEFE DO DEPARTAMENTO: PROFESSORA SUELI BARBOSA THOMAZ

PROFESSOR: ANTÔNIA BARBOSA PÍNCANO

—  
—

??  
—  
—

**TRAÇANDO A TEORIA DO NOSSO TEMPO:  
O CAMINHO DOS CINCO SENTIDOS DA ARTE-EDUCAÇÃO  
- UM ESTUDO DE CASO**

**FERNANDA CERVANTES AQUINO CONSTANT DE LIMA**

Monografia apresentada à Escola de Educação da  
Universidade do Rio de Janeiro para obtenção do  
Grau de Licenciatura plena em Pedagogia.  
Professor Orientador: SUELI BARBOSA THOMAZ

**RIO DE JANEIRO  
2001**

## *Dedicatória*

*Dedico este trabalho ao meu marido  
Marcus André, mesmo eu não estando  
ao seu, neste período, soube com  
paciência e carinho somar ao meu lado.  
Por isso, "nós fomos feitos um por outro,  
por isso estou aqui". Obrigada, Te amo.*

## Agradecimentos

Quando chegamos ao término de algo, como um curso superior com duração de 4 anos, um filizé passa em sua cabeça, enquanto no coração misturam-se sentimentos de saudade, alegria e alívio. Quanto anelamos para chegar até aqui, apesar dos tropeços, pés cansados, das armadilhas da estrada. Porém, pensamos, sobretudo se conseguimos chegar até aqui, é porque "muita gente boa" nos acompanhou e segurou nossa mão, deu carinho aos pés, apontou melhores caminhos, enfim, nos ajudou a cravar a linha de chegada. Sim, porque não está terminado, este é só o começo, apenas vencemos a principal etapa. O que não me desanima, por justamente, saber que existem pessoas como essas, valendo a pena continuar.

Primeiro agradeço a Deus e meu São Judas Tadeu pela graça atendida e por sempre estarem comigo e pela Família agora maior, com a do Marcos) que tenho, dando sentido a palavra educação mais especial que já tem. Mãe, agradeço todos os dias por gostar das mesmas coisas que você, obrigada por me dá essa visão de mundo, "por me trazer ao mundo" pelas brancas, pelo ombro, por te admirar. Pai, fico feliz quando alguém diz, que eu só podia ser sua filha, amém, pois ao seu lado pude entender como sempre ser uma pessoa melhor.

Agradeço a Tia Anette por fazer de mim, uma pessoa privilegiada que tem duas mães. Obrigada, mãe D e espero estar fazendo por merecer sua dedicação.

Ao meu irmão, Fabrício que sempre tentou me ajudar a ganhar minhas batalhas, na guerra contra o computador.

Aos meus amigos e padrinhos Bi e Marlon que me socorreram durante todo esse tempo, muito obrigada, vocês me ajudaram tanto e em tantas coisas que não dá nem para especificar.

Agradeço, todos aqueles que me salvaram neste período histórico da minha vida, que foi escrever a monografia, emprestando livros, textos, conselhos, toques, incentivos, ou apenas me ouvindo:

Minha coordenadora Rosângela, em especial, que deu me a "grande chance", acreditou no meu trabalho e ainda se tornou uma amiga. Sem esquecer que foi através dessa chance, que pude desenvolver minha monografia.

E mais: Denise, Milla, Catia e Jana, minhas "tearceiras" queridas, inspiração do meu trabalho. As professoras da "Júlia" parceiras deste e espero de mais trabalhos.

E finalmente, minha orientadora Sueli Thomas, que "fez com carinho" literalmente, sendo compreensiva, incentivadora, respeitando meu "estilo de escrever", me deixando tão à vontade que fui além do conta. Citando-a em meu trabalho, foi nada mais justo, pois citamos quem admiramos e que trazem aquilo que pensamos.

A professora Angela Martins, pelo belo exemplo de educadora. Por último, porém em primeiro lugar meus companheiros de turma da UNDRio, juntos desde o 1º período, sempre unidos naquilo que acreditávamos, para que nova mais esta faculdade esqueça a turma de 1996.

À Tátiana, Daniella U, Tânia, Marie, Ana, "a turma do bigodé" e Aparecida e Roberta S. pelo apoio com livros e em trabalhos em grupo.

Ao meu avô, Cervantes, educador como eu, e como ele espero ser. Minha avó Aracina, minha maior admiradora, de quem eu sinto muita falta.

*Para tanto, é preciso cobrir-se por um manto, que dá outra forma pro seu corpo, outra textura para sua pele, outra cara pro seu rosto. Para um forro novo é preciso despir-se dos preceitos, seja qual for, para cada defeito, um novo valor e esvaziar-se, para aí sim, se deixar tomar pelo sentimento que a Arte pode provocar em todo ser. E para tudo possa fazer sentido, tornar-se necessário fazer fluir, sentindo o saber articulado ao prazer, fazendo-o poder acontecer.*

*Fernanda Cervantes*

## RESUMO

Contribuir para o aprofundamento reflexivo de elementos éticos-pedagógicos norteadores de uma metodologia educacional comprometida com uma educação que visa um consciência e uma prática "cultural-humanitária."

Apostando na Arte-educação como um instrumento dessa prática, ao passo que esta compreende a sensibilidade como um trabalho a ser praticado na carência da escola e da sociedade de apreciar, de refletir, de criar, sujeitos ativamente criativos e sensivelmente pensantes.

Imbuídos desses pressupostos, penetrará em outros aspectos do sistema educacional, como a formação continuada do professor e sua práxis, as política públicas, sobretudo, o currículo. Por assim entender que seja a "carta de alforria" dos atores e saberes, dinamizando o processo ensino-aprendizagem, viabilizando uma construção coletiva e democrática de uma proposta que defende a arte, pois esta envolve história, ciência, geometria, perpassando pelas múltiplas linguagens de sua expressão criadora. Analisando acerca dos conteúdos o acesso transdisciplinar que a arte adquire à luz dos mesmos. Sem abdicar, portanto, reivindicando a excelência para o ensino da Arte. Investigando a busca de alternativas que conjuguem estas questões através da legitimação e do exercício da Arte-educação no currículo das matérias elementares, a fim de também, fomentar o seu específico. Diagnosticar o acesso da sensibilidade estética-criacionista ao campo da experiência pedagógica, revitalizando as engrenagens de metodologias enferrujadas, corroídas pela ação do tempo, que não faz mais jus a sua teoria.

✓



## SUMÁRIO

I.	INTRODUÇÃO .....	1
1.	O OLHAR: A CONCEPÇÃO DE ARTE-EDUCAÇÃO .....	3
2.	O RESPIRAR: A IMPORTÂNCIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS. ....	13
2.1.	O CAMINHAR DA ARTE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	13
2.2.	O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA ARTE-EDUCAÇÃO.....	28
3.	O OUVIR: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ARTE. ....	40
4.	O SENTIR: AS LINGUAGENS MULTIPLICADORAS DA ARTE-EDUCAÇÃO....	59
5.	O DESGUSTAR: ESTUDO DE CASO DO PROJETO TEMATIZANDO A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA: UM CONVITE A APROXIMAR ARTE E CIÊNCIA...NA ESCOLA MUNICIPAL J.L.A .....	82
5.1.	A INSTITUIÇÃO.....	84
5.2.	O SEXTO SENTIDO: AVALIAÇÃO DO PROJETO.....	98
II.	CONCLUSÃO .....	105
III.	REFERÊNCIA BIBLIOGRAFIA .....	109
IV.	ANEXOS.....	110

## I. INTRODUÇÃO

Focalizando o Projeto: *"Tematizando a Prática Educativa na Escola – um Convite a Aproximar Ciência e Arte pelo Prazer de Conhecer"*, realizado em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, pretende-se salientar a Arte-educação como instrumento que representa a quebra de um paradigma de todo um sistema escolar e a atual e permanente crise educacional que impera no país, sobretudo, no ensino público. Constatado por mudanças políticas e metodológicas confusas e estruturalmente despreparadas, como os Ciclos, evasão escolar, falta de vagas, falta de professores, filas de pais em porta da Escola. Crianças despreparadas, professores desorientados e desmotivados e pais insatisfeitos. A partir de uma abordagem de observação participativa, revela-se um "ciclone" burocrático que coloca a Educação, na sua essência, no olho da "frustração," varrida do Mapa do Brasil. Esquecida, estagnada, deixada em segundo plano.

A Arte, figura sublinhada, portanto, como uma bússola para trazer de volta a Educação, para a ordem do dia, ao seu lugar: **o topo da pirâmide**. O referido Projeto sob o ângulo de um Estudo de Caso, servirá de análise de conteúdo para a construção de uma prática educativa que contribua para a promoção do autodesenvolvimento e auto-educação dos diversos sujeitos envolvidos na Escola e na realidade circundante da mesma.

A questão é: Arte como fio condutor de novos caminhos para o desenvolvimento integral e interativo entre crianças, pais, professores e comunidade pode reverter o quadro ao qual os seres humanos estão se aprisionando (a sociedade, meio-ambiente) via um modelo de política de desenvolvimento econômico cultural centrado na produção e no consumo desmedido de bens materiais?

As pessoas estão se desumanizando, se transformando alcançando índices ruins de stress: violentas, egoístas, insensíveis. Diante de condições precárias

de sobrevivência estão milhares de famílias; desemprego, fome e sem escola, sem saúde, sem lenço, pois não há mais lágrimas; sem documento, pois já não se sentem cidadãos, não há direitos. Não se vê "identidade". Neste retrocesso o que pode inverter esse processo? A **Educação**, e com sucesso.

Porém esse sucesso tem uma fórmula? Não, acredita-se em caminhos, e principalmente na busca de novos caminhos, formas de andar, ou velhos passos para novos calçados e vice-versa. Renovados, diferentes sentidos de relacionamentos entre os seres humanos e a natureza, seres humanos com os seres humanos e cada um com seu ser. E ver, ouvir, sentir, falar, tocar... e no contato com esses "sentidos" é que se darão os passos por este campo de estudo.

O futuro é agora, e ele depende dessas novas formas de pensar, saber e agir neste momento, e é dessa maneira que se constrói muitos amanhãs. Melhores que o hoje.

A escola tem um papel protagonista nesta re-conquista, para tanto é fundamental educar sujeitos sedentos à crescer nesse mundo re-criado de valores e práticas re-nascidas, ressarcidas de cidadania. E o professor, mais do que principal, precisa atuar como um "autoral-aprendiz", num processo de comunhão de saberes.

A Arte re-carrega o potencial de criação e esse "poder" é transformado em possibilidade e assim vir a ser a grande ferramenta que re-conduz a humanidade. A liberdade.


Um projeto utópico, sim, mas contudo, voltado para uma realidade nua e crua, despida de qualquer fantasia. Investindo na articulação de Arte, atividade lúdica-cognitiva, integração social, preservação ambiental, consciência cidadã, para que a qualidade de vida não fique só no sonho. E promessas políticas sem tamanho.

## 1. O OLHAR: A CONCEPÇÃO DE ARTE-EDUCAÇÃO

Partindo da tese defendida pelo autor Herbert Read (1958), (tomando por base Platão), que a Arte deve ser a base da Educação, inicia-se este caminho. Outros poderão, tantos outros já chamaram de estudo; mas aqui faz mais *sentido* identificar-se como caminho. Porque este, irá percorrer, passo a passo, andando pelos 5 sentidos que tanto compõe o trabalho aqui proposto, como os nossos sentidos.

Estando de acordo, com Read, no que diz respeito ao objetivo da Educação que pode se desenvolver a um só tempo a singularidade e consciência social, posto que a educação é sabidamente um processo que envolve não somente a individualização, mas também a integração. ( Read, 1958, p.18)

O objetivo deste caminho é defender a idéia que tal objetivo, o da Educação citado acima, só é plenamente alcançado se a base dessa Educação tiver como alicerce a Arte e na figura do Arte-educador seu mediador primeiro. Dizer primeiro significa, claro, que terá um próximo, um segundo, não um secundário na orientação dessa tarefa e sim mais um, a somar, que é o professor regente, o da sala de aula de todos os dias. Mediador primeiro também por ser este educador que tem o domínio, detém o saber de forma profunda e compromissada das interfaces da **Arte-educação** e seus desdobramentos sem números. O que quer dizer, conhecimento de campo, da mesma forma de corpo, alma e pensamento. É percebido que não fala-se aqui do professor de Artes, de outrora tradicionalmente concebido, o que tem uma distância, que será explicado mais adiante. Fala-se é do Arte-educador saído do forno dos anos 80 – fato que também será visitado em um item à frente –, assimilado ao corpo docente, neste caso, das Escolas Municipais do Rio de Janeiro. Participante na estruturação de currículo, planejamento e de toda rotina pedagógica compreendida numa Escola. E não mais como uma aula bissexta, esvaziada como “horário livre” tanto para professores, como para alunos. O livre, neste caso, representa o sem propósitos, sem embasamento um intervalo entre “aula de verdade, de coisa séria” e aula de “brincaderinha”. Não que lazer não seja



bom, e o é, (e como) mas o lazer que possibilite o saber, ou que venha de encontro a ele, também pode ser mais divertido e estimulante. O livre desse jeito é aprisionar, é ter asas e poder até voar, mas porém, não pode alçar vôos mais altos ainda. E saber **olhar** o mundo, um mundo de forma no mínimo, diferente.

*"A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é uma entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico." (BROUGÈRE, Gilles, 1997)<sup>1</sup>*

Read (1966, p.14) muito bem sintetiza esta questão: "**o trabalho sério deveria ser realizado com o objetivo de alcançar nosso divertimento.**"

Educando o olhar e o ampliando-o através da "sensibilidade estética", que vem a ser – orientando-se mais uma vez, em Read (1958) –, uma educação abrangente que perpassa por todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma uma abordagem integral da realidade, ou seja, uma "educação estética", otimiza aqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e o raciocínio do ser humano.

Ampliar o olhar, pode significar um universo de possibilidades que entre a Arte e a Educação palavras tão abrangentes, podem compreender: "*o que a Arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às expressões humanas*". (EISNER, 1988, in: Barbosa, org, 1997, p. 91)

Read (1966), defende que apesar de Arte e Educação poderem ser interpretadas de maneira ambígua, que da profusão das idéias, que acabem os conceitos se fundindo por completo, dividindo o mesmo teto, saboreando a mesma refeição, isto é, quando o autor fala em Arte, pensa em processo educacional, de crescimento e quando fala em educação pensa em um processo artístico, de autocriação, esclarece ainda mais, quando coloca que: "**como educadores olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e**

<sup>1</sup> BROUGÈRE, GILLES. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

**ambos processos integrados, constituem o ser o humano completo.**" (1966; p. 12)

→ VOCE NÃO FEZ MENCÃO NA REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA!

Eisner (1988) sintetiza que, a Arte em primeiro lugar é o veículo mais importante que faz emergir as potencialidades da mente humana, contribuindo para o desenvolvimento de complexas habilidades cognitivas. Para este autor, as capacidades intelectuais **à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar** tornam-se habilidades intelectuais. É a dimensão extremada que o raciocínio pode adquirir entre sutilezas e complexidades; e a percepção, a beleza de uma visão panorâmica que a percepção pode provar, tocar entre emoção e imaginação. O que concretamente Eisner (1988, in Barbosa 1999a, p.92) quer passar é que: **"à medida que as escolas queiram auxiliar os estudantes a conhecer, as Artes tornam-se recursos educacionais potentes."**

Não cabe mais a interpretação da Arte como uma disciplina básica, no sentido de sempre estar à mão, de fácil, displicente uso, negligente futilidade para as horas vagas. Uma roupa básica simples, mais funcional, não há mal nisso, ser dispensável, sim. A superficialidade é que está em jogo desta forma. Básica sim, porém no sentido de alicerce, estrutural, inclusa, enraizada e não apenas disponível. Para os educandos o miolo, o gomo, o recheio do bolo é que está em jogo. Excelência para o ensino da Arte-educação.

Ralph Smith (1986; in Barbosa - org. 1999a, p.98) é um dos que defendem essa proposta, uma mudança de postura diante do ensino-aprendizagem, vale acrescentar, uma efetiva requalificação e importância a ser dada sobre o assunto; **a Arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas.**

Espera-se por particular, a importância, relevância e não um assunto com tratamento deslocado do currículo. Este caminho retorna a Read, para que enfim, Platão confirme tal posicionamento.

✓

Read, (como destacado no início) remeteu sua tese, no que se refere à Arte-educação, à uma teoria anterior, de Platão, pois este baseou seu sistema de Educação no estudo das Artes que incorporam essas leis (música, poesia, dança...) ou seja, a educação deve fluir através dos **sentidos**. Na teoria de Platão, (que se iniciou na República e amadureceu 30 anos depois em Leis) a abrangência e a simplicidade fazem do "instinto da relação" na criança seja o real objetivo da Educação, que é o de associar sentimentos de prazer com que seja bom e sentimento de dor com que seja mau.

Este ponto de vista, aparenta desconsiderar a subjetividade e até remete à uma homogeneização. O que pode ser bom para uns, para outros é ruim e vice versa. O bom neste caso pode ser o que considera-se moralmente bom, mas até isso é mutável e questionável. Porém o que realmente é convincente no "instinto da relação", daí a sua simplicidade e abrangência serem tidos como genialidade, do poder ir além, ver adiante, é a criança de imaginação mais fértil porque fresca, fazendo pontes entre dois ou mais pólos, ligações interdisciplinares com empíricas, transdisciplinares com conhecimento prévio, potencialidades despertada, habilidades adormecidas. Instalado num corpo ágil pertencente a um pensamento nobre (não no sentido de elitista que Arte pode parecer representar, o que é outra discussão) mas de sapiência virtuosa. Para Read (1966, p.22) ***"esses sentimentos nada mais são que estéticos, que indica uma relação real e orgânica, uma propriedade das reações fisiológicas compreendida no processo de percepção."*** Este autor também abre um parênteses para uma análise crítica à Platão; por este ter abstraído da sua teoria a espontaneidade, desta forma retirando a liberdade do processo natural. Entretanto, seguidores de Read, partiram dos pressupostos de Platão, no que diz respeito à padronização e levaram "ao pé da letra" a reivindicação de seu Mestre pela espontaneidade em um tacanho espontaneísmo. A banalização da Educação Artística.

Barbosa (1999 a, p. 12) é quem melhor define tal posicionamento:

*"O ensino da Arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença que existe uma virgindade expressiva da criança e na idéia que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de Arte de artistas, especialmente reproduções, acreditando que esta apreciação incentivaria o desejo de cópia."*

✓


A autora defende Read, quando diz que não só de espontaneidade se constitui a sua Educação através da Arte. Embora os modernistas, segundo Barbosa (1999), se escoravam em Read e estagnaram, no sentido oposto andaram Dora Aguila, Pilar Ibarra e Cecília Pineda, ("Explorando el mundo del Arte, 1991", apud, Barbosa, 1999, p. 16) que buscaram no autor a mudança para o ensino da Arte no Chile, estabelecendo desta forma sua concepção de três atividades que devem ter seu lugar no ensino da Arte, baseada em Herbert Read:

- De auto-expressão, que é a necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seus pensamentos e emoções;
- De observação, que é o desejo de registrar na memória suas impressões sensoriais e, através delas, classificar seu conhecimento conceitual do mundo;
- De apreciação, que é a resposta do indivíduo aos modos de expressão de outras pessoas e aos valores do mundo.

O que pode ficar nas entrelinhas, desde a teoria simples (ou será simplista?) de Platão até os pensamentos libertários de Read, é: será que os professores de hoje, não se sensibilizam verdadeiramente e/ou incompreendem a real essência da Educação, quiçá a Estética? Questão que se despaginará no Estudo de Caso. Como um "Caminho de casa", pois desvendará esse percurso feito de pedras do cotidiano, que mora na vivência da rotina de cada experiência.

Essas interpretações superficiais e encontros incorporados muito se deve ainda no que Read (1966) adverte para uma incompleta revolução da Arte, o que torna para algumas (até mesmo a maioria) pode-se arriscar, que o estado da Arte é confuso e incoerente.

Partindo da premissa que o objetivo geral da Educação é: ***"o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence"*** (Read, 1958; p. 21). E que por conseguinte, objetivo específico principal da educação estética,





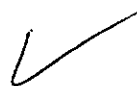
segundo o autor, é o ajustamento dos sentidos do indivíduo ao seu ambiente objetivo, isto não quer dizer que prevaleçam somente, as suas experiências empíricas, existem outros estados que com o auxílio da Educação estética seriam exteriorizados. E esse processo é fundamental para o desenvolvimento desta Educação aqui defendida, a Arte-educação, a sensibilidade estética compreendidos na seguinte forma no quadro abaixo:

- I. A preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
- II. A coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente;
- III. A expressão de sentimento de uma maneira comunicável;
- IV. A expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes;
- V. A expressão do pensamento de maneira correta.

A forma que se desenvolve teoricamente, os objetivo acima citados, se baseiam tecnicamente através dos aspectos distintos:

(a) A educação visual	Vista/tato	Desenho	
(b) Educação Plástica			
(c) Educação musical	Ouvido	Música	Euritmia
(d) Educação cinética	Músculos	Dança	
(e) Educação verbal	Palavra	Poesia & Teatro	
(f) Educação Construtiva	Pensamento	Arte	

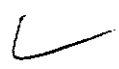
Com a prática destas terias e técnicas que constituem a Educação Estética estes aspectos descritos, distintos funcionarão agrupados integrando-se com as quatro principais funções dos nossos processos mentais que se dividem em:



1. Desenho – corresponde a Sensação
2. Música e Dança – a Intuição
3. Poesia e Drama – a Sentimento
4. Arte – a Pensamento.

Herbert Read (1958) elaborou este quadro de classificação formal, que só será plenamente absorvido no contato prático e no caminhar de uma investigação, como esta para conferir sua validade. Porém, para o autor a tal validade, é de fato alcançada no âmbito da educação, quando Arte e Ciência trabalham unidas. O autor sugere que com a integração de todas as faculdades biologicamente úteis numa única atividade orgânica, que em vez de se rivalizarem e se limitarem, a Arte que é representação e a Ciência a explicação – da mesma realidade, atuariam juntas ampliando os processos de percepção e imaginação e de forma inclusiva envolvendo todas as faculdades: de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto.

Esta proposta ambiciosa estaria a cargo do Arte-educador, (como será visto no próximo item) assim como, Arte e Ciência trabalhariam integrando-se com o professor regente. Pode ser uma forma de se quebrar o paradigma em que se encontra o sistema escolar, sobretudo no âmbito municipal do Rio de Janeiro em crise, que é o campo de observação deste caminho. Ambiciosa, é o mínimo que pode-se dizer, transgressora, revolucionária pode ser até demais, contudo entre esses dois sobrenomes está o primeiro nome dessa proposta: dificuldade. Não é a dificuldade somente de por em prática, antes disso, a teoria, pesquisar sobre Arte-educação é o grande empecilho. Um perfeito exemplo é a autora Ana M. Barbosa, professora, arte-educadora nata, por nove anos a única orientadora do programa de pós-graduação em Artes na USP, o que demonstra como é difícil encontrar outras abordagens sobre o tema, diferentes da autora. O que isso quer dizer? Bibliografia nacional quase inexistente, segundo Barbosa (1999a, p.10) "***bibliografia estrangeira informa, mas tão pouco entusiasmo para a pluralidade, além de não haver doutores em arte-educação no Brasil.***"




Se faz flagrante a necessidade de um novo "terremoto" organizador e incentivador neste âmbito da Arte, como ocorrido na Década de 80, onde fundamentalmente se constituiu o movimento Arte-educação, que segundo os PCNs (2000) primordialmente veio para fins de conscientização e organização dos profissionais que resultou na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto na Educação formal como da informal.

Barbosa (1999a) justifica que as metodologias orientadoras do ensino da Arte que vingaram nos anos 80, pós-moderno nos Estados Unidos e contemporâneo na Inglaterra, que no Brasil este ensino da Arte era, outrora entendido como apego ao espontaneísmo, extraído de uma tradução literal demais da teoria de Read, sem qualquer análise crítica. Talvez até fruto da pouca diversidade de bibliografia. Desta forma, tendo a originalidade como prioridade, invoca um renovado posicionamento a partir desta década. Essa mesma autora (1999a, p.13) afirma:

*"...consideram a Arte não apenas como expressão, mas também como cultura apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem. A Arte passou a ser concebida nos projetos de ensinos de Arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a Arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade."*

Este fôlego novo do ensino da Arte trouxe a cena o Arte-educador municiado das pesquisas que enfocavam nesta direção, borbulhando em torno das universidades de todo país, e em contrapartida um refugio de professores secundários e primários à educação estética, segundo pesquisa informal encomendada pela UNESCO (1989/1999) sobre aceitação deste métodos pós-modernos de ensino da Arte no Brasil.

Este desencontro trouxe à margem professores, vendo o barco passar, ao passo que sem bóias e não sabendo nadar não poderiam embarcar nesta viagem reveladora rumo não somente a um universo novo, mas a possibilidade de transformação do seu mundo presente e mal passado da Educação. Não que seja um milagre, embora seja uma visão, ou pelo menos a educação desta.



Os PCNs (2000) retratam bem este momento quando argumentam que a questão principal do ensino-aprendizagem no Brasil muito se traduz por esse desencontro mesmo entre teoria (produção) e o acesso dos professores a essa produção, embargado por uma formação precária, como dito antes, pela pouca bibliografia existente sobre o assunto, sobretudo em língua pátria, e finalmente nos preceitos das visões preconcebidas e reprodutoras, reducionistas da Arte em atividade decorativa e datada no calendário escolar obedecendo comemorações vazias cívicas. Portanto, não havia (não há ainda?) visão alguma, mas sim lente "des-contato", distantes, embaçadas, nebulosas.

Hoje vivemos na Educação uma crise de identidades. Há vários olhares e paradigmas nascendo e rompendo-se também. A reavaliação da homogeneização das metodologias é provocadora desta crise. Espera-se quebrar barreiras antigas para **TRAÇAR A TEORIA DO NOSSO TEMPO**. E através do eixo da Arte pode-se nortear a redescoberta de novas metodologias.

O que leva a crer que a urgência da absolvição da Arte-educação pelas Escolas *a priori*, as Municipais, como base, para que já na base saibamos chegar ao cume e ter aonde nos apoiar, não que seja para cair, mas sim, para subir ainda mais. Descortinando o olhar, fatalmente, ir-se-ia mais fundo, para tanto respiraremos profundo antes de mergulhar de cabeça no mundo da Arte-educação. Principalmente o caminho que a Arte percorreu almejando transformar esse mundo.

A escola como essência primeira para este caminho, será que pode chegar lá?

*Lá aonde?*

*Onde os homens se escondem*

*Atrás dos montes do saber*

*Saber é um bonde, cheios de homens, nomes, sonhos para a vida inteira, passageiros e quem solta primeiro, ainda não sabe o paradeiro*

*Mas enxerga o horizonte*

*E parte...e o que ele vê, nunca está longe, não*

*Sempre está perto, ao alcance da mão (basta **saber** tocar)*

✓

*Mas, ele continua a andar até chegar lá...*

✓

## 2. O RESPIRAR: A IMPORTÂNCIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS

### 2.1. O CAMINHAR DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para traçar a tão necessitada teoria do nosso tempo, já foi percebido a importância de se trocar as lentes "des-contato" por uma "esperança de óculos", colher com a mão a utopia sim, mas sem romantismos. Como já dito antes, se não existe milagre e sim visão, há visões, porque não, milagrosas e vanguardistas, que colheram com a mão a sua utopia, e para espantar a miopia, fizeram o sonho com as próprias mãos, pés na terra e o coração de seta como a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, de Augusto Rodrigues. Precursora, lançou mão, corpo, da tese da educação do olhar, antes mesmo desta proposta ser efetivamente inaugurada, difundida, ou seja, articulada mais amplamente, legitimada fora dos guetos artísticos. Creditando sua gênese deste pomar, seus discípulos oriundos desta semente plantada ali, construíram um caminho para a Educação estética.

Porém para colher tais frutos foi preciso um "furacão" que varresse o impasse do ensino-aprendizagem entre professores não-habilitados formalmente em Arte e o tecnicismo da formação dos "habilitados".

Diante desta articulação sem consistência, começava-se intensificar um movimento que visualizava uma reorganização política dos professores de Arte, com uma perspectiva sistemática e crítica ao método da livre expressão, uma visão empobrecida do espontaneísmo, anteriormente explicado, que predominava como metodologia na escola pública.

Este movimento de Arte-educação, iniciado nos anos 80, teve seu divisor de águas em 1987, quando se criou a Federação de Arte-educadores.

Entretanto os primórdios deste movimento nasceu junto com o Movimento Escolinhas de Arte (1948), inaugurado no Brasil, em pleno modernismo pós-guerra e trazia como marca o Expressionismo como um corte epistemológico em detrimento

ao Academismo, este sim elitista, que dominavam o Ensino nas Escolas de Belas Artes. Pelas mãos do poeta e artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues, promovia-se uma nova organização de escola que se opunha à proposta pela tendência tradicional. Nesta, a criança não era um mini-adulto, mas deveria ser tratada com valor e respeito de acordo com sua realidade, com sua forma de agir, como um ser humano que possuía uma expressão original através do seu gesto/traço. Completando esta idéia, discorda-se também da imagem da criança como "tábula rasa", uma caixinha vazia que vai se preenchendo.

No olho deste furacão nasce a necessidade de afirmar a Arte na sua excelência, como conhecimento que possui uma epistemologia, um história, e portanto é uma fundamental área do ensino-aprendizagem para educação escolar.

Por outro campo, de acordo com Nascimento, senão das escolinhas de Arte, urge em São Paulo uma "inspiração" vinda do trabalho da Getty Foundation, conhecida pela sigla D. B. A .E (Discipline – Art – Education) tendo como principal articuladora a Professora Ana M. Barbosa, aqui já mencionada, criadora da metodologia triangular. Tal metodologia propõe que o ensino da Arte tenha como alicerce um tripé: o fazer artístico, a leitura da obra de Arte; respectivamente a produção, a crítica, e a história da Arte. (Nascimento, 1997)

Este método prima que a Arte é uma produção humana que pode ser ensinada, apreendida, aprendida e resignificada.

Esta tendência pós-modernista do ensino da Arte que visa a valorização da cognição e elaboração através do contexto histórico, na crítica ao ensino da Arte modernista e sua valorização radical da livre expressão, no corte histórico. Pensar o ensino da Arte desvinculada da História é uma visão antidialética.

Barbosa (1999a) observa que o multiculturalismo, foi também um fator de mudança de metodologia da Arte-educação, o que para a autora foi um indicativo de preocupação com a cultura e sua diversidade, não ficando restrita a expressão.

Apropriando-se de Snyders (1996) estamos sempre forçados a coexistir com as diferenças e a cultura é o indicador da força das diferenças e o quão é enriquecedor por isso. Este autor marxista, entende cultura como forma de apaziguar a luta pela vida.

Read (1966, p. 32) adverte que não é objetivo da educação eliminar o conflito. Portanto nem por educação, ou por coação deve-se eliminar as diferenças. Oposto disto, o educador para o autor deve direcionar seu enfoque para a singularidade do indivíduo, com a finalidade de se obter uma **interação mais vital de forças que encontre lugar em cada grupo orgânico de indivíduos – na família, na escola, na própria sociedade.**

Esta questão, inevitavelmente, traz à tona o pensamento de Paulo Freire (s/d), quando este sentencia que numa sociedade de classes antagônicas não tem espaço real para o diálogo, tal pedagogia pode até se estabelecer na escola, muito embora esta possibilidade esteja restrita, ao interior da sala de aula. Cabe o educador abranger sua estratégia, visando assim a "macroeducação", desta forma sua ação pedagógica extrapolaria os muros da escola, pois para Freire, a organização da sociedade é também tarefa do educador. Todavia a metodologia deste educador, segundo o mesmo autor, é muito mais o conflito do que o diálogo. Sabiamente, o que defendia Freire, não é a exclusão do diálogo, mas sim, a troca do diálogo ingênuo por um abastecido de conflito, atuando dialeticamente.

Read (1966) acredita que os sistemas educacionais definidos por seriação e/ou faixas etárias acentuam mais ainda a divisão de classes. Da mesma forma que os testes/provas de certa forma segregam ao invés de integrar. São testes de inteligência que estimulam a competição justificando um "*apartheid*" social.

Em outro estudo anterior, Read (1958) já recomendava como na prática as escolas podiam determinar a divisão das classes. Ao invés de divisão, chamar de agrupamento seria mais fiel a essência da idéia do autor, que é um agrupamento natural baseado nas sucessivas fases da idade e da maturação. Dessa forma os métodos educacionais se organizariam da seguinte forma: a mudança da denteção



de leite aos sete anos, a aproximação da puberdade aos catorzes e o fim do crescimento aos vinte e um, compreendem os três processos rítmicos do crescimento e das correspondentes fases do desenvolvimento psíquico.

A colcha de retalhos que ilustra a organização dos conteúdos por disciplinas ensinadas separadas competindo entre si para ver qual vale mais, também é criticada por Read (1958), pois este vê além. Vê um sentido lógico no qual uma disciplina se funde na outra, não dando para de fato entendê-las se cortadas ao meio: como entender a História sem a Geografia, a Geografia sem a Economia Política, ou a Economia Política sem a Filosofia da Natureza, e a Filosofia da Natureza sem Matemática e Geometria? Pergunta Read.

Da mesma forma que duas atividades; a intelectual e a instrumental interagem dialeticamente para formação de conceitos, segundo Machado (1993)<sup>2</sup> estes conceitos serão originados de atividades instrumentais e/ou intelectuais partilhadas nas interações sociais dirigidas à resolução de problemas.

Conflito gera à ação, atitude, movimentar-se para uma direção, posicionar-se para reverter um quadro. Como um "estranhamento" que leva a um processo de produção de conhecimento.

Machado (1993) diz que considerando a apropriação destes conceitos, determinados conhecimentos exigem um movimento simultâneo de ação e avaliação desta ação, um distanciamento da ação na própria ação.

A escola, na visão de Read (1958) deve ser um microcosmo do mundo e com a organização das informações em grupo e com designações separadas é a metodologia desta escola que ensina a Arte de saber viver bem. Essa Arte vai além do estudo, da preparação para o mercado, vai em busca da preparação para a vida.

Baseando em Read (1958) inclui o aspecto vocacional, mas não se restringe a isso. Visa o aspecto espiritual e mental, não se reduz a transmitir

informações, mas compartilha visões de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto. O que está em foco é a qualidade vinda de um **exercício unificado dos sentidos para a atividade de viver**, define Read (1958, p. 278) que Arte dessa forma é mais que estudo, ultrapassa o raciocínio, ascende a luz da imaginação qualifica o corpo de pensamento e relaciona todas as coisas pela ação.

Quem sabe não esteja aí, na falta de uma "pedagogia do conflito", o motivo pelo qual, as escolas brasileiras se encontrem "cegas", às escuras e por isso mesmo incapazes de enxergarem, pois desprovidas de criticidade, não podem também se auto-criticar e avaliar a qualidade de sua própria produção. Para retomar o ponto de equilíbrio perdido diante de sua deficiência visual, é necessário desenvolver mais o "sentido do olfato" para respirar novos ares e o professor na figura do "cão farejador", imbuído de seu mais primitivo "instinto animal"<sup>3</sup> perseguindo as pista que podem dar "à luz" para as Escolas.

Para dar vida, portanto as Escolas Municipais de nossa cidade, as palavras de Darcy Ribeiro, amante deste lugar, ascende mais uma questão: "(...) **a educação não pode mais ser dissociada dos manifestações culturais e artísticas, sobretudo daqueles que já se desenvolvem no interior da própria comunidade.**" (Ribeiro, 1986, p.49, apud, Alves, 1998, p.10)

Thomaz (1999, p.3) da mesma maneira acredita que "a escola está comprometida com a construção de cidadania e deverá valorizar a cultura da comunidade." A autora embasou tal afirmação, seguindo a idéia de cultura de Geertz; uma ciência interpretativa em busca de significados. Significados que o próprio homem teceu.

Esses teias de significados podem assumir a idéia que Snyders (1996) chama de "obras-primas". E segundo o mesmo, este aspecto da cultura, tem na escola seu espaço privilegiado para a prática/ acesso das obras-primas.

<sup>2</sup> in: Oliveira, (org) Educação infantil: Muitos olhares, 1996

<sup>3</sup> instinto animal não no sentido de animal irracional, mas de um ser dotado de instinto e vontade exacerbado. feroz na luta por sua sobrevivência, com garras e dentes defendendo sua casa, determinado a matar sua fome. que no caso é de mudança.

✓

O que o autor quer dizer, que na verdade são mensagens contidas nas reflexões filosóficas, na ciência, na política, que aponta para uma necessidade de transformação, quebra de paradigma; que vão produzir cultura e história para as próximas gerações.


Barbosa (1999a, p.15) situa-se da seguinte maneira, o que fez este caminho também tomar uma direção:

*"Precisamos estudar as diferenças para chegarmos a estabelecer as comunalidades. Por falar no social, a esperança despertou em mim ao concluir que a maioria dos estudos sobre mapeamento da situação da Arte-educação e sobre análise de ação em sala de aula se centram no espaço pedagógico da Escola pública e/ou universidade pública, não para demoli-la, mas mostrando algumas experiências de excelência."*

Portanto este caminho também veste à pele de um "cão farejador", a fim de rastrear e refletir à luz deste espaço; as escolas Municipais do RJ, a legitimação (ou não) da Arte-educação como eixo pedagógico. Uma escola que vise a Educação como promoção da qualidade de vida, uma vida de alegria, alegria em saber fazer, onde a maior alegria, é cultural, **"é sentir-se participante de um movimento de autoprogresso, do progresso da sua comunidade, do progresso do mundo."** (Snyders, 1996, p.200)

Nascimento (1997) tem razão quando, então decreta que o ensino simplista das técnicas, já não sacia aos anseios de uma sociedade em crise. Em uma realidade construída às voltas com lutas de classes, disputa de poder, poucos com muito, muitos com quase nada. Que no entanto ao dispor de elementos sensibilizadores existentes nas várias linguagens artística, e uni-los aos métodos educativos, apontem para a transformação de um mundo melhor.

Dando lugar a liberdade do poder. Do poder fazer, livres dos ditames da reprodução, soltos das amarras da rotina mecanizada das escolas. Tendo a Arte-Educação como processo educacional ao invés de homogeneizar, primordialmente as crianças, sendo indiferente, desrespeitando as diferenças, salienta-se a singularidade como dialética.



**"A Arte está presente em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos"**, decreta Read (1958, p.28) apostando também na alegria, no retorno do entusiasmo, que para o autor reside na questão da redefinição das atividades que constitui a rotina escolar.

Extinguindo da escola o tom aborrecido, do obrigatoriamente sem imaginação é devolver cor a um retrato desbotado e amarelado pelo tempo.

Cor revela Arte. Tendo a cor um papel de protagonista na apreensão da Arte, porque segundo Read (1958) produz um efeito direto sobre nossos sentidos. A primeira impressão da Arte, da obra de Arte é a cor. Como o elemento que registra a cor, a visão que costuma-se chamar de janela da alma, então a cor é a paisagem que se avista da janela da Arte. E desta janela debruça-se para **respirar** o ar que necessita as escolas Municipais do RJ, que asfixia diante tanta poluição. Poluição de métodos como os ciclos? Que se apresentam como um "pano úmido", que porém em uma "casa" tão empoeirada e aglutinada de móveis velhos de antigas mudanças e moradores, uma faxina superficial pode bagunçar ainda mais. Para a apreensão de uma questão de tamanha relevância, seria fundamental uma imersão, que necessita de tempo, no mínimo, para a preparação dos envolvidos. Do contrário a incompreensão impede a ação, que interpela a resolução dos problemas. No que resulta na multiplicação destes. Esta discussão que neste ponto serviu de ilustração, merece também um aprofundamento, o que a essa altura desviaria o foco que pretende este caminho, no momento. O que não impede, que no "andar da carruagem", se retorne a este atalho.

Voltando a Read, este entende, por exemplo, que a Arte não é também realmente compreendida, sendo até a sua concepção de Arte difundida, pelos modernistas, de forma homogeneizada, e por isso de certo, incompreendida, como já discutido aqui, e este remeta o discernimento do significado da Arte à Platão sim, (apesar de não compactuar com suas tendências à padronizar) mas sobretudo a moderna Psicologia e contudo, embasado em algumas questões que a Psicologia do Desenvolvimento ajudou a entender, o autor, é que agora questiona a homogeneização da "inteligência escolar".

Para analisar esta questão acima levantada, se faz flagrante discutir os mecanismos que tentam dissipar questões como essas descritas acima, a inteligência escolar pode conter a raiz de toda uma árvore de incompetência que faz sombra em nosso sistema educacional, sobretudo o público. Mais ainda, considerando o argumento de Read (1958, p.299) que entende a natureza da inteligência à luz de três questões distintas:

- 1. A educação é um investimento nacional. Sendo assim é um capital investido num departamento de Estado. Este Estado tem de certificar da "produtividade" do sistema, o que requer é um teste geral de relevância e utilidade social;*
- 2. A educação é uma hierarquia progressiva. Os testes garantem que os "melhores" cheguem mais alto, ou seja, uma diferenciação vertical;*
- 3. A educação é uma preparação para a vida. Guiando os educandos do país para a vocação certa, para tanto os testes distribuem o "material humano" pelos lugares adequados, o que vem a ser uma diferenciação horizontal.*

Se para Read (1958) os objetivos deste testes, que na verdade só existe um, por isso tão confundido e fundido pelo sistema escolar, é medir uma quantidade que denominou-se inteligência, este caminho analisando os três problemas distintos, porém íntimos, acima descritos conclui: que testes de inteligência ao longo de um processo servem diferentes objetivos sim, mas no entanto o seu fim é perpetuar uma "burrice" nacional. Talvez "burrice" seja um conceito que aqui entende-se como inexistente, na verdade, o que está se pretendendo, é prender-se mais na semântica da palavra, que funciona como opositor ao conceito desta "inteligência escolar", que também é "inteligência social e política". Explica-se: no 1º problema destaca-se a palavra produtividade que numa equação simples será igual à capitalismo. Produtividade remete a produto, que lembra mercado e este à lucro. A escola como um "aparelho" do Estado produz uma política neoliberal que prepara cidadãos úteis para a manutenção deste ideário que reproduzem estas idéias. No 2º problema os cidadãos que melhor incorporam esta ideologia de mercado são atestados como melhores, e nesta lógica, estes estão em alta.


A hierarquia que Read se refere pode enquadrar também "os filhos deste solo és mães gentil" , ou seja, os filhos de quem já está no alto tomam de assalto o Brasil. E no 3º segue uma crítica ao autor, quando se refere a "material humano", não concordando com denominações mais uma vez neoliberais para se rotular o ser humano, muito menos etiquetar o seu fazer, como: "distribuir o material humano para

os lugares adequados", como se fosse uma peça de motor, uma mercadoria na prateleira correta. Outros exemplos como "recursos humanos" que estão presente em empresas ilustram bem a ideologia dominante, Muito embora, Read possa ter usado o termo para melhor retratar, ironicamente, esta ideologia de mercado. Que seja, esses meandros que são enraizados na Escola Tradicional, na Tecnicista só para exemplificar, são mantenedores deste círculo vicioso, que são deflagradores da pretendida burrice, da instituída cegueira do sistema escolar. Pois para manter gerações e gerações na ignorância de como funciona, para quê? para quem? para onde? Essa máquina trabalha, e ainda manter gerações e gerações trabalhando para essa mesma máquina somente através da Educação, como essa, como está.

Read (1958) reconhece que para "abrir os olhos" só há um caminho: **"pelo exercício de uma faculdade que entende-se por sensibilidade ou visão interior se pode perceber que uma organização tem um modelo ou uma configuração necessária."** Para o autor o fator estético ou a sensibilidade, desempenha um fundamental papel nas definições pedagógicas ou psicológica da inteligência. Entretanto, Read (1958) reintegra que não precisa nem recorrer a Psicologia "facultativa", ou na Gestalt para justificar tal afirmação: na realidade do processo mental é que se assenta todo o processo discriminativo e toda aprendizagem.

Todavia, enquanto não se tiver uma educação fundamentada na Arte instituída nas escolas públicas, a Arte estará sempre "marginalizada" pelo senso comum, como "coisa de elite", enquanto as classes menos favorecidas também serão marginalizadas, pois estarão à margem de uma educação que os possa libertar dessa condição.

Uma análise importantíssima foi feita por Barbosa (1999a) acerca dessa questão, confirmando, a crítica feita aqui anteriormente sobre essa manutenção da hierarquia dos privilégios. Fazendo um comparativo entre a escolas privadas que adotam uma metodologia, na qual o processo criativo é estimulado, geralmente são de elite, e educam à elite, como filhos de governantes, ministros e que terão condições privilegiadas para sucederem seus antecessores; e as escolas públicas



que os mesmos governantes tem sob o seu poder. A Arte que "**afeta a invenção, inovação, difusão de novas idéias, encorajando um meio ambiente inovado e inovador**", ou seja, a educação criadora que fomenta o "poder" fazer. Estariam esses detentores de poderes, interessados em dar poder, a educação para o povo? Inovar instituições para educar um povo pensante, segundo Barbosa (1999a, p. 2) é elevar a classe subalterna ao exercício da reflexão que ficaria mais difícil de manipulá-los e mantê-los em seu lugar. Porque se der poder, pode resultar no povo tomando o lugar deles.

Portanto, deve ser por isso, que testes que avaliam só a inteligência, de forma quantitativa, são tão vigentes em culturas de dominação.

Read (1958, p.302) considera um erro o argumento que na avaliação quando consideramos o que foi aprendido pela criança, estamos de fato: "**avaliando igualmente a capacidade de aprendizagem e a qualidade do que é aprendido, isto é, a capacidade para avaliar o que foi aprendido**". Pois a qualidade do que se aprende, e a capacidade de reconhecer a qualidade do que se aprende, não podem ser avaliadas por métodos quantitativos.

Read (1958) é taxativo quando identifica "o que foi aprendido" com o total do que foi absorvido pela memória. Embora o autor não se arrisque a identificar memória e inteligência abertamente, este indica há interações inevitáveis, tanto que estes testes de inteligências para ele parecem estar baseado neste pressuposto, mas sob uma ótica positivista, já que Read (1958) revela que a memória não é destituída de elementos estéticos.

Uma ilustração disso, Read (1958) conta que um rapaz era capaz de reproduzir os recorrentes decimais de "Pi" até qualquer ponto; depois de prosseguir por algumas centenas de casa, ele era capaz de recomeçar as séries de qualquer ponto.

Este caminho arrisca-se a dizer que a memória não deve ser aplicada como "prova de inteligência", pois pode compreender um sentido quantitativo, o que

pode fornecer sentido algum, ou seja, a acumulação de informações para reproduzir um pensamento, como a popular *decoreba*, pode atender a determinado tarefa, como uma prova, mais não desenvolve qualquer aprofundamento, geralmente por reproduzir não trava-se um interesse, se sabe mas não se entende, não traz prazer, não tem sentido algum por isso é tão volátil e se perde. A memória como teor de sapiência, ou seja, despertado a partir de uma manifestação estética, que procura aprofundar-se pois a sensibilidade foi acionada, e esta ação estimula a apreensão, que se desenvolverá em saber, o que dá prazer e faz sentido, adquiri qualidade. Simplificando: quando gosta-se de algo, quer entendê-lo. Para tanto dedica-se para sabê-lo, e o entendendo, é feito bem.

A memória ligada à afetividade, serve como um livro que por dar prazer, há a tendência de voltar à lê-lo quando assim for necessário ou simplesmente por gostar. Retornar, neste caso, à memória é dar um passo à frente e não para estagnar.

No exemplo do rapaz dado, Read (1958) ele decorou os algarismo através de um ritmo. O que, para o autor, sublinha a estreita relação entre o talento musical e o matemático. E para este caminho o rapaz, gostava de música e entendedor desta o fez querer memorizar a partir deste, outros "saberes" e vice e versa.

Este movimento pode ser melhor explicado por Vygotski (1989, apud in Machado, 1993) sobre "sócio-interacionismo". O presente autor explica que diferentes processos de elaboração mental são formações complexas que se agrupam em dois níveis - com funções distintas, em interações permanente que são esses processos elementares que compreendem - sensações, percepções imediatas, emoções primitivas, memória direta e processos superiores que são; percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, emoção e imaginação criadora, auto-regulação da conduta.

Machado (1993, p.29) explica que para o sócio-interacionismo **"aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que**



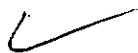
**interagem dialeticamente**". A autora confirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento e este propicia novas possibilidades de aprendizagem, contudo eles não existem de forma independente, **mas possibilitam a conversão de um no outro.**

Voltando a Read (1958) e a problemática da medição da inteligência escolar e todos seus galhos pesados de folhas secas que assombam o sistema educacional, no caso do país, o autor decreta que o valor social da educação não pode ser aferido pela inteligência das unidades individuais.

Lowelfeld (1947) resume esse método equivocado que tanto as escolas valorizam, como uma tendência à dar importância unilateral a capacidade de concentrar fragmentos de informação, pode estar privilegiando, erroneamente, um só fator no desenvolvimento humano. Exatamente o que é medido pelos testes de inteligência.

Primeiro que esta, que é uma medição individualizada, pode estimular a competitividade, que pode minar a constituição, a integração do grupo e deste indivíduo participante de um grupo. E de acordo com Read (1958) uma avaliação que leva em conta a sensibilidade, (o que não deve faltar), avalia o papel do indivíduo numa atividade de grupo, observando o modo como este indivíduo se integra e coopera. Essas atividades de grupo, ainda segundo Read (1958), devem ser organizadas de modo a corresponder às múltiplas atividades que constituem a pluralidade de uma vida em sociedade, se ajustando ou não, este sujeito se encontrará consigo mesmo, achando o seu lugar ao sol, encontrará ao seus, a educação desta escola ao invés de se ajustar a um padrão, reagrupar para um realização, uma educação para possibilidade, para realizar o seu papel na comunidade.

Vale registrar Lowenfeld (1947, p. 15) para reforçar ainda mais o que se ignora com esses testes, como: "**as aptidões de interrogar, de procurar repostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, de reestruturar e encontrar novas relações...**", que para o autor não estão compreendidas na inteligência. Esta gama




de faculdade são qualidades que não são ensinadas e são deixadas de lado pelo sistema escolar.

Pelo ponto de vista da sociedade, Read (1958) entende que é aquilo que faz do indivíduo uma unidade cooperando livremente com o grupo, concordando que a finalidade da educação é integração na sociedade, preparando-se para a conquista do seu espaço nesta sociedade, necessita-se de uma organização de conteúdos que se transforme na vida, pois se fará entendido o porquê de cada coisa estudada e sua aplicação na realidade, vivendo-a ativamente. É o que Read reclama para as escolas: aprender a conhecer, sentindo como fazer.

A figura do aluno como apenas receptor de informações prontas pelo professor, bloqueia a sobrevivência da cultura, identidade e expressão do sujeito-histórico, que é comunicação. Este procedimento (para não usar o termo método), de ensino-aprendizagem, é difícil de se imaginar, senão, em Escolas progressivas ou escolinhas particulares, "independentes" e alternativas. Para que esta imagem seja refletida nas Escolas Públicas, para que aumentem as abrangências, apenas com uma reformulação no currículo destas escolas.

Hão de lembrar a intenção dos PCN (2000) que visam legitimar a Arte como objeto de conhecimento, que só em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi incluída no currículo escolar como Educação Artística, sendo apenas uma atividade educativa e não disciplina. Como Educação Artística ainda não deu cabo à uma revolução, (e não era esse o objetivo, pelo contrário, como veremos mais adiante) pois professores despreparados oriundos de cursos de curta duração reproduziam livros didáticos tradicionais e escolanovista que enfocavam justamente a aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo, pois sem bibliografia específica, as faculdades de Educação Artística recém criadas no advento da lei, "mal criaram," recém-formados, que juntaram-se a antigos professores de Artes-Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas que passava à largo da idéia que a prática educativa não se resumia em atividades expressivas espontâneas. Esta atividade educativa foi sendo diminuída diante de tanto



despreparo que se transformou qualquer professor independente de sua formação em "professor de desenho".

Este professor pode ser visto até os dias de hoje aglutinado de tanta responsabilidade e saberes, tão pouco valorizado, que se encontra em crise não tem idéia, quiçá imagina como sair dessa maré, a toda hora chega um novo mapa prometendo terra à vista, mas ela não sabe lê-lo.

Será que dá para imaginar a leitura dessa produção no contexto das discussões pedagógicas mais atuais como os PCN, regidos por profissionais sabidamente saturados por tantas tentativas de mudanças! A cada governo, uma nova política e enquanto essa classe, a dos professores da rede pública, continuam os mesmos; estagnados, insensíveis a qualquer reação, mal-informados e desacreditados, conformados com sua posição incomoda de exclusão de qualquer discussão pedagógica, quanto mais as atuais. Reação, só alérgica de tanto **respirar** a poluição que produzem tantas "pseudo-mudanças", como ilustrada acima, citando os ciclos.<sup>4</sup>

A imaginação que a Psicologia fez decifrar, que tanto auxiliou Read na construção de sua compreensão de Arte, parece que quase foge, de certo impressionada (ou mal impressionada) com realidade que respira.

Quem melhor do que Vygotsky para esclarecer o poder da imaginação? Este autor atesta, segundo os estudos de Machado (1993), que para uma compreensão mais profunda da realidade, se faz necessário o uso de elementos

<sup>4</sup> De acordo com Jefferson Mairmardes (1998, *Inn*:Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, 1999, p. 16 -27) em seu estudo sobre A promoção automática, compreendida na proposta de organização escolar por ciclos, uma questão que não é recente, pois já amplamente discutida e até implantada, em alguns estados do Brasil, mas que permanece com ares de novidade, tanto pela sua adoção pelo Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), quanto pela sua não efetiva compreensão e portanto aceitação. Os ciclos estão voltados, segundo este autor para a diminuição e /ou eliminação da reprovação e da conseqüente evasão escolar através da promoção automática, adequação/correção de idade série, à troca da seriação por organização das classes exclusivamente por faixa etária, classes de aceleração para os atrasados, que segundo com pesquisas feitas, estaticamente é viável e correto, pois descongestiona o sistema, abrindo vagas e muda o caráter seletivo da escola. Esta questão não se resume nesses pormenores, e como toda questão polêmica é difícil de sintetizar. Apenas sublinhou-se tópicos principais que fornecesse uma noção sobre um assunto que não pode ser ignorado, porém pode ainda estar na ignorância para quem precisa executá-lo, com suas tamanhas implicações. (o que será analisado no item estudo de caso) Por isso este caminho usou -o como exemplo do que este entende como "poluição", como querendo dizer poluição sonora, visual e até conceitual. Não sendo uma questão fechada não há uma posição definitiva, apenas reflete debruçado em seu campo de pesquisa que é a Escola Pública. Contudo à medida que se fizer necessário, retorna-se mais vezes, para esmiuçar mais esta questão. Que pode-se chamar de "X", porque ainda é uma incógnita.

como imaginação/emoção, imaginação/pensamento se articulando, possibilitando desta forma o distanciamento, ou seja, uma visão panorâmica da realidade e ao mesmo tempo uma penetração desta mesma realidade.

Vygostsky (apud, Machado, 1993, p.33) refuta a tese que "**a imaginação seja fruto de atividade mental inconsciente, de carácter não social, não comunicável.**"

A imagem de Charles Fox (apud Read: 1966, p.27) britânico, estudioso da educação, conclui uma questão anterior levantada pelo autor:

*"As crianças de imaginação mais fértil ...não eram de forma alguma as de maior inteligência escolar...as correlações entre o visual vívido e claro, a imaginação auditiva e a inteligência escolar são baixas, podendo até ser negativas."*

O que pode-se entender é que independentemente do desempenho escolar, ou a classificação, medida que se obtenha, segundo a Psicologia parceira de Read, todos são dotados de imaginação viva, pois até em relação ao pensamento científico, apreensão se dá por imagens, como por exemplo, a Física. Como é que os professores não imaginaram isso?

Para Read a sua defesa da utilidade biológica das Artes, se encerra aqui e com essa imagem: um bom caminho para esse aprendizado é o exercício estético, indica o Centro de Estudos e Pesquisas de Artes e Letras (1995) pois propicia um tipo de conhecimento renovável e multiplicador que vem de várias frentes da razão da prática, mas sobretudo da faculdade humana que é afetiva e de onde deriva um juízo de sentimento.

**A vida social e a individual são, portanto, um embate de imaginários** – associaria Affonso Romano de Sant'Anna, em *Leitura e imaginário*. (1998, p.125)

Lowenfeld (1947) define bem o que pode ser uma educação para cidadania, com objetivos concretos e não conteudista desvinculada da realidade, da vida, porque para ele a aprendizagem não significa unicamente a acumulação de

conhecimentos, deve implicar numa compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados.

Como fazer a leitura correta dos PCNs? Em uma interseção plena entre leitor-escritor, a fusão em autor de sua própria proposta de ensino-aprendizagem. Como modelo? Bons modelos são os que guiam, mas orientando para a liberdade.


Em comunhão com o projeto político-pedagógico da Escola, construído coletivamente, ou seja, é preciso ser voz ativa dentro deste território que é seu, pois estando ali todos os dias, e toda e qualquer mudança afeta diretamente seu trabalho.

Entende-se aqui que o ponto de referência do docente deve ser sua análise avaliativa do seu cotidiano, do contexto em que este está inserido, não de um texto cartilhado.

Cada escola sabe "onde aperta mais o seu calo", é preciso calçar um sapato mais confortável e forte que o faça andar com suas próprias pernas, pelo caminho que lhe for conveniente, ciente que pode chegar ao destino pretendido. Essa escola tem um corpo, e é necessário usá-lo todo. E todos pensando para que esse corpo tenha alma, mas é preciso imaginar que as mãos são a Professora Regente.

## **2.2. O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA ARTE-EDUCAÇÃO**

O professor também deve ser um bom modelo, que orienta e inspira. Exprimindo estímulo, para que os alunos se sintam estimulados. Os alunos precisam de oportunidades, proporcionada pelo educador, de também de sentirem na figura de modelos. Um sujeito-histórico que está construindo saber e se posiciona em aberto, disposto a aceitar idéias do seu modelo e de ser modelo para indicar idéias.



Lowenfeld (1947, p.74) esclarece esta idéia, dizendo que a **"função do professor converte-se em desenvolver a descoberta, pela criança, do seu próprio eu, e em estimular a profundidade de sua expressão."**

Sob este ponto de vista, o presente autor, salienta que a figura do Arte-educador se torna fundamental, dentro da sala de aula. Pois este mediador se identifica com seu trabalho (exprimindo estímulos) e conseqüentemente permite que reciprocidade aconteça. Ele funciona como um inspirador, tanto diante da educador (modelo), como do aluno (inspirado). Mediando área da Arte a serviço de uma prática pedagógica libertadora.

Porém, Lowenfeld (1947) alerta que o professor-regente tem uma melhor dimensão das etapas do desenvolvimento, das diferenças, do sistema como um todo.

Exatamente por considerar tal afirmativa, que se propõe uma parceria entre professor-regente e Arte-educador, um dispondo da bagagem do outro. Instigando ambos a sua imaginação e do educando.

Lowenfeld (1947, p.67) sintetiza: **"As crianças desenvolvem idéias imaginativas numa atmosfera que estimula criatividade. A situação da sala deve ser flexível para permitir a liberdade de expressar suas próprias idéias."**

Segundo os PCN (2000) que dedica-se a explicar a área da Arte, a imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas. Essa capacidade de formar imagens é que possibilita a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; imaginar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.

A imaginação dá forma e densidade a experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa

experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico.

A imaginação dá asas que permite voar. Quando cortam essa asas perde-se a autonomia de vôo. Fecha-se um acesso à possibilidades. Impede-se a liberdade.

Construindo imagens como a se segue para melhor decifrar a situação do Professora Regente dentro das Escolas Municipais; a idéia da professora regente, (usar professora além de fugir de uma possível linguagem sexista, ilustra mas a realidade por ser a maioria no gênero no ensino fundamental) logo remete à regência esta à maestro. Maestro à orquestra e esta à música. A orquestra é heterogênea mais precisa ser harmoniosa, pois tem diferentes musicistas com seus diferentes instrumentos, pessoas cada qual com seu talento produzindo diferentes sonoridades. Um naipe de vários timbres, várias notas e uma obra que este maestro tem que reger fiel a composição do autor. Que não é ele, mas todavia precisa imprimir a sua interpretação autoral da obra de outrem. Sem deixar a batuta cair, saber dar a todos instrumentos sua devida importância, tirar o melhor daquele instrumento, da pessoa por de trás do instrumento, respeitando seu talento e não deixando a música desafinar.

Reger uma turma é ter uma orquestra, com o diferencial que seus comandados ainda não tem domínio da partitura e do seu instrumento.

Esta metáfora puxa outra imagem; a da realidade dessa professora – “a professora polvo”, conceito emprestado da teoria de Nascimento (1997), da polivalente, que precisa ter muitos braços para não se afogar e para nadar contra a maré que se encontra. Esta maré como já anunciada são mudanças a cada governo que toma posse, mais atribuições que a distanciam da sua orquestra que resulta na falta de tempo e paciência para uma formação em serviço por exemplo que permita que esta se adapte as reformulações.

Na maioria das vezes essas novas resoluções não são bem-vindas, afinal a verdadeira educadora não deve gostar de ser uma reles tarefaista de gabinete, pois como já dito, a identificação leva-se a querer *conhecer*, que leva no *saber* como fazer bem. Mas só se faz bem o que gosta porque se faz com o coração. É exatamente o que falta a essas profissionais amor ao que fazem, porque não se identificam, portanto não se reconhecem e não conhecem como fazer bem.

Não se reconhecem porque não viveram estas propostas de mudanças ativamente, só passivamente. O que falta para essas professoras é usarem a sua imaginação criadora, é ser autora de sua própria música, ou seja, falta liberdade.

Segundo Read (1958) a liberdade é uma condição da educação. A liberdade é uma possibilidade de recurso, é decidir o seu percurso. Liberdade é a comunhão ou a ligação ao destino, a natureza, ao homem.

Ainda por Read, (1958) o verdadeiro educador é um elemento. Se o mundo influencia a criança, enquanto sociedade, os elementos educam-na – o ar, a luz, a vida das plantas, dos animais, assim como as suas relações. E este educador entendedor disto está compreendido entre esses elementos. Para alcançar essa compreensão que o liga a liberdade, é necessário que seja independente. Read (1958) sublinha que independência é um *Caminho* e não um lugar fixo.

Da mesma forma e portanto este estudo se batizou de Caminho; "por ser a corrida antes do salto", o respirar fundo antes do mergulho. Este percurso será bem sucedido, crê Read (1958, p. 347) se tomar forma de um diálogo. ***"Na vida nós somos questionadores; é pelo pensamento, fala, ação, produção e pela influência que tentamos dar respostas."***

O sucesso de ensinar está na atmosfera, que é criação do professor, este para Read (1958) seja o único segredo do ensino bem sucedido. Para tanto é preciso estar envolvido. Este envolvimento é desarmado quando este educador tem tantas tarefas para se dedicar, que podem ser chamadas de anti-educacionais, antagonista do papel do educador livre, pois preso está às amarras tecnoburocratas,

✓



o que por conseguinte terá perdido sua espontaneidade. Um antídoto contra a magia da Educação.

A possibilidade de criar um ambiente favorável para ele próprio e para os seus, é anulada, pois não se dedicará, porque não está envolvido plenamente coisa alguma de fato.

VOCÊ NÃO É ITA NA REFERÊNCIA  
BIBLIORRATICA  
 Apple (1993, in Gentili, Pablo - org, 1995) temendo justamente que os professores deixem de aproveitar a dita flexibilidade de propostas curriculares, como PCN, pois tão limitados a serem meros cumpridores de tarefas e determinações que costuma constituir a implantação destes.

Se a flexibilidade é um atributo característico da atividade imaginativa, segundo o texto do próprio PCN (2000) portanto, permite o exercício de construção de imagens para investigar possibilidades, como usar a imaginação submetido as demandas burocráticas dotadas de nenhuma imaginação, que para fazê-lo só é preciso tempo e paciência, ao invés de criação e sentimento. Se é exatamente no campo das imagens que a Arte ganha sua força comunicativa. E quando essa força comunicativa é silenciada, em prol de uma prática elástica? Que reforça o mito da "professora polivalente."

Moreira (1995, in GENTILI, Pablo - org, 1995) crítica a implantação de currículos nacionais, (conceito que será investigado um item à frente) pois acarretam na desqualificação da classe de professores, pois está sempre acompanhado de prescrições detalhadas que o afastam das verdadeiras questões referentes a prática pedagógica.

A conseqüente desqualificação deste professor, de acordo com Apple (1993) associa-se ao aumento da intensificação de trabalho em contrapartida a diminuição do tempo livre. Seja para o descanso, seja para o divertimento e sobretudo para o envolvimento, ou seja, para um aprimoramento de trabalho, não há mais tempo para um trabalho de qualidade, só para cumprimento deste trabalho.

Read (1958) indica alguns caminhos para superar essa prática sobrecarregada e otimizar o seu tempo. Este autor entende que na observação e na reflexão, a professora (o) tem seus principais aliados que superam até a sua prática. Entende-se que com estes dois aliados a sua prática pode se superar também.


Entretanto Angotti (1992, in OLIVEIRA - org. 1996) em seu estudo sobre o trabalho docente, atestou que, por exemplo, num momento como o recreio, quando as crianças estão com a espontaneidade à flor da pele, que tanto indica Read que é o ambiente ideal para o ensino, no instante que se estabelecem as importantes negociações, troca de experiência e vivência, as professoras estão distantes, voltadas para a conversa com colegas, e sua atenção para com o aluno, só diz respeito à supervisão, para não se machucarem.

Questionando um pouco esta crítica, a professora está sobrecarregada e por isso se sente cansada, ela não tem tempo e de certo a hora do recreio é um hora que se permite relaxar e atenuar a cabeça da "filial do inferno", que se instalou em sua rotina escolar, que só elas que estão ali todo dia sabem como é.

Embora, não concordando também, com esse desperdício do momento, a riqueza de pistas que este pode propiciar, que podem também melhorar no ambiente para o seu ensino-aprendizagem. Mas, deve-se levar em conta tal contexto. O relevante para se ater no desenvolvimento infantil não é o conteúdo da resposta, mas sim, a substância das interrogações elaboradas pela criança. O que é importante é a expressão, não o conteúdo.

Segundo Lowenfeld (1947) o aluno é o elemento fundador da prática do professor, estando atento, sendo flexível a mudar seu planejamento de acordo com as respostas, a oportunidade de prover de cada momento um adendo à sua prática, um aceno à sua pedra fundamental, o aluno.

Esta postura de descomprometimento, não indica envolvimento porque superficial, suas ações nas etapas de seu trabalho também trarão esta marca.



Detona por exemplo sua avaliação, que aqui, serve de referencial mais que qualquer outra coisa. Para que o docente possa rever sua práxis, compatibilizá-la com interesses dos alunos, defasagem, problemas de aprendizagens.


Identificar os chamados "ganchos" pode ser a linha que se soltou e que deve-se puxar para desenrolar todo um novelo, que pode costurar toda uma trama e se desvendar e revelá-lo. Desvenda a professora para olhar para o aluno e este irá se revelar para o mundo.

Este fio condutor é a fotografia de toda uma atmosfera propícia em busca de resolução dos problemas. E isso vale para os dois lados dessa linha de ligação. Que é comunicação, uma linha direta ao coração.

A afetividade na relação professor/aluno fomentará a inventividade e o gosto pelo que se faz, de quem aprende e de quem ensina. E essa será uma relação dialética, circundante pois essa troca, de quem aprende e de quem ensina não tem ordem marcada, o quem é quem, é vice-versa.

A memória é outro fator que é entendido como importante para a construção da prática dessa professora, como processo de avaliação que auxilia na análise dos resultados dessa avaliação. Podendo ajudá-las no desenvolvimento de propostas que servirão como intervenção necessária que atenda a demanda que apontada nos indicativos dessa avaliação.

Compreender a dialógica da relação entre adulto/criança – professora/aluno, por exemplo, voltando na memória, o adulto voltar ao seus tempos de infância, o professor aos tempos dos bancos escolares, o faz refletir e saber como agir diante de questões, que no fundo são simples, mas que se apresentam complicadas, obscura aos olhos do adulto, às vezes quão egocêntrico como crianças de 3 anos.



Machado (1992, in Oliveira [org]) relembra que "**crianças brincando juntos, na areia, por exemplo, trocam informações sobre como construir pistas para caminhos , com curvas e obstáculos**" para ficar "mais emocionante.

A brincadeira tem sua intencionalidade e curiosidade que garantem uma contínua e autêntica dinâmica, própria, enquanto houver esse movimento de informações.

Segundo Pinheiro (2000) este jogo é criação do homem, esse ato intencional e curioso resulta em processo criativo para transformar, com a imaginação, a realidade e o presente. Esta é uma ação operacional que desenvolve sua consciência de escolher e decidir.

O presente autor (2000, p.7) estruturou sua tese de Mestrado na memória social, no estudo comparativo entre jogos infantis do passado (déc. de 60) e do presente (déc. de 90) afim de refletir alternativas de propostas, políticas públicas para o lazer, gerador da cultura da infância produtora de saber: "**...voltar ao passado e comparar com o presente vivido passa por sonhos, desejos, vontades, aspirações daqueles que tiveram infância.**"

A memória defendida como processo de avaliação é dessa forma entendida; o educador/adulto ao recorrer ao seus tempos de infância está trocando informações entre a criança que foi ontem que resultou no adulto que é hoje. Resgatar a criança que há dentro dele, pode tornar-se um processo criativo, pois está em jogo a imaginação/emoção, que pode atender as necessidades entre duas crianças; a que está dentro dele, olha para ele, e a que está fora e ele olha por ela. A "criança" que está dentro (do educador) busca respostas e o que está fora (o aluno) encontra-se em perguntas.

Vygostski, (1986)<sup>5</sup> sinaliza que as emoções infantis diferenciam-se sim, das dos adultos, mas só qualitativamente e nunca quantitativamente. Diferenciam-

<sup>5</sup> Apud: Machado, 1992. in Oliveira. (org.) 1996. *Educação Infantil: Muitos Olhares.*

se mais não se perdem, porque estão para sempre guardadas no arquivo da memória à disposição para serem consultadas.

Este jogo é o *troca de lugar* - de "se colocar no lugar das pessoas", para melhor entender o que estão sentindo. E refletir: - "gostavas que fizestes isso contigo?" ou "que te deixava feliz, o que deixava triste"; "- O quê gostavas de fazer e porquê?"

Guardadas as proporções e levando em conta o contexto é uma avaliação consciente, que contribui para que seja a verdadeira regente de sua orquestra e superar o papel do "professora polvo" (*que nada de fato absorvo*) executor de obras impostas, partituras sem a sua lógica, é construir a sua autonomia de vôo que é o caminho, que envolve a liberdade, comunhão porque envolve espontaneidade dos seus alunos, porque envolve envolvimento, que é a atmosfera ideal para o sucesso do ensino-aprendizagem. Angotti (1992) conclui que para isso, o docente deve participar na elaboração e execução de projeto pedagógico coletivo e cooperativo assumido por todos os membros do corpo técnico e docente.

Kramer (1993) enxerga na dimensão coletiva a compreensão para o docente não assumir todo um problema como sendo só seu, pois é na fala desta professora, na troca, como fazem as crianças, recordando, no recreio. Falando de sua prática, no diálogo com seus pares está a construção coletiva de sua prática pedagógica.

*→ VOCÊ NÃO A INDICOU NA REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA NO FINAL DO TRABALHO*

O que sugere-se aqui é uma construção coletiva articulada entre professor regente/Arte-educador formando um par. Um par que faz parte à Arte, E que esta não esteja à parte. Angotti (1992) vê também que para este diálogo construtivo aconteça são necessárias grandes mudanças.

Porém, vale chamar atenção para uma mudança que indica de fato transformação, não uma dança de cadeiras, uma mudança como a proposta aqui defendida, um corte epistemológico, uma revolução educacional através da Arte-educação.

A mesma autora salienta momentos que já fazem parte da realidade das instituições, em que estes não são aproveitados, como as reuniões de caráter pedagógico. A observação desta autora, mais uma vez reforça a presente tese do eixo-pedagógico em Arte-educação legitimada pelo binômio; regente/Arte, pois tais momentos, como um Centro de Estudos "vivo", foram realizados pelo projeto que serve de análise deste caminho no campo de investigação que é a Escola Municipal. Fato que será visto, no item estudo de caso.

Read (1958) adverte que a professora como emissor de idéias, atitudes, valores, moral deve ser cuidadoso. Como Analisado por Freud (apud, Read, 1966), conta o autor, muitos pais, como professores tendem a conduzir suas crianças pelas trilhas de seu próprio "superego" sendo rigorosos e esquecem e não usam o conceito da memória, aqui entendido como um fator de auto-análise, portanto mais importante aliado em sua avaliação de sua conduta e não se recordam das dificuldades de sua própria infância e o oposto disso perpetuam a prática de "castigos e prêmios", por exemplo, que seus pais também impuseram. Como uma vingança inconsciente, repetem os erros, do tipo: - *meus pais faziam assim comigo, porque também não posso?*

O educador consciente salienta a alteridade<sup>6</sup> como forma de se quebrar este círculo vicioso, pois se baseiam no princípios da cidadania construindo coletivamente com seus educando.

Este caminho acíclico, dará de encontro ao uma educação para a liberdade. Livre, o educando se fará independente porque ciente, não do certo e errado, do bom ou ruim, mas sim, consciente para exercer o seu poder de opção, sabido que há escolhas. Ele terá desenvolvido seu discernimento de dizer sim ou não.

---

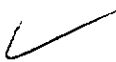
<sup>6</sup> O conceito da alteridade da teoria de Márcio Bolda, consiste que alteridade é rosto que revela o outro, que representa uma singularidade, pois só existe esse rosto exterior com essa identidade interior singular e diversa, este outro singular é histórico e tem direitos que devem ser compreendidos, essa compreensão, advém de uma ética libertadora, pois o outro é sempre alteridade de toda totalidade, que possibilita o rompimento com sistemas culturais totalizados. Alteridade é respeitar o outro e tudo que este ser representa. Para saber mais ler Márcio Bolda da Silva, 1999? – Rosto e Alteridade – pressupostos da ética comunitária. Ed. Paulus.

Este possibilidade estende-se à professora, pois participante deste caminho, à custa de envolvimento, feito de criação. Para criar é preciso de liberdade e se este docente exerce esse sentido, a sua escola é solidária neste processo. Feita a sua escolha, a escola deu acolhida e se transformaram em time, o educador não é mais um solitário totalitário em suas decisões, porque este teve autonomia de educar para ser livre.

Arte é o passaporte para a liberdade, para uma pedagogia libertadora que visa a qualidade de vida, é que soma. Congrega para ser repleta, estando assim completa porque compartilhada. Assim essa pedagogia da liberdade elege o professor-regente + o arte-educador como comandantes do resgate do navio naufragado do sistema escolar. Resgatando tanto um navio e sua tripulação como a qualidade dessa embarcação. Esses dois comandantes resgatam concomitantemente suas imaginações/emoções mais genuínas rumem pela bússola da arte juntos, uma parceria equilibrada, que não deixe essa canoa virar, porque afinal estão no mesmo barco..

Tenham na memória a imagem das "duas crianças brincando juntas" no mesmo pátio, construindo seu "lego", driblando egos, combatendo medos, alternando toques, ganhando tempo, repartindo acertos e erros. Edificando um "castelo", que se justifica na perspectiva que Machado, (1993) sintetizou de Vygotsky (apud), onde os conceitos tem sua gênese nos sujeitos envolvidos na interação; o conceito é fruto da interação e não somente no sujeito.

Parafraseando Davis & Oliveira (1990, p.17, in Oliveira, [org.] 1996) quando concluem que **"a educação se dá na interação educador/educando por força da necessidade do processo de humanidade do homem..."**. A melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da rede pública pode se dá na interação do educador/artes-educador por força conjunta, visando a necessidade de um desenvolvimento mais humanístico e pleno do educando, regido por um processo interessante, tanto para educadores, quanto para educandos. Só há interesse por algo que faz sentido. Aprende-se quando algo, quando esse algo faz sentido para esta pessoa.



Reger é o que Read (1958, p. 46) prega: "*a arte é a única 'disciplina'* que os sentidos se submetem naturalmente". Ela não precisa ser imposta, é inata. E a prática educativa que estimula e se rege por todos os sentidos é a arte-educação.



---

<sup>7</sup> Read (1958) entende por disciplina, baseando-se em Platão e Nietzsche, que quando falam em disciplina tem em mente o ato coerente, não a obediência atemorizada. É mais um consentimento, seguir consciente e instintivamente a lei estética ou seja, estar em concordância e guiar-se pela área da arte.



### 3. O OUVIR: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ARTE

→ VOCE DEVE FAZER  
A CITACAO NA  
REFERENCIA BIBLIO  
GRAFICA

**"Educar é um ato político"**, já dizia Freire (s/d). A cultura seguindo as idéias de Geertz, na fala de Thomaz (1999) é como documento de atuação pública. A interseção entre cultura e educação é uma prática defendida por muitos autores. Aqui entendido como inseparável. E por falar nisso, e na prática? O que se tem feito, neste campo de investigação que é o Rio de Janeiro em relação as políticas Educacionais e Cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) objetivam essa reestruturação e dentro de sua proposta geral, a Arte é incluída e admitida como tão importante quanto as outras áreas de conhecimento. Porém, será que essa orientação transcende o papel e é efetivamente praticada e legitimada nas escolas Municipais do Rio de Janeiro do 1º segmento?

Para a reestruturação do sistema educacional, concordando com Read (1958) é que transcende o conteúdo e a divisão curricular. O que está em pauta é um conjunto que agrega, ainda segundo o autor, os métodos de ensino, a função do professor, avaliação dos resultados e até o plano arquitetônico, enfim como uma unidade orgânica da sociedade, que implica o cidadão. Um plano de educação que vislumbra o social. Um ideal não para o mercado, para um diploma mas para uma cidadania libertadora, em uma sociedade guiada por leis naturais, não dogmática forjada por uma cultura.

Esses conjunto de medidas é um processo, mas cabe ao governo iniciar este, mas com políticas mais abrangentes que se tornem específicas na construção dessa mudança. Um currículo nacionalizado é suficiente?

Cada escola recria sua lei natural, desde que o governo acene com o respaldo necessário para o funcionamento pleno e saudável deste organismo. Que está doente, não pode-se pensar que está crônico. É preciso um plano de saúde e toda condições para o restabelecimento: tempo de ir ao médico, infra-estrutura e medicamentos nos consultórios, bons e presentes médicos, boa alimentação,

✓

acompanhamento, repouso enfim, qualidade de vida. Uma receita única não pode valer para tantos doentes e diagnósticos.

A analogia acima tem a intenção de esclarecer um conjunto de políticas para uma legítima renovação e procedente melhoria, e parece bastante distante da realidade, embora na referida década de 80, de onde se inicia este campo de investigação, portanto não é à toa, já esteve bem próximo da realidade uma efetiva renovação.

Como o "Animação Cultural", um projeto pedagógico-cultural do Programa Especial de Educação (PEE) I e II, saído pelo comprometimento do então vice-governador e secretário da cultura do Estado, Darcy Ribeiro. Iniciado no âmbito dos CIEPS, articulando nas escolas diferentes tipos de culturas, embasado na abordagem de Alves (1998, in Revistas Bras. de Est. Pedagógicos, 1999) como também do professorado, do alunado, das comunidades, na qual pertence esses atores. Considerando a ambiência desta escola de apropriado saber assistemático, somando outros conhecimentos.

Esta troca permanente, Alves (1998) caracteriza de: "**sem preconceitos e sem superioridade,**" enfim uma política pública a um só tempo educacional e cultural apontando para a sociedade. E a elaboração desta e implantação por uma equipe de profissionais afinados com suas idéias.

*"...E essa equipe do projeto era constituída de pessoas do mundo da arte e da cultura, que procuravam trazer outras pessoas egressas do meio artístico: grupos teatrais, escritores e poetas, músicos, além de artistas destacados de movimentos espontâneos das comunidades (...) com a diversificação de linguagens eram fundamentais ao processo de mão dupla..." (ALVES, 1998, p.10)*

Portanto o que é defendido e discutido aqui, não é uma proposta tão nova, tão pouco desarticulada de uma experiencição, de estudos de cidadãos e políticos como Darcy Ribeiro, sem negar a utopia, porém acreditando na possibilidade concreta.

Alves (1998) alerta que no projeto de animação cultural, só permaneciam elementos realmente engajados no processo. Portanto era necessário, tanto uma

seleção cuidadosa, como um plano de estudos que fornecesse mecanismos para que essa equipe, renda de acordo com os objetivos traçados.


Da mesma forma que os professores tem que fornecer instrumentos necessários para que os alunos aprendam, dentro do projeto previamente por esses professores, o Município antes de culpar o professor pelo fracasso escolar, e o professor culpabilizar o aluno pelo seu fracasso, o sistema tem que prover estratégias, intervenções, ou seja, suporte, para depois avaliá-lo e o que não quer dizer cobranças.

Alves (1998) conta que a equipe selecionada do projeto, freqüentavam reuniões sistemáticas, onde era oferecido uma capacitação, com pessoas que tinham algo acrescentar ainda mais "do campo das artes" para uma construção coletiva de uma proposta pedagógica, no qual as diversas linguagens das artes seriam o instrumento de suporte do conhecimento científico da escola. Esta capacitação era contínua e sistematizada por teoria e prática.

Alves (1998) conta que, a teoria era constituída de elementos da cultura afro-brasileira, práticas de mecanismos de dinâmica de integração de grupo, fundamental para coerência deste projeto com oficinas de expressão corporal, artes plásticas e toda uma pesquisa de levantamento cultural da comunidade, assim como da música popular. O próprio poder público atesta esta proposta, vide o parecer do CNE (1998, p.76, in LDB, 1996)

*"Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania, do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande Artesão dos tecidos da história. Além disso, a existência dos saberes associados aos conhecimentos científicos e tecnológicos nos ajuda a caminhar pelos percursos da história, mas sua existência ....sensibilidade..."*

Alves (1998) salienta que os seminários finais de avaliação concerne em um eficaz processo de redirecionar ações. No capítulo II, da educação básica, (seção I – das disposições gerais – Art 24) recomenda: **"avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos, sobre os quantitativos..."**



A importância da construção coletiva de uma gestão democrática, dizimando os possíveis estragos, exemplificando, de uma promoção automática sem critério. A auto-avaliação e conjunta com o GT da escola é a confirmação da prevalência da qualidade.


Alves (1998) sublinhou em seu estudo, que serve de ilustração, que no processo de capacitação para o Projeto de Animação, envolvia a direção da escola e as professoras-orientadoras, sempre enfatizando a troca de experiências significativas.

Destaque para professoras-orientadoras, explicada pela mesma autora como escolhidas por seus pares, para representá-lo. Dar voz para quem precisa ser ouvido, **ouvir** a quem tem muito o que falar.

A figura do "artista" é uma dessas vozes que na Animação se ecoava, de acordo com Alves (1998) por se um elemento de mediação entre a Pedagogia e a cultura, o saber e o prazer, tanto da comunidade, como da norma culta. Todavia a força destas vozes, foi ficando mais uma vez presa na garganta, como um grito de gol interrompido, após uma bola na trave. Na dança das cadeiras da mudança de governo, quem dançou foi este "Projeto Feliz Por Um Triz", interrompido em 1987, retomado em 1991 e parado de vez em 1994.

Barbosa (1999) critica que os governantes foram acabando com a educação artística dos currículos, encontros sistemáticos de arte-educação que produziam documentos amplamente divulgados e mandados às autoridades foram jogadas na lata de lixo da história.

Desde os primórdios da História da Humanidade a arte estava presente em todas as formações culturais, antigamente a arte integrava a vida dos humanos, pois estava presente nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano. Se respirava Arte por todo os cantos, a ciência estava isolada em um canto, exercida por bando de curandeiros, bruxos, sacerdotes como maneira mítica de olhar a realidade.



Apesar da evolução do homem através da reconhecida Ciência e Tecnologia, no que diz respeito a premissa dessas conquistas, a educação, retrocediam, deixando para Arte muito pouco da parte que lhe "cabe neste latifúndio". No Brasil, dos anos 20 até 70, a arte como educação deu o ar de sua graça em movimentos isolados, e até equivocados de sua verdadeira essência. Desde a década de 40, não se notava qualquer mudança importante de rumo.

FRASE UM POUCO CONFUSA

? Se não fosse Herbert Read, com o seu livro *Educação através da Arte*, em 1943, que como é sabido é a educação baseada nas Artes. Barbosa (1999b) conta que as idéias de Lowenfeld no âmbito internacional e Augusto Rodrigues no âmbito nacional provocaram um impacto, o até então, do ensino da arte enfatizado na livre-expressão. O modernismo respondia com *laissez-faire*, o deixar fazer, tentava combater a rigidez aristocrático acadêmica do ensino da arte que toda esse desgaste de concepções, foi gerando um buraco negro dos conteúdos dentro universo infindo do ensino da arte.

Na década de 70, ressurgia no palco os conteúdos para as aulas de arte, sob as luzes do DBAE (*Discipline Based Art Education*) no cenário internacional dos EUA. Ecoando no Brasil na voz de Ana M. Barbosa, "a Metodologia Triangular", despontava o pós-modernismo, na enfim, arte-educação.

Para fugir da reprodução, da técnica pela técnica, do Academismo, espontaneísmo, do reducionismo cívico, da ditadura, a arte como educação teve que pular os muros da escolas e se refugiar nos guetos artísticos que pipocavam ali e aqui com seus movimentos culturais onde a arte poderia ganhar força e não esvaziar-se.

A quebra de paradigma só ocorreu de fato nos anos 80, como é sabido, no Movimento de arte-educação. Com a promulgação em 1988 da Constituição, surgem discussões sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases, que só foi sancionada em 1996. Porém, uma das versões da referida lei, retirava a obrigatoriedade da área. Ao passo que ocorreram manifestações e protestos de um sem números de

2

educadores contrários a esse retrocesso, e voltados para estabelecimentos desta mobilização.


Em 1986, segundo Barbosa, (1999) o ensino da Arte nas escolas foi levado ao ostracismo, a partir de uma contradição no currículo do Conselho Federal de Educação, cortaram a área de comunicação e expressão, na qual pertencia arte, ao mesmo tempo que mantiveram, como uma nota a exigência da mesma, no que a educação Artística foi economicamente dissolvida nas escolas.

No mesmo fatídico ano, continua Barbosa (1999), o Secretário de Educação de Rondônia, no Encontro dos Secretários da Educação aprovou, votado pela maioria, a extinção da Educação Artística nas escolas.

Para Duarte Júnior (1997) a Arte-educação não deve significar uma citação, uma simples inclusão da "educação artística" nos currículos escolares. Não adianta manter a estrutura compartimentada e racionalista, pois estaria subjugando a Arte como uma disciplina.

Segundo (Barbosa, 1999, p. 9) as artes tem sido disciplina obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há dezessete anos. A presente autora, relata que em 1971, reformulou-se a educação brasileira, em uma educação tecnológica de orientação profissional, como forma de produzir mão-de-obra barata para as multinacionais, que sob o regime militar obtiveram grande poder econômico no Brasil de 1964 a 1983, baseando-se numa criação ideológica dos educadores americanos que estabeleceu um acordo oficial, (MEC-USAID) traçando os objetivos e currículo configurado na Lei Federal no 5.692 de diretrizes e Bases da Educação.

Aparentemente, como revela Duarte JR (1997) a inclusão da educação artística na citada lei era para ocultar o seu caráter domesticador. A poluição de Artes industriais, domésticas, canto orfeônico, pois lecionavam a Arte para a manipulação de uma política ditatorial, de caráter puramente utilitário e reprodutor da ideologia dominante militar, "ordem e progresso", à qualquer preço, à todo custo,



onde crianças e professores são os fantoches que levantam esta bandeira, cantam suas músicas, incondicionalmente produzem os Artefatos que concretizam o regime na fonte, a escola. Reprimindo a expressão criadora individual assim a reflexão, crítica e a ação.

A Arte, segundo Barbosa (1999) não é enfeite. É uma forma diferente de interpretar o imaginário, a realidade, o mundo. "**A arte-educação é epistemologia da arte, ou seja, é a investigação dos modos como se aprende arte**", portanto é conteúdo. Tendo em vista arte como qualidade de vida, esta exercita a habilidade de julgar e de formular significados que excedem a capacidade de dizer em palavras. E uma educação que só prevalece o racional e que distorce como educação artística, não desenvolve integralmente, pois apenas através da arte que se caracteriza pelo pensamento divergente pode-se captar a realidade circundante e desenvolver capacidade criadora à modificar a realidade.

O que não era interessante para uma política repressora. E os que foram educados por essa educação artística castradora e reducionista, ensinam da mesma forma. E assim muitos professores de Arte foram preparados como professores de desenho (geométrico), pois na época da referida lei não existia curso de arte-educação, apenas Escolinhas de Arte particulares.

Embora esta lei escravizante, tenha aberto uma brecha para a proliferação de arte-educadores no país, a chibata também o atingia devido ao tronco que este "professor de Artes" era diminuído e imposto, e na senzala da sala que se dizia de Artes, crianças à colorir desenhos prontos, e recortar toda uma área e o educador desta; em tarefa de presentinhos para datas comemorativas e cívicas.

A lei federal exigia grau universitário para ensinar Artes, o que os educadores das Escolinhas não tinham. Criou-se um curso universitário de licenciatura de 2 anos, em 1973, de acordo com Barbosa (1999 b), para lecionar música, desenho, artes visuais etc.; neste curto período de preparação. Mal

preparados aqueles que lecionavam as artes visuais identificavam criatividade com como "deixar-fazer" e música com princípios ideológicos para o canto-coral.

A mesma autora conta que a politização dos Arte-educadores se iniciou em 1980, na Semana de Arte e Ensino em São Paulo, na USP que discutiu políticas educacionais para as Artes e a Arte-educação, ação cultural do Arte-educador e a educação para os mesmos. Surgindo daí a organizações associativas profissionais para abrir diálogo com políticos locais, para repelir justamente a tal manipulação governamental da arte, como a SOBREART(RJ).

Partindo dessa premissa, que arte-educação só existiu a partir dessa data, os anos 80 para frente, que marca o campo de atuação e reflexão deste *caminho*. Com a abertura política dos anos 80 foi decisiva para as políticas dos governos locais. Nesta década surgiram, segundo Alves (1998) programas e projetos inovadores em educação, como a politização da arte-educação que despontavam como um sopro de esperança, como o supracitado "Animação cultural."

Este movimento reconhecia o isolamento dentro da escola e falta de mecanismo sustentadores fora dela. Professores informais e formais se constituíram como um grupo para insuflar e superar juntos a inoperância e falta de conhecimentos na área. A circulação dessas idéias, está presente nos PCNs (2000) com encontros, eventos, associações, entidades públicas borbulhavam pelo país a fim ampliar a discussão e o aprimoramento deste profissional, o arte-educador.

A disseminação da política cultural vigente, como assegura Saraiva, (1991 apud, Alves, 1998) que atuando desta forma manipuladora, favorece as necessidades dos processos de dominação política, estavam dentro das preocupações deste movimento.

Portanto, Saraiva (1990, apud, Alves, 1998, p.10) tem razão quando considera que a política pública não pode ser definida isoladamente, pois ela faz



parte de um todo de políticas do governo e deve ter como fim a contribuição para o bem-estar social. Políticas públicas como os PCNs, exemplifica Alves (1998).


No mesmo texto, a autora, na tentativa de esclarecer melhor o conceito política pública, pontua; como o termo política é polissêmico, a política poderia ser melhor entendida como: "**o impacto verdadeiro sobre a realidade**". Cunha (1995, p.31, apud, Alves, 1998, p.10) foi mais enfático, dizendo que políticas públicas no Brasil, geralmente não conseguem abranger a todas as "*crianças, aos jovens e adultos de classes populares*" deixando à margem do processo educacional e à beira da exclusão.

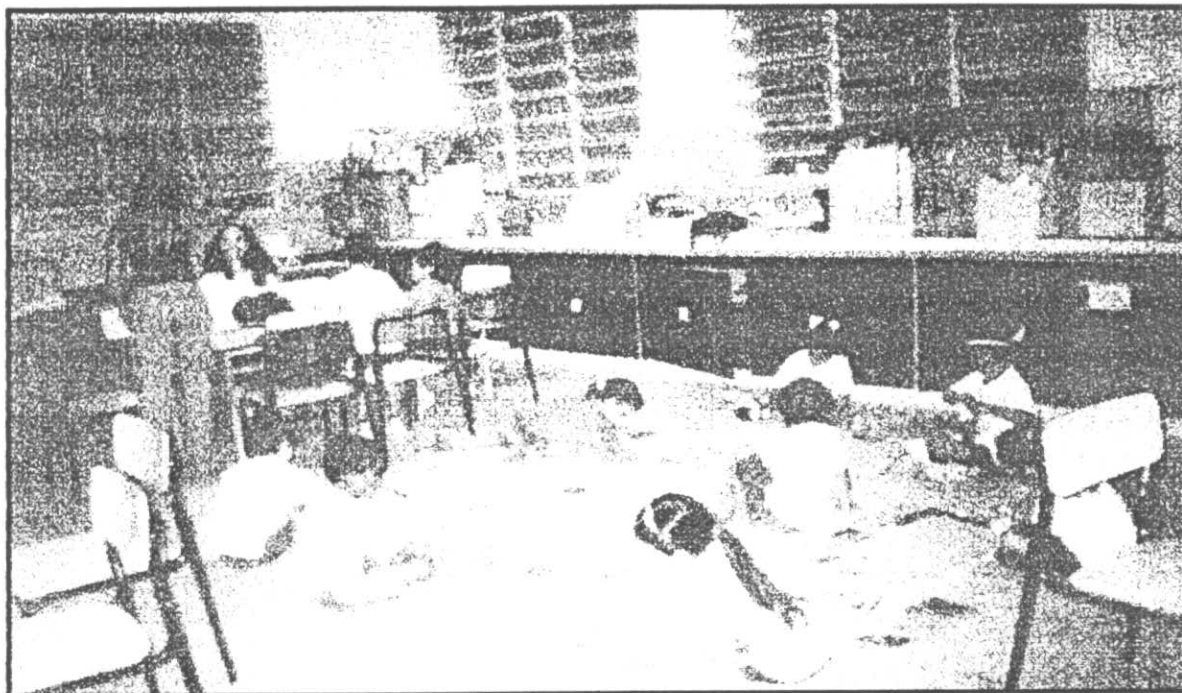
Moreira (1995, in Gentili, 1995) levanta muitas críticas em relação aos PCNs, justamente por entender que os PCNs, na verdade são uma maquiagem de um currículo nacional que traz na cara a manutenção de uma cultura dominante. Analisando o Brasil, mantendo um distanciamento, um país com dimensões continentais, uma nação com diversas nações dentro, um currículo nacional pode significar a manutenção de uma cultura dominante, em detrimento as outras culturas existentes.

Currículo Nacional é entendido por Moreira (1995) como padrões a serem atingidos nacionalmente, estruturando as disciplinas básicas, formando um conjunto de metas, processo institucional e avaliação.

A dificuldade desse trabalho minucioso pode ser rotulado por: "como achar agulha no palheiro". Porém, um impacto verdadeiro só atingiria assim cada realidade. Moreira (1995) comenta que os esforços desse pequeno grupo de especialistas de construir um currículo nacional, poderiam ser ampliado e revertido em incentivo, através de reformas locais que exprimissem mais, concretamente a realidade circundante de cada escola.

Logo uma analogia vem à cabeça: quando uma seleção não tem tempo de treinar e de se preparar para uma competição eminente, várias vezes ao longo dos anos, o que costuma ocorrer? Pegou-se a base de um time de futebol que estivesse em voga e atendesse as solicitações daquela comissão técnica, pois pensavam: "**vamos montar a base da seleção, (por exemplo) com o time do Flamengo; é a maior torcida do Brasil, assim agradaremos a maioria, e os jogadores são famosos e tem muito prestígio com a mídia**".





Como observado na foto acima, otimizar o espaço físico da sala, não só de Artes, mas de todas as salas de aulas é uma forma de promover uma socialização verdadeira e permitir a liberdade necessária para a expressão criadora de cada aluno e a participação de cada um na convivência de um grupo. Cadeiras em círculo, ao invés de fileiras, permite que todos se vejam, se escutem e se toquem é a socialização pelos sentidos, pela alteridade. Trabalhar fora das amarras de cadeira escolar, ampliam os movimentos, não reduz a liberdade de criar.

Lowenfeld (1947) alerta que a concepção de uma sala de Artes, pode parecer tumultuada devida a incitação e a curiosidade que o uso de materiais e experiências artísticas podem despertar. É justamente nestes momentos que fica claro os desdobramentos que o ensino da Arte pode oferecer para a ação educativa globalmente, ou seja, esta ação vai além de passar conteúdos, o ato de educar é também comunicar valores humanos. Atitudes de ser – ser sensível, ser respeitoso, ser educado.

Em relação ao comportamento dos alunos, ao invés de serem domesticados disciplinarmente, o que muitas vezes não funciona, pois a disciplina

É apenas uma reflexão, não uma interpretação, se procede ou não, é outra história. É necessário olhar para todos os ângulos da questão e contemplar sobre esses, para posteriormente, construir uma posição. Na construção desta posição, vale verificar o que diz pretender a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Este documento propõe-se a apontar metas, auxiliando a determinar os conteúdos curriculares essenciais, orientar a elaboração ou revisão curricular dos estados e dos municípios e fundamentar a formação inicial e continuada de professores, apresentando diretrizes de ação que estejam atualizadas com o conhecimento do mundo contemporâneo.

Se os PCNs, buscam ser uma referência comum para todo país, (Elias & Thomaz, 1999) a idéia de um currículo nacionalizado parece estar sendo delineado. Partindo do pressuposto, segundo Moreira (1995), que um currículo, na realidade vive, quando é experienciado pelos alunos no interior da sala de aula, uma referência comum para um país singular, com uma pluralidade de realidades, escolas e salas parecem perderem o sentido, pela dificuldade de se generalizar tantas vidas que compõe as salas de aula de todo o Brasil e que emprestam o sentido de ser para um documento como este, um currículo sem essas vivências é morto, pois não atende as necessidades específicas de cada escola, o que não funciona, está morto. Não tem sentido de existir.

Compartilhando desta idéia, Moreira (1995) considera que um currículo não pode ser vivido e experienciado nacionalmente. Porque concluindo, fomenta a exclusão. Se os PCNs, foram elaborados a fim de que fossem concebidos conteúdos flexíveis, de modo a atender as diferentes culturas, podendo ser adaptados as características de cada região e a realidade de cada escola, atesta (Thomaz, 1999); qual o critério da escolha do grupo encarregado desta elaboração ser formado na sua maioria de professores que trabalham na Escola da Vila em São Paulo?

Uma instituição de bastante prestígio no meio educacional, representando a maior cidade brasileira. Que realmente tem um trabalho específico sobre currículo,

↳ FRASE COM  
CONSTRUÇÃO CONFUSA

✓

?

que é chamado de vanguardista, competente, sim, mas, e o resto não existe? A analogia da seleção de um time só, procede?

São Paulo pode até ser o centro do país, uma torre de babel, um mosaico cultural de todas regiões do Brasil, mas está longe de ser a síntese literal de uma nação tão sem igual e diversa. Sustenta a afirmação que o conceito do Currículo Nacional tão usual em outros países do mundo, como a Espanha, exista para uma cultura: a neoliberal, comprometidos à formar uma mentalidade econômica, realizadora da prática do consumo, voltado para atender a demandas do mercado capitalista.

Com a palavra, a voz de São Paulo, o maior centro econômico do país. E as vozes, do restante do país, foram caladas, porque que não tem um alcance tão alto? A educação fornecendo a competência necessária para a produção desta ideologia de mercado, da qual as escolas são os "aparelhos", (lembrando o conceito de Althusser) ideais para funcionamento desta roda do capitalismo.

Mesmo que os PCNs, apontem para uma "Educação intercultural", que reforça que a escola considere a pluralidade cultural, de acordo com os Temas Transversais, se faz urgente se certificar qual é este conceito de Educação Intercultural.

Seguindo a interpretação de Jordan (1996, p.26, apud Alves, 1998) esta educação é opoente ao conceito fácil de integração, e não deve traduzir-se em assimilação de diferenças culturais, esta interseção só se realiza de fato, com **uma saudável integração sociocultural ou de enriquecimento recíproco verdadeiro.**

A reciprocidade da elaboração do PCNs, não pode ser efetivada se for considerado que há o silêncio das vozes, que realmente deveria se ouvir o professorado lotado em escolas públicas, sobretudo aquelas que apresentam e enfrentam um sem números de problemas.

Se a justificativa, segundo Moreira (1995) desta escolha hermética, são profissionais com práticas em sala de aula, uma instituição privada e bem sucedida

fecha o funil e impede que haja um movimento coerente e recíproco, quanto mais aberto, como estas medidas se definem.

No parecer do Ministério da Educação para o CNE (1997, p. 39, in LDB) até reconhece esse hiato:

*"uma das principais reservas contatadas se refere ao processo inicial de elaboração dos PCN, centrado nas mãos de determinadas equipes sem a colaboração de grupos de especialista e pesquisadores dedicados há muito tempo aos estudos específico sobre currículo".*

Outra reserva é que aqui se criticou: **"ausência de uma consulta prévia ao público alvo...professores do ensino fundamental"**. De fato a experiência de especialista deste campo, como por exemplo o GT de currículo da ANPEd, reprova Moreira (1995) assim como a contribuição de professores de outros estados, deveria ter sido anterior a esta elaboração amplamente debatida de maneira democrática, ao invés de pareceres posteriores com vem solicitados para uma avaliação. O mesmo autor considera que sugestões e críticas podem camuflar uma mudança que necessitava ser substancial e emergencial, que dificilmente seriam eficazes com o documento já pronto.

A alternativa para Alves e Moreira (1995, p.140, in Gentili [org] 1995) seria uma contraproposta de uma construção de currículos pelas escolas. Considerando as relações escola-sociedade, pois: **"a educação é uma pratica social historicamente situada, não se pode pensá-la e organizá-la sem análise das diferentes esferas da sociedade que com ela interagem e que tanto afetam e são afetadas."**

A escola como um instituição cultural clama portanto, por novas ferramentas teóricas, filosófica, político-pedagógica permitindo caminhos não lineares as diferentes culturas, uma transversalidade entre várias áreas de conhecimento, integrando-se de forma abrangente e inimagináveis conexões. A imaginação deste utopia nos conecta com os preâmbulos da arte-educação.

L

Eisner (1988, in Barbosa [org] 1999) examinou estes preâmbulos, por todos os ângulos da perspectiva viável à crítica, pois acredita que há senões, para se dizer sim sem medos e pré-conceitos para um currículo sob o signo da arte-educação. A partir dos programas do DBAE, que o autor se inclui como um dos seus críticos, avalia a importância da estruturação dos currículos diante as questões levantadas por essas críticas.

A rigidez das características do programa do DBAE para que a Arte tenha sua legitimidade acadêmica reconhecida pode levar ao mecanicismo reinante nos currículos tradicionais. Em contrapartida, correntes seguidoras de Dewey em nome de educação progressista, desenvolvia seu currículo apenas como oposição ao método tradicional, aulas fluíam sem objetivo algum, sem planejamento, portanto sem avaliação, a criança decidia o que queria aprender.

Eisner (1998), analisa que o meio termo é que crítico. Deve-se apontar para uma direção e considerar as diferenças entre a Arte e outras disciplinas elementares, para elaborar um currículo de artes, deve-se adotar um planejamento, com as Artes com seus próprios conteúdos e em pé de igualdade com as outras disciplinas, com a sua distinção encarada como equivalência e não auxiliar.

*"Podem-se imaginar programas nos quais as Artes visuais são ensinadas em relação com a história ou com as línguas. Aqui as limitações são minimizadas e a flexibilidade é enfatizada."  
(Eisner, 1988, p.86)*

Imaginação, limitação e flexibilidade são palavras frequentes aqui pois podem conter as respostas, as quais vem sendo feita ao longo desse caminho: "dá para imaginar profissionais limitados praticando a flexibilidade proposta pelos PCNs?" ou "Conteúdos limitados, como PCNs que impedem a imaginação, exigem "flexibilidade" da prática dos profissionais" e como também; "Os PCNs são limitados por profissionais sem imaginação impedindo a flexibilidade destes conteúdos." Essas frases respondem que na verdade esses três conceitos estão intimamente interligados, pois um procede ao outro, como na citação acima, dependendo da construção, dois ( imaginação e flexibilidade) destróem, um (limitação) e um destrói dois.

Eisner (1988) diz que dependendo do grau com que os assuntos que formam o currículo da escola estão ligados/ isolados é variável. Quando o currículo faz conexões entre conteúdos, a fragmentação é minimizada e a integração é encorajada. Um currículo cujas disciplinas são ao todo integradas diferentes soluções podem ser melhor compreendidas, mesmo na resolução de um problema. Lembrando que "um" problema não resolvido pode desenrolar em vários problemas.

Então a questão colocada aqui é seqüencial, pois dependendo da seqüência dos conceitos, como exemplificado acima, uma questão apresenta diferentes respostas. Em relação ao currículo também, continuando com a análise de Eisner (1988) ele defende uma seqüência para a Arte no currículo, no sentido de organização, para um melhor aproveitamento do tempo para provocar que os alunos façam suas conexões, desenvolvendo o que o aluno já apreendeu e preparando para o que irão aprender.

Pereira (1995, in Soares [aut.proj] Arte na Escola, 1995) lembra que é preciso encontrar *caminhos* de conexão, de articulação das experiências acadêmicas de modo a contribuir para criação de condições para que a experiência estética seja realmente vivida na interior do ser, desse ser dentro do coletivo, não no individual apenas. Essa articulação das experiências é o caminho para o professor regente e o arte-educador. Para o autor acima, os dois se encontram em crise, um sucumbe ao peso das instituições e outro da conjugação dos saberes e a experiências.

Acredita Pereira (1995) que a solução está no trabalho conjunto, no compromisso, na construção de um projeto que se incida sobre a dimensão mais essencial desse assunto. Esse aspecto, as políticas públicas para arte-educação, nas escolas que já foi amontoado de matérias na Educação Artística da Lei de 1971 que visavam a integração das disciplinas, porém sem critérios para isso, que o Projeto de Lei no 1258-c/88 da Lei de Diretrizes e Bases tentou desfazer essa falsa proposta interdisciplinar, indicando o ensino específico para cada linguagem artística.

Respeitar a especificidade de cada linguagem é uma coisa e ter um professor para cada linguagem de arte é outra. É sabido que nas escolas

Municipais, que geralmente tem condições de ensinos precárias, não há verbas para se colocar professores regentes em todas as salas de aula, quanto mais uma equipe de professor de artes, sendo que legitimidade dessa área, fica na maioria das vezes, no discurso, nos projetos de lei mesmo, porém raramente nos projetos da escola.

Por isso, mais de encontro com a realidade do nosso sistema escolar seria nas Escolas Municipais, a priori, nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, ao invés de uma equipe professores de arte, um para cada linguagem específica, um arte-educador para cada ano, por exemplo, depende da construção curricular de cada escola, não prenda a especificar cada linguagem, mesmo que ocasionalmente uma linguagem possa ser um tema gerador de um projeto, o que não impede experienciar todas as linguagens de artes a partir desta. Este seria o movimento de alfabetização artística, familiarizar a criança com a integração dessas linguagens, sem deixar de lado a excelência. Visando estabelecer a produção prática, a observação e o pensamento divergente e criativo, podendo globalmente transitar com liberdade pelas expressões da arte. Como elemento catalisador, o arte-educador, e uma educação curricular baseada nesses princípios que aqui estão sendo propostos. Esta idéia será melhor analisada no item Sentir.

Coragem. (1995) em contrapartida abre uma discussão que o Arte-educador na multiplicidade de caminhos, que realmente são enriquecidos dessa prática, porque incorporam saberes e vivências diversas, acaba por prejudicar uma qualificação específica e uma reflexão de sua prática docente. O que consequentemente interfere na sua avaliação da qualidade total e eficácia do ensino pela Arte.

Entende-se que se o Arte-educador, força motriz de um currículo educacional pela arte, estabelecer um percurso que prima a sua área específica acadêmica e que esta esteja exercitada na sua prática, essa trilha fatalmente será somada a outras vivências que compõe um cotidiano educacional, sobretudo escolar, possibilitando a conjugar as demais expressões da Arte, de outras áreas, com sua origem acadêmica, fomentando a flexibilidade.

REDUZIR  
E  
UM  
POUCO  
CONFUSO

→ NÃO FOI CITADO NA REFERÊNCIA  
BIBLIOGRÁFICA

✓



→ NAS  
CIA BIBLIOGRÁFICA  
FOI CITADO NA REFERÊNCIAS

Pereira (1995) levantou a questão justamente sobre a formação deste Arte-educador, identificando uma fragmentação e superficialidade dos saberes em Arte, no interior dos cursos superiores. Essa crise entre o acadêmico e o vivido muito se dá, de acordo com este autor, pelo peso dos conteúdos acadêmicos e mais uma vez, pela burocracia das instituições.

Como se vê Arte-educador e professores da rede municipal tem problemas bastante incomuns e comuns a todos educadores deste país. Muitas das vezes acontece de ser a mesma pessoa: Arte-educadores que são professores do município e vice-versa. O que não é mesma coisa. Um vértice desta dupla jornada pode ter ido atrás de instabilidade, a outra, atrás de mobilidade, ou seja, a tal da flexibilidade. A ordem dos fatores altera o produto? Sim!

REDACION  
← Voltando a intencionalidade de uma busca e outra pode incidir diretamente na postura, deste educador polivalente. O que busca ampliação para sua atuação com a mobilidade, de certo, terá uma postura política mesmo diante de condições de trabalho que não desempenham uma boa política. O profissional que busca simplesmente estabilidade, pode-se deixar abater diante de tantos obstáculos e, da mesma forma, simplesmente, estacionar. É um trabalho estável para um profissional estável, sem inquietações, sem mudanças, estacionado em sua vaga. Cumpre suas obrigações, mas tem vagas noções porque tem tantas.

Pereira (1995) em seu debate avaliou que a própria história do ensino das Artes no Brasil, revelou que pelo engajamento político, pode-se encontrar o caminho para a melhoria das condições de trabalho nas escolas, como pela melhoria da qualidade de ensino. Coragem, (1995, p.346) indica:

*"...pode-se dizer, então, que o ensino da Arte pode ser um instrumento de criação de novas possibilidades para um ação pedagógica; pode ser um agente que possibilite uma educação de caráter emancipatório."*

A mesma autora reforça a necessidade que o arte-educador conheça os fundamentos da educação, sua história e diferentes linhas metodológicas, para que este consiga criar o fio condutor, o elo entre arte e educação.

✓

NÃO APARECE NA REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

56

A relação que todo educador tem que teorizar com sua prática é de aprendiz. Bertossi (1995, p. 347) afirma que: "**a relação de aprendizado é uma relação a dois, que deve ser bem entendida por ambas as partes**".

Uma ação integrada de ensino-aprendizagem também pode ser uma relação triangular; entre professor, arte-educador e aluno. Sempre levando em conta a realidade sócio-política do sistema educacional brasileiro. O discurso estético pode ser muito belo, uma equipe de artes para cada linguagem específica, na prática é algo tão utópico, quanto num currículo baseado em artes.

É na depoimento de uma arte-educadora, que tem o postulado acadêmico de História da Arte, e o postulado da prática da arte-educação política das escolas particulares de arte-educação; integrante de projetos de experiência nas escolas municipais, ou seja, teoria e prática vivenciados profundamente, que ilustra-se aqui, o pensamento de uma organização da educação pela arte.

*"A criança de primeira a quarta série do ensino fundamental, ainda conserva um pouco a integração de seus conhecimentos adquiridos na escola e em sua vivência, onde brincando se utiliza de todas as linguagens sem dicotimizá-las, (...), proponho que o ensino da Arte neste segmento seja feito de forma integrada e lúdica." (Ana Carolina Bicalho)*

O que esta Arte-educadora sugere, de posse de sua vivência, é não ter preocupação com o aprofundamento de cada linguagem, pois uma área que visa o ser humano por inteiro, ao invés de valorizar só a parcela racional das outras disciplinas, se subdividindo, poderia perder o seu já reduzido espaço na escola e sua função como integradora dessa disciplinas segmentadas, obstruindo a ponte entre o que foi aprendido, apreendido e vivenciado pelas experiências em Artes. A Arte-educação, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, serviria de ambientação, um primeiro contato das crianças com esse universo, ainda tão estranho. Porque para Ana Carolina, a professora de Artes, por lidar com todas as linguagens indistintamente, estaria se fomentando esta familiaridade progressivamente, para que no 2º momento – quinta a oitava séries –, possibilitaria ensino mais aprofundado de linguagens específicas, baseado na metodologia triangular de Ana M. Barbosa.

FRASE  
? CO. IV -  
FUSA

✓

→ VOCE NÃO CITA NA REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

REDAÇÃO  
M  
POUCO  
CONFUSA

Baseado no estudo de Camargo (1995) para a premissa que o professor é o comunicador do currículo, enquanto ação educativa e que o aluno imprime vida neste currículo, enquanto movimento que recebe essa ação educativa, a mensagem deste currículo pode ser transmitida e vivenciada de múltiplas formas, que se realizam por linguagens.

A realidade reinante deste tempo é a convivência de diferentes tipos de linguagens. A sociedade se utiliza desses diferentes tipos de linguagens para diferentes tipos de finalidades e dessa forma, passando múltiplas mensagens. A educação como processo social que não deve ser restringir à escola. Portanto, deve-se ampliar a multiplicidade dos recursos pedagógicos, para que o currículo ganhe vida, também sem se restringir à sala de aula, mas na sociedade, portanto para a vida deste aluno.

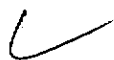
Para tanto, é preciso aprender e apreender a ler essas diferentes linguagens, que da mesma forma que não podem estar restrita às escolas, a escola não pode restringir no currículo. Para cada linguagem, há um fim, um processo para a aprendizagem da leitura de mundo, sendo essa segundo Camargo (1995), a eficiência da linguagem na vida social, para cada finalidade, um texto e leitura diferente. A escola não pode economizar linguagem, pois estaria negando o poder de comunicação, que é a cultura de uma sociedade.

**"Nossa postura humana é apreendida através da socialização, que se dá basicamente pelas linguagens".** ( Duarte, Júnior, 1982 p. 36 ) O presente autor diz que a linguagem dá ao ser humano uma consciência reflexiva, que se desenvolveu em culturas que interpretavam a realidade de acordo com suas necessidades. Toda cultura tem significações próprias, mais a Arte é comum a todas as culturas.

Seguindo o pensamento ainda de Duarte Júnior (1982), o comportamento humano é simbólico e através da linguagem que é um código simbólico o homem cria significações, imprimindo um sentido à vida. Mas não exprimem sentimentos, apenas comunica-os em forma de símbolos lingüísticos. O que o autor quer dizer que Arte não é linguagem, pois não comunica significados, mas exprime sentidos.

✓

Portanto, Arte é uma forma de expressão que compreende múltiplas linguagens que exprimem o sentir humano. Precisa-se entender essas formas de expressões para entender a si próprio e o mundo. Para tanto, percorrer essa "aquarela da Arte", que têm cores próprias mas integradas, se multiplicando em outras. Inicia-se aqui a pintura deste quadro: **as linguagens (das expressões) multiplicadoras da arte-educação.**



#### 4. O SENTIR: AS LINGUAGENS MULTIPLICADORAS DA ARTE

Para o crescimento mental, de acordo com Lowenfeld (1947) a interação dos símbolos, do ser e do ambiente que fornece os elementos de processos intelectuais abstratos, depende dessa relação e multiplicidade entre o ser e seu meio, que vem a ser o elemento básico da experiência artística. Quanto maior o desenvolvimento da sensibilidade, ainda segundo o mesmo autor, maior e melhor a conscientização dos sentidos que propiciará a aprendizagem.

Um ponto importante que a professora deve estar ciente, é que para o adulto a Arte remete à estética e para a criança a Arte é uma comunicação do pensamento, assim especificado por Lowenfeld (1947). Enquanto o sistema educacional estiver alicerçado para apenas uma única fase do desenvolvimento, a intelectual, aprendizagem significará acumulação de conhecimentos em detrimento a compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados. Esta lacuna fica evidente no exemplo de Lowenfeld: (1947, p.36):

*"Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo."*

Expressões como as garatujas não podem ser desprezadas, com rabisco, ou sinal que a criança ainda não sabe desenhar. Seu desenho é universal, pois todas as crianças do mundo vão fazer garatujas, porém a sua cultura é uma influência direta, seu desenho reflete seu meio.

Lowenfeld (1947, p. 67) prega que Arte é um constante processo de criatividade, sendo então o desenho uma oportunidade de converter o pensamento criativamente em forma concreta.

*"As crianças desenvolvem idéias imaginativas numa atmosfera que estimula a criatividade. A situação da sala deve ser flexível para permitir a liberdade de expressar suas próprias idéias." (Ver foto 1)*

deve ser interiorizada através de atitudes que permeiam a sua vida social do ser humano.

Assim como existe a expressão "o exercício da cidadania", a criança precisa ter o "exercício dos seus valores humanos", ou seja, praticar atitudes que o façam entender o porquê que o seu comportamento influi no funcionamento de toda um grupo e de sua boa convivência neste.

Lowenfeld (1947) esclarece que o uso desses materiais e experiências artísticas que tanto provocam o aluno, podem criar bons hábitos, como a responsabilidade. Limpar e guardar pincéis que usou, cuidar do seu trabalho, não desperdiçar tinta e papéis, colocar todo o material que se dispôs para a feitura do trabalho. A distribuição de tarefas em que todos participem da organização para a produção, confecção (individual e coletiva) e limpeza faz parte da premissa da liberdade com responsabilidade. A vivência da Arte possibilita esses exercícios que se convertem em "atitudes de convivência" que tanto os professores se desesperam em manter como disciplina, sendo que eles próprios se esquecem de exercitar outra premissa a "autoridade sem autoritarismo". E todo esse "desenvolvimento global da personalidade", conceito de Porcher (1982) germinando através do desenho, que este autor denomina como "atividade de preparação". O desenho colabora, segundo Porcher (1982), com todos os aspectos dos trabalhos dos alunos, incluindo no ensino das disciplina fundamentais como Matemática e Português.

O que não implica em método, em ensinar técnica de desenho e sim prática, ou seja, para desenhar não precisa saber e sim fazer. O desenho para Porcher (1982) é uma atividade capital, sobretudo nos primeiros 4 anos do ensino fundamental, porque nesta atividade a interdisciplinaridade se personifica perfeitamente por ocupar uma posição central no processo escolar. O presente autor (1982, p. 102) define esta posição mais efetivamente e geral:

*"Entendemos por desenho o conjunto de atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais, de um modo figurativo, de um mundo de figuras. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade, de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada (desenho industrial). Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração da mão, do olho, de instrumentos, de técnicas e de materiais."*

O desenho representa figurativamente os objetos, com é a forma concreta de sentimentos. Da mesma forma que se visualiza o conhecimento adquirido quando este se materializa em formas da escrita, do poema, música, de uma fala, um gesto e de um desenho. A educação pela Arte extrai para fora um processo que se desenvolve por dentro, para ser visto, ouvido, tocado. O desenho pode deixar à mostra a imagem de um estado da criança. Segundo Porcher (1982) A criança revela em seus desenhos, inconscientemente, a sua personalidade, o seu estado de espírito porque está se expressando profundamente. E assim o mundo a percebe e esta é uma descoberta em si mesmo. Observando a fala de Jackson (8 anos) estudante da Escola que serviu para o Estudo de Caso, ao final das oficinas de Arte-educação:

*"- No começo do ano, eu desenhava assim (e desenha um boneco como um palito) agora olha só a diferença! (e mostra desenho de uma pessoa com formas, contornos)."*

O desenvolvimento global da personalidade inclui à aprendizagem das aparências, para Porcher (1982). Esse desenvolvimento, para o autor, no aspecto pedagógico, sob a mesma perspectiva global, é capaz de promover as experiências mais enriquecedoras de educação gestual, plástica, coreográfica, musical ou teatral. Portanto, é a alfabetização estética encarrega-se da aprendizagem sensorial, pois segundo Porcher, (1982) aprender a ver, a ouvir, usar o corpo é saborear as formas sensíveis em si mesmas, percebendo o mundo como uma soma de estímulos.

Reproduzindo um diálogo entre duas alunas da escola do Estudo de Caso, da turma de aceleração, ao final das oficinas de Arte-educação ocorridas durante 15 meses:

*"- Tânia Mara para a professora (enquanto desenha): "- Eu era preguiçosa, né?"*

*- Professora: "E agora ?" – Tânia M. sorri e mostra o desenho finamente detalhado e caprichado.*

*- Outra aluna que escuta a conversa, interpela: "- Mudou sua vida, Tânia ?"*

*- Tânia (tímida) abaixa a cabeça e se volta para o desenho: "eu que mudei!"*

Contudo, a educação sensorial é descoberta de si mesma, na qual diversas formas de expressão estejam se relacionando, reciprocamente, que vem a ser o movimento das integrações das linguagens. Sobre o caso descrito acima, Tânia, no início das oficinas, se recusava a desenhar, por julgar que não sabia, e quando o fazia era a última a acabar pois apagava o desenho todo tempo, julgando estar feio. Num 2º momento começou a pedir à colegas que ela ou a professora consideravam desenhar bem, para fazer os desenhos por ela. Ao final, na insistência para que ela fizesse o seu, não importa de que forma, mas fizesse, e participasse das atividades, a aluna que pedia constantemente a opinião sobre seus trabalhos: ("*Tá bonito?*") agora ativamente participante nas atividades de teatro, como plástica, ainda oferece ajuda aos colegas, revelando sua opinião: ("*Tá bonito o seu, mas você podia pintar mais aqui, né?*")

A análise de Porcher (1982, p.30) pode melhor refletir sobre tais casos:

*"Graças à prática vocal e coral, a memorização das canções, aos diversos exercícios rítmicos ou melódicos e etc., a criança desenvolve inconscientemente a sua capacidade de observação, o espírito de análise e síntese, e até mesmo a abstração."*

Porcher (1982) explica que pelos desenhos das crianças expressarem uma projeção de sua própria existência, como se sente e como sente os outros existindo é muito, usada pela Psicologia projetiva, pois entendem que através dos desenhos podem ler uma personalidade. Por isso seja, o desenho tal capital para integração das linguagens, por se tratar até de elo entre as expressões, que na fala do mesmo autor, pode ir se prolongando, se completando refletindo mutuamente: expressão corporal, a expressão poética, a expressão plástica ("pintura, escultura, colagem, diversos arranjos de materiais e formas") derrubando possíveis muros que separam as múltiplas atividades expressivas, sintetizando, então, a verdadeira pedagogia estética global.

Não cabe aqui descrever métodos, porém, se faz flagrante citar o método de multipróposito de Robert Saunders, pupilo de Lowenfeld, esmiuçado por Ana M. Barbosa (1999):



*"Este programa é desenhado para orientar no uso de reproduções como instrumento de ensino que vise a educação estética da criança, a percepção visual e verbal, as mudanças históricas e auto-identificação."*

Barbosa (1999) esclarece que pedagogicamente os exercícios propostos por Saunders, tem forte influência na Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom, que são compreendidos em:

1. Exercício de ver (descrever claramente, identificar e interpretar detalhes visuais)
2. Exercício de aprendizagem (compreender as pinturas ou desenhos, expressar julgamento de valor, exercitar habilidades de imaginação, desenvolver conceitos espaciais e sentido de ordem visual)
3. Extensões das aulas ( relacionar Arte com seu meio ambiente, escrever criativamente, fazer comparações históricas, usar símbolos visuais e verbais, investigar fenômenos de luz e cor, fazer improvisações dramáticas, explorar relações humanas, tornar-se consciente de problemas ecológicos)
4. Produzir artisticamente ( desenvolver a auto-imagem através do desenho, encorajar a atividade criadora grupal, experimentar com o espaço positivo e negativo, representar em três dimensões, investigar formas, texturas, cores, e linhas, exercitar habilidades de recortes, colagem, pintura, modelagem, desenho etc., desenvolver a habilidade para lidar com régua, compasso e até lentes de aumento).
5. Unidades de estudo (relacionar com história da Arte, estudos da língua, literatura, matemática, geometria, física, química, educação ambiental, história geral e etc.)

A descrição acima serve de representação da questão que este item levanta, multiplicidade das linguagens da ARTE como integradora (enriquecedora) das disciplinas que compõe um currículo escolar, sem que tanto especificação da Arte e da disciplinas cultas seja deixada de lado e nem negando as suas coexistências.

Salvador (1994) entende que os caminhos da produção e da relação ativa, crítica com o saber se dá por uso de novas fontes que se constituíram em

novos campos de pesquisas, o que também define uma das propostas salientadas neste caminho aqui, pois questioná-los é buscar não mais limitar o espaço acadêmico. O presente autor, entende que nesta perspectiva a construção do conhecimento é esclarecedoramente orientada a compartilhar com seus alunos, significados e sentidos, pois professor e aluno chegam dessa forma, a compartilhar parcelas progressivamente mais amplas de significados de atividades sistemáticas, com relação aos conteúdos dos currículos escolares.

Entretanto, como bem identifica Coelho (1995) para experimentar de fato arte-educação, como um estado da Arte experimentado por inteiro. E essa experiência não acontece e se congela dentro de cada um, e sim atravessa e transcende. Encontrar caminhos de conexão, de articulação dessas experiências acadêmicas, ainda geralmente, tradicionalmente concebida, é contribuir para a criação de condições para uma experiência fértil de compreensão da realidade humana. Para tanto, repensar ação pedagógica é perceber o ser humano e as relações humanas envolvidas na ação pedagógica. Coelho (1995) descreve o acesso à estética do cotidiano:

*"Os caminhos que percorremos todo o dia, de casa ao trabalho, às compras, pela cidade, o corte e arrumação do cabelo, as roupas, os adereços, a escolha ativa de música do rádio, programas de TV, livros e revistas, os rituais de romance, de amizade, de relacionamentos com pais, alunos, (...), parceiros, as escolhas, as opções, vivências e aprendizagens, enfim nossa vida tem uma forma de ser vivida, uma singularidade, uma IDENTIDADE, UMA ESTÉTICA! Como lê-la?"*

Na fundamentação de uma práxis estética, que conecta teoria e prática, dentro da concepção de educação libertadora:

1. *Constatação – Fase do desvelar, do diagnosticar o repertório cultural e expressivo do aluno. O professor observa, conhece e registra.*
2. *Encaminhamento – Fase do ampliar, a partir das constatações feitas na fase anterior, o professor vai diversificar, aprofundar os conceitos em Arte.*
3. *Discussões periódicas/ Acompanhamento – Fase de síntese das duas anteriores. Momento de avaliação, análise, reflexão dos conhecimentos e produção em Arte, de mudanças ou não pelos alunos para redimensionar ação pedagógica.*

✓

Visto que esta fundamentação foi inspirada de uma proposta curricular real e prática da Prefeitura Municipal de Camaragibe – Recife, Pernambuco para o ensino fundamenta de 1ª à 4ª série, resultado de envolvimento, e soma de trabalhos e saberes de 3 anos, que segundo Jurandir Freire Costa em reportagem para a Folha de São Paulo: **“é uma experiência lograda de uma administração honesta, competente e baseada na participação de todos...”** não só legitima a proposta como toda a discussão levantada por este caminho.

Esta reformulação, de acordo com **Coelho** (1995) depende das experiências bem sucedidas espalhadas por todo o Brasil, como do a município de Camaragibe. Por que o município do Rio de Janeiro, centro cultural tão canalizador e propagador de sua Arte, não pode ser e ter uma experiência bem sucedida como essa?

Voltando ao objeto de estudo, as linguagens, Coelho (1995) afirma que sublinhar Arte e Literatura como, agentes estimuladores de uma proposta em sintonia com a vida moderna, (que é guiada pela tecnologia e informática), é urgente para que as potencialidades do ser humano não se percam e se limitem nestas fontes. A literatura construi um campo fundamental e carente de atenção. Na perspectiva da proposta triangular que indica que a composição do programa de Arte inclui 3 premissas básicas que são: fazer Arte (trabalho em ateliê/produção artística, exemplos); ler obras de Arte (crítica e estética); contextualizar história da Arte.

Acrescentando a quarta premissa básica: que é gostar de Arte, arriscando em dizer que vem pelo contato ininterrupto com a literatura. Baseando-se no estudo de Rizzi (1995) sobre a proposta triangular, quando esta diz que a nossa cultura está em transição de uma ordem social, que autora chama de “cultura em rede”, devido a interconexões que refletem na nova tecnologia escrita. Esta característica de “hipertexto” é a capacidade e do computador criar e gerenciar redes de textos em todas as formas de escrita.

A revolução no modo de pensar, escrever, ler e levar o acesso à informação articula áreas do conhecimentos, pois permite uma relação, não umas

VOCE NA O  
INDICOU NA  
REFERENCIA  
BIBLIOGRAFICA

VOCE NA O  
INDICOU NA  
REFERENCIA  
BIBLIOGRAFICA



subordinação de uma cultura, mas sim um cultura de rede de interesse de grupos. No universo hipertextual do ensino da Arte, a literatura sustenta e alimenta, o educando que está envolvido "com fazer" da literatura, adquirir um letramento literário<sup>8</sup> que fará entendimento mais pleno do seu "fazer artístico", e enquanto este atenderá "os modos pedagógicos de fazer", completando uma aprendizagem global e conseqüente "gosto, todavia, compreendo". Lowenfeld (1947) resume que a consciência estética faz parte do desenvolvimento total das crianças, que vem se fomentando com o desenvolvimento da sua capacidade íntima de discriminar e escolher. A oportunidade de expressar seus sentimentos e suas emoções sobre as coisas circundantes é a mais essencial. A escrita e a leitura é entendida aqui como meio de comunicação que mais podem influenciar na apreensão de uma pedagogia cultural no âmbito escolar e posterior postura inclusiva deste capital simbólico, como amplo processo social que ultrapassa os limites da escola.

Entretanto, o papel da escola na formação desses leitores literários é primordial, como escolher livros, lidar criativamente com textos abertos, hábitos de frequentar bibliotecas e livrarias, ampliar os poderes da imaginação, interagir com texto, analisá-lo, criticá-lo, decodificá-lo, reinventá-lo e criar o seu próprio texto. Rizzi (1995) explicita as ações e conteúdos do universo hipertextual do ensino da Arte através de uma esquema aberto para ser exercitado e ampliado:

ARTE = Literatura - Teatro - Dança - Música - Artes visuais. (de variados)			
Gêneros Períodos Escolas Artistas Meios Procedência (Ações Básicas)			
Apreciar	Fazer	Contextualizar - inclui:	
Assistir	Encenar	instalar	Continente
Escutar	Atuar	pintar	país
Ler	Cenografar	desenhar	estado
Contemplar	iluminar	gravar	cidade
Crítica e estética			
musicar	imprimir	bairro	
dançar	esculpir	família	
Coreografar	modelar etnia		
Interpretar	construir línguas		
Compor	fotografar	credos	
Reger	expor	faixa etária	
Performar	filmar gênero		
Escrever	montar ideologias		
Publicar	exibir temas		
Corresponde ao campo das práticas artísticas história da Arte.			
Ações hipertextuais - Fazer/Apreciar/contextualizar e todas as combinações seqüenciais.			

<sup>8</sup> Read (1958) entende por disciplina, baseando-se em Platão e Nietzsche, que quando falam em disciplina tem em mente o ato coerente, não a obediência atemorizada. É mais um consentimento, seguir consciente e instintivamente a lei estética, ou seja, estar em concordância e guiar-se pela área da arte.

Para Rizzi (1995) o Arte-educador dentro desta proposta passa ser a pessoa chave para o processo inicial de articulação das redes. Sabendo que este vai operar os controles, para articular associações, relacionar os hipertextos de acordo com seus alunos, pois saberá procurar qual informação ou prática artística para cada momento. Ver a literatura como fio condutor deste processo é levar em consideração, simplesmente, a história da humanidade e de que modo foi trazida ao conhecimentos até os dias de hoje, é reconhecer a palavra, que diferencia os seres humanos dos outros seres vivos e como veículo desta trajetória.

A escritora Maria Dinorah (1995) relata que muitos outros meios de comunicação surgiram através da mesma história, através dos tempos: o teatro, o rádio, o vídeo . a televisão. Porém, a escritora conclui que a palavra é seu maior suporte, e sem esta não existiria tão magia. Dinorah (1995) sabe que a tecnologia veio para servir o homem, ao passo que este (a) homem/mulher que se tiverem contato com a palavra, não terão acesso à cultura e ao conhecimento, tornando-se pobre escravo da tecnologia vazia. O recheio dos meios de comunicação é a Literatura. Porque através do teatro, do cinema, para qualquer tipo de comunicação a palavra se torna essencial, tomando o livro indispensável.

Dinorah (1995) que a formação do leitor deve ser democrática e sensível, portanto deve expressar a pedagogia da liberdade, pois para a escritora – ***“uma crianças sem livros é o prenuncio de um tempo, sem idéias”***. Ainda segundo a presente escritora infantil, o livro leva a criança a desenvolver a criatividade, sensibilidade, sociabilidade, senso crítico e a imaginação criadora. Pressupostos básicos do ensino da Arte. Dinorah (1995) sublinha que: ***“o livro leva a criança a aprender português, pois lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar.”***


E aprende-se naturalmente. É através do texto literário (poesia ou prosa) que a criança vai desenvolver o plano das idéias, segundo a escritora entender a gramática, o suporte técnico da linguagem, sem conhecer as estruturas poéticas-literárias da leitura. É como aprender a ler, escrever e não saber pensar. O que não é natural. Começando pelos pais passando pela professora está a responsabilidade que é a Arte de contar histórias. De acordo <sup>com</sup> Dinorah (1995) ao citar Paulo Freire,

pois se *"a leitura do mundo precede leitura da palavra, a fantasia e a magia de uma história não só encanta e ensina, despertando a imaginação criadora"*, como é responsável pelos inventores e criadores. Construções de projetos temáticos durante o ano letivo, se constitui em uma eficiente prática para introduzir a criança não somente à literatura, mas também à leitura do mundo. E através da integração das linguagens artísticas, com a das outras disciplinas curriculares.

Um exemplo é um projeto sobre conto de fadas. O objeto de conhecimento pode ser literatura, como pode ser história ou Ciências Sociais e para a educação infantil, a Língua Portuguesa. O levantamento de conhecimento prévios sobre contos, a confrontação dos conteúdos, tanto pelo viés literário como científico. Focalizar um contexto histórico, a Idade média. Fazer um levantamento de roupas, arquitetura, música, obras de arte. Registrar com desenhos a pesquisa. Além do contar propriamente dito, a confrontação de filmes que sobre o assunto. Comparação das duas linguagens. Fazer dramatizações desta época, pesquisar um instrumento da época. Fazer alimentos como os alunos pesquisados da época.

Enfim, um projeto que envolveria toda a escola e trabalharia tanto o currículo de Artes conectando com o currículo normativo. Para Porcher (1982) a criança é por natureza disponível ao imaginário. A professora precisa aproveitar essa disponibilidade à favor da ação pedagógica, primeiramente com a preparação ambiente, não de maneira visando manter uma disciplina, mas sim a concentração que advém do envolvimento, do interesse. Menin (1995) indica que a sensibilidade estética permite a apreensão das múltiplas mensagens que o texto veicula, permite ao leitor reelaborá-lo segundo suas experiências.

Contos de fadas, fábulas, contos populares são imprescindíveis, mas o uso de histórias do cotidiano, das vivências dos alunos e professores e meio que o cercam enriquecem e estabelecem o vínculo de interesse envolvimento pleno. Para isso os educadores devem fazer um levantamento, observar os educandos, as suas relações com a escola, abrir espaço para conversas e abordar assuntos, como da comunidade, do trabalho, da família, das brincadeiras de sua época. Propiciando a criação literária.



Dinorah (1995) acrescenta que a linguagem simbólica, a poesia, são elementos dessa identificação com a palavra literária na criança, mas propondo verdades, onde fantasia e realismo, se mesclam. A poesia é uma estratégia eficaz, mas abandonada na busca dessa identificação com o mundo literário e a criança. Esta iniciação quando abordada, fato que é raro, é geralmente empobrecida com declamações que se finalizam em cantigas infantis idiotizadas.

Sobre o encontro da poesia com a criança, Porcher (1982) é delicado, pois confunde-se que a criança é um criador como o poeta, só com uma criatividade infantil. Um caminho pode levar ao outro, mas deve se ater na motivação, ao invés da produção em si. Motivar com jogos com sons, seguida das palavras, que promove o gosto pela palavra, o poder da fala, permitir o falar, que de acordo com Porcher (1982) é a moia propulsora das cantigas infantis, mas elaboradas, sensíveis que enfim constituem um aprendizado verbal e articulador da fonte autêntica da criação. A imagem é um elemento capital nesta abordagem, explica Porcher (1982) pois, é preciso entender que enquanto o poeta assume a imagem para dizer tudo ou outra coisa, enquanto a criança não sabe dizer tudo. **"O livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça, que entre um mistério e um segredo, põe idéias na cabeça."** (Maria Dinorah, Poesia sapeca)

Nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, a abordagem da poesia compreende dois momentos distintos; apoiando-se em Porcher (1982) – **"à comunicação, que é o recolhimento poético, a fase que permite a sensibilização, interiorização, o trabalho de dicção, que poderá introduzir à composição de poemas, poderá, como também atrela-se a outras atividades artísticas."** O segundo momento é o estudo pessoal, na seleção de pesquisa de texto que gostem, anteriormente introduzidos pelo educador.

Na busca pela sensibilização traçar um paralelo, como por exemplo uma analogia entre a linguagem matemática e a poética, pois através das atividades matemáticas, isola-se os conceitos e relações que confere domínio, esclarece-se os mistérios, concretizando a posse deste mundo. Compreender o sentido da escrita poética é caminhar para emancipação, que é traduzir as necessidades da vida


cotidiana em lirismo. Daí o potencial poético de liberar a palavra das normas gramaticais para se transcender em conteúdo semântico e em riqueza musical.

Transformar a palavra em sentimento, ritmado, “descompassado de amor”, pois quem se apropria das palavras, ama seu sons, seu sentidos, edificando seus sonhos mais íntimos, mais simples o que torna-o lindo, porque livre. Exercitando essa criação e apreciação através da linguagem, como por exemplo; à procura do ritmo, identificando melodia, estará no andamento, instrumentalizado para o encontro com a música. Música, palavra única, que abusa dos sentidos, que conduz os indivíduos ao **sentir** indescritível, só traduzido pelo lirismo dos seus versos, melodiar de suas notas, que acompanha o corpo como sombra. Assombrado hoje em dia pelo consumimos indiscriminado, pela miséria comercial, pela pobreza industrial, fazendo mal, a quem mal sabe. Mediocridade é sinônimo de novidade, os modismos nocivos, sem crivo devorados pela mocidade.

*"Não fechei os olhos, não tapei os ouvidos, cheirei, toquei, provei, ah! eu usei todos os sentidos. Só não lavei as mãos e é por isso que eu me sinto, cada vez mais limpo, cada vez mais limpo...!" ( Ivan Lins e Vítor Martins – “Daquilo que eu sei”.)*

A alfabetização estética se faz urgente quando se trata do desenvolvimento da educação musical. Primeiro tendo em vista, já discutida o ensino tradicional e reducionista da música nas escolas, por incultura das massas que consomem migalhas, podendo banquetear. Porcher (1982) mais uma vez servirá de base para a discussão de como a escola pode romper esse curto-circuito que cala a educação musical de qualidade. Mesmo num país produtor de qualidade, numa cidade como Rio de Janeiro tão musical e de qualidade sem par, a dificuldade é evidente, pois a mídia é evidência. Vende-se tanto para o bem, quanto para o mal. Discriminar bem e o mal, é bastante discutível, e se gosto não se discute? Porém, se apura.

Na investigação, do supracitado autor, a música constitui um processo de contato, para o bem. Pois, desenvolve física e sensorialmente através do ritmo e do som, afetivamente através da melodia e no “passo à passo do compasso” à tomada






de consciência. Entretanto, esta reeducação é crescente através da atividade musical, mais do que por audição, acredita Porcher (1982). Embora, discordando em parte, pois provavelmente o contato com universo de auditores da MPB, (indiscutivelmente de qualidade) é uma educação estética, pois há um refinamento em seu repertório, ampliando o horizonte cultural, que pode provocar o anseio pela atividade musical. Creditando que antes é preciso gostar de música, para querer saber sobre música.

Contudo, para a criança, seja mesmo fundamental; a integração do esquema corporal, o domínio do gesto, a noção do movimento, intercomunicação entre espaços interior e exterior, a apropriação de si mesma. Uma experiência ativa de abordagem de música enquadra uma questão, na qual é colocada por Porcher: (1982) uma vez que se trata de transmitir às crianças o gosto pela música, o desejo de ouvi-la, e, sobretudo, a capacidade de ouvi-la com atenção e compreensão, como um método pedagógico pode contribuir para esse objetivo? Respondendo a essa questão; indica-se a musicalização, ao invés da técnica e teoria musical, é um caminho específico que de fato envolve o desenvolvimento global da personalidade, que pode até findar no 2º momento.

A música como potencial de crescimento e objeto de conhecimento do mundo. Educar o **olhar** para que o **ouvido respire** música e a **sinta** não só através dos rádios, instrumentos, mas através do seu corpo e uso deste com o ambiente, os sons da natureza, dos objetos que não são instrumentos mas que podem ser transformados. A **degustar** a música como um instrumento no processo de apreensão de cultura a fim de desenvolver a inteligência sensível, que abrange cognição, afetividade, estética. Otimizando o aprendizado através da transdisciplinalidade, ou seja, ultrapassar os limites do conhecimento puramente científico. Este aprendizado não deve ser solitário, isolado. A participação em grupo, tem a sua ação-resposta, como chama Porcher (1982), e esta individual reúne a ação do grupo, o interesse do exercício. Um diálogo democrático, pois todos participam e para participar corretamente, precisam ouvir o restante do grupo. Como uma roda de capoeira, ou exercício coordenado de palmas, pés, caixinhas.



Abordagem ativa de obras musicais, Porcher (1982) ressalta que pode converter em formas de transposição plástica e poética. Para isso é preciso que o educador ative a impregnação emocional, ou seja, apropriação do gosto estético para posterior exteriorização expressiva, através da pintura, de poema. Estando o educando disponível para a música, sensível e consciente de suas possibilidades. Possibilidades como a dança. Esta que é um convite à liberdade, que tem na identidade a felicidade e em suas vértices a sexualidade. A dança é obra de Arte em movimento, humana. Apreciá-la é uma beleza, e sê-la é vida saudável em sua plenitude.

Entretanto, mesmo com esse *curriculum*, nem todos são entusiastas desta prática, e até descriminam-na, apesar de democrática. Sobretudo homens que passam ao seus meninos, que praticá-la é mais para o sexo feminino. Dança escolhe gênero? Não, dança é coisa dos deuses, dos reis, dos homens, de todos os seres. E o ballet dos golfinhos? Se até os animais dançam, porque homens, não? Claro que não são todos que se privam deste bem. Porém, na escola quando tem, é ballet para as meninas. Envergonhados ficam os meninos, quando participam de uma festa, de uma peça. E se gostam, pouco se expõem. Voltando, aos estudos de Porcher, (1982) este é taxativo em dizer que a dança é um fato social. A escola como ambiente socializador não pode ignorar essa expressão da Arte como recurso educacional.

O autor acima, diz que a dança é a herança de uma época, de uma cultura, de forma dialética. É um fato social que é o reflexo dos desejos, alegrias, esperanças e anseios de cada tempo. E neste tempo, de criatividade reprimidas e distorcidas, a dança perdeu o seu espaço, ao contrário de outros tempos, e vem sendo rebuscada também pelo consumo. Em contrapartida, revela Porcher (1982) ocorre uma evolução, em matéria de pesquisas, multiplica-se companhia de danças, grupos, discussões. Exemplo disso, são encontros como o debate realizado este ano - BNDES sobre o papel da dança e da expressão corporal na mostra Arte em ação social, no Teatro Carlos Gomes (RJ). O evento reuniu quatro companhias de dança brasileiras que num painel de protesto, crítica e discussão estética, foram apresentados retratos da falência da sociedade e das ações para a juventude.

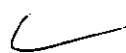
Companhia como Edisca de Fortaleza, que apresentaram<sup>ou</sup> uma mostra sobre a pobreza da região nordestina e apresentações do Ballet Stagium, de São Paulo demonstraram que a Arte, através da dança, pode ser um instrumento de reflexão social. <sup>FRASE COM REDESAÇÃO CONFUSA</sup> O que não quer dizer, se resume a esse papel, o da dança. E a escola legitimando essa abrangência e importância, assume o seu papel de prover esta possibilidade concreta. Liberdade para a dança. E para Porcher, esta liberação se processa em três aspectos:

1. *No plano fisiológico: reconsiderar os modelos respiratórios, que é gesto, movimento e diz respeito ao corpo todo.*
2. *No plano psíquico: O dançarino é um ser humano; sua sensibilidade, seu espírito, suas qualidades morais devem ser devolvidas, é preciso que amplie o seu universo e extravase a escola, a academia, o palco, enriquecendo sua dança e sua toda a personalidade.*
3. *No plano técnico: A dança é Arte do movimento, e estudar as relações entre movimento e tempo, espaço e ritmo, geometria e mecânica corporal, abrem novos caminhos para as possibilidades de expressão do corpo humano.*

As dimensões do espaço, as investigações rítmicas, a mímica, a expressão corporal, o jogo que compõe a dinâmica da dança compreendem o corpo, à inteligência, à sensibilidade, à imaginação motivarão em ações é nesse sentido que dança remonta uma ação educativa. A dança como meio de educação é um processo minucioso, de ação pedagógica, como a musicalização (fomentada por esta) de uma tomada de consciência e de uma aprendizagem global. Engajar a criança, para entender, que a dança não pede julgamentos, do tipo, “- eu não sei dançar, eu não danço bem,” e que vai além de estereótipos e de gestos ritmados, por ser uma expressão livre.

Porcher (1982) desenvolveu uma pedagogia da dança, demonstrando que esta vai além do ballet e das coreografias reproduzidas. Esta orientação pode ser simbolicamente representado, nesta releitura, por uma estrela, com cinco vértices, ou à despeito deste *Caminho – 5 sentidos*.


1. *Corpo consciente, é fazer a criança sentir o corpo com instrumento, global e compartimentalizado, cada parte tem vida própria. A lateralização é característica importante deste processo, assim como, a percepção do peso, tempo do espaço.*



2. *A dança como laboratório na busca da dinâmica reunião dos elementos das linguagens, dando coesão e harmonia a este processo global. O empírico e o lúdico se alternam nesta integração. A pesquisa compõe um imprescindível processo na contextualização da dança como diversidade cultural, apreciação fomentando a cultura do olhar à dança e a análise como produto cultural e estético.*
3. *A descoberta de si mesmo, o exterior representa o conhecimento interior; a inteligência sensível que se expressa. Caracterizado pelo jogo das articulações, fazendo a ponte da busca para atitude e desta para o gestual. O reconhecimento da estrutura e funções que constituem o corpo (abrindo um precedente para a conexão com Ciências, por exemplo) e experimentação desta aprendizagem, que se faz necessário uma fundamentação técnica, para possibilitar a artística.*
4. *A fase da liberação, a criança e o seu corpo experimentando os conhecimentos adquiridos e para isso, é preciso a conquista do espaço para ampliar esta aprendizagem. A improvisação coreográfica e o reconhecimento da plasticidade são evidenciados.*
5. *A constatação, reside na abordagem por ritmos, combinações, reflexos adaptando esta apropriação corporal com a social, tendo em vista que a dança é um fenômeno social que possibilita a criação coletiva, e o encontro de cada um com o seu modo de expressá-la. Criação estética, participação em manifestação culturais sabidamente identificadas. O folclore, por exemplo, fornece riqueza em conteúdos e a freqüência à espetáculos sistematiza tais experiências.*

Vale acrescentar a dança como uma linguagem que pode integrar ainda mais, também outro corpo, o docente. O professor de educação física complementar a atuação desta expressão, no planejamento e na execução deste, enriquecendo a ação pedagógica da dança. Os PCNs, (2000) reconhecem a dança como uma fonte de comunicação entre as culturas e criação de informação destas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação do exercício da espontaneidade e a criação consciente da construção de sua imagem corporal que são fundamentais para o seu crescimento individual e social. E sugerem temas de acordo com o desenvolvimento do aluno através de pesquisas e criação de movimentos, de estímulos rítmicos, criação compondo com a área da música.

Estando a dança também, à um passo, sobretudo como criação coletiva, de outra linguagem da Arte: o TEATRO. O teatro pode muito bem ser considerado como o mais fidedigno conjunto de todas as expressões que compreendem a Arte-educação. A sua práxis se constrói, fundamentando-se na conexão destas




linguagens de forma harmoniosa, integrando-as, sem que as mesmas não diluam a sua especificidade. Pelo contrário, é na excelência desta especificação que funciona a sua concepção global, sem isso o potencial de sua ação pedagógica estaria incompleto.

Os PCNs (2000, p.83) definem que; ***"o teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimentos. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais."*** O teatro concerne num poderoso meio de transposição, orientando-se em Porcher (1982) que sublinha que esta elaboração e subseqüentes motivação e identificação é a operação criadora. O reconhecimento do referencial metodológico e a reflexão em relação ao repertório são pontos que devem ser estudados para não se empobrecer esta ação pedagógica em espetáculo de fim de ano na escola e recurso de recreação em festa infantil.

A participação do Arte-educador cresce ainda mais de importância pela riqueza de conceitos estéticos-artísticos para revitalizar a prática teatral na escola. A referida transposição do real para o imaginário e o simbólico merecem orientações teóricas e metodológicas criteriosas. O Teatro reflete uma forma de comunicação artística que tem sua singularidade como forma de Arte; sua comunicação é estética é no imediato, no ato, o objeto real para o representado indicado por ser uma atuação Artesanal e tempo real. O teatro é vida porque vive em pessoas que emprestam vida ao vivo à personagens vivos ou mortos para um público presente e integrante desta roda viva, sem a sua presença perde a alma. Esta comunicação direta, fornece uma compreensão da realidade, de forma qualitativa.

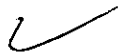
O teatro com campo educacional não intenciona formar atores e atrizes. O que não impede que seja uma tomada de consciência e conseqüente descoberta de suas necessidades e que seja para o profissional, porém anterior a esse momento, que extrapola o currículo escolar, existe o movimento continuado entre o fazer e o conhecer a linguagem teatral e toda estrutura funcional que dá suporte para a prática teatral.



Um mundo de possibilidades entre o ensino e aprendizagem estão à serviço desta linguagem e explorar todos esses elementos só torna ainda mais rico e instigador este campo de estudo. Não se restringir à encenação e abranger o espetáculo como um todo, cada atuação que é preciso para construir a produção teatral é um conteúdo a ser investigado e experienciado. Porcher (1982) chama esta prática de "como fazer teatro", que através dos seus desdobramentos proporciona um ciclo de ações espontâneas, críticas, que vão desenrolando até um processo técnico, que para o autor é a própria trama da ação criativa, definindo condições, elementos e agentes.

Como um espiral este esquema se globalmente apresentado, vai da descontração, o estar e o agir, consciente do ser e do poder ser, tomado por investigação existencial, corpo e emoção em estado poético. Gerando o auto-conhecimento, de sua expressão oral, gestual, corporal, orgânica contextualizados de acordo com a situação exigida. Entendimento do espaço que possibilita criação neste. Estando propício à dramaturgia, que num primeiro momento, adverte Porcher (1982) devem estar baseados na realidade do cotidiano que fornecem múltiplos pontos de referência, e só após o domínio destas experiências, que deve se passar para situações mais abstratas e complexas.

Quanto à educação infantil, Porcher (1982) sugere que as atividades dramáticas devem se fundamentar em relação ao aspecto sensório-motor, essencialmente lúdicas, traduzindo-se mais como jogos, extraídos da imaginação da própria criança e/ou retirados da sua atualidade. Mas a manipulação e utilização de elementos concretos que compõe, o inventário de acessórios teatrais são recomendados, por serem um campo receptivo que prepara para compreensão mais rica e facilitando posteriores momentos. Uma outra corrente de prática educacional para criança em teatro, tem como exemplo, o estilo estético-pedagógico do coral, indicado por Koudela (in Arte na Escola, 1995) estando presente nas manifestações culturais, se constituindo uma boa alternativa de encenação com crianças, pela eliminação da atuação de um personagem por uma única pessoa, organizando coletivamente o processo de aprendizagem, protagonizando o diálogo como forma de processo pedagógico, por uma peça-didática.



NÃO A PARTE PE NA REFERÊNCIA  
 B) BUDGARE) M

Afim de refletir sobre possíveis equívocos que possam vir a afetar o uso do Teatro na Educação, Gorayeb (in Arte na Escola, 1995) esclarece as diferenças entre as duas práticas do jogo dramático: a contextual e a existencial. A contextual atende as necessidades do grupo e seu contexto, visando o desenvolvimento de cada indivíduo, enfatizando o processo coletivo e não o produto. A existencial é Arte pela Arte, visando a experiência cênica, o conhecimento e o uso da linguagem.

A mesma autora citou dois de suas experiências profissionais para verificar sua defesa. Uma numa escola pública e rural, carente, integrando Arte adaptada ao ambiente social peculiar desta comunidade. E outra em uma escola pública, no RJ, num morro de uma das maiores escolas de samba. Seu trabalho vinculou-se à tradição deste espetáculo, analisando criticamente desfiguração que os desfiles vem sofrendo. O jogo dramático foi usado em ambas experiências como forma de Arte-educação, como função social levando a criança reconhecer o que tem em comum com o restante da humanidade. E esta salienta que o jogo lúdico pode se transportar quase automaticamente em dramático. Para Porcher (1982) a passagem do jogo lúdico para o dramático, dá respeito à educação mais técnica, porque diz respeito à expressão corporal, à expressão vocal e até mesmo à encenação. Que são de crescente complexidade. Por isso, a criança deve estar dominando um pensamento mais conceitual.

Os jogos de faz-de-conta, ou simbólicos buscam o aprender agindo, por prazer, manifestando-se como representação dramática, de uma ação improvisada através do símbolo expressivo,, operando com a imaginação que faz a passagem para o jogo regrado. Teatro do oprimido é um exemplo de oficina para cidadania. Os PCNs (2000) registram o Teatro como integrador no processo de formação da criança. Porque dando oportunidade que esta se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais que dinamizam com a fluência criativa. E confirma, a proposta aqui defendida; da compreensão da atividade teatral, progressivamente, global, na aquisição de um maior domínio de elementos: sobre a elaboração dos cenários, objetos, roupas, organização, e seqüência histórica apurada.

✓

Tendo em vista o teatro como fomentador de outras linguagens, acrescentando a produção escrita, o envolvimento com a literatura e procedimentos que podem ser vinculados posteriormente, para a concretização conceito estético-pedagógico, como; a iluminação, cenografia, figurino, roteiro, trilha musical e etc. A pedra fundamental desta expressão é a criatividade, e o caminho desta criatividade, de acordo com Porcher (1982) passa pela preparação para o processo educativo como conjunto de ações e não como produto isolado. O teatro que é uma comunicação direta sem mediadores e imagens, serve muito, sobretudo atualmente, como imaginação para um sexto sentido das linguagens artísticas: As Artes Audiovisuais.

Cinema, televisão não podem ser ignorados e nem pensados de forma puramente artística, não há neutralidade e é indispensável instrumentalizar as crianças, para que da mesma maneira com seu contato com obras de Arte, a produção de apreciação e interpretação de formas estéticas; produção da história das linguagens em si; análise, observação e crítica. Sem passar a imagem de bicho-papão destas, há de se poder ver e "separar o joio do trigo", ao invés de ser ferrenho crítico voraz dos meios de comunicação e "colocar a cabeça na terra como avestruz", é poder olhar e saber apreciar, sem perder de vista a capacidade crítica, nem a criadora. Em vez da reprodução, estas linguagens apreciadas desta forma, podem incentivar a investigação de outras linguagens artísticas, outros objetos de conhecimento se essa prática se constituir com fonte prazer consciente.

Porcher (1982, p. 190) afirma que no campo audiovisual, **"a pedagogia precisa inventar as trilhas sobre as quais devemos encaminhar as crianças para que estas se tornem aptas a apreciar o valor estético da obra de Arte que lhes é proposta..."** A possibilidade de um acesso racional à Arte audiovisual, pode fornecer meios par os alunos se expressarem da mesma forma com outras linguagens com desenhos e música. E como objeto cultural, é produzida de acordo com código culturalmente identificado. Esse acesso, continua Porcher (1982) é integrar as crianças e jovens, a posse do código segundo esta obra audiovisual foi construído, permitindo um leitura nas entrelinhas. Até diferenciar o que é realmente obra e o que sobra audiovisual.

REDAÇÃO  
UM POUCO  
CONFUSA

✓



Projetos com a Imagem do Som, que artistas plásticos, fotógrafos, designers, cineastas e ilustradores traduzem plasticamente a obra de compositores da MPB, com Caetano, Chico Buarque e Gilberto Gil são propostas que utilizam a multiplicidade da Arte <sup>?</sup> sem estar estanque <sup>?</sup> diante do tempo e revitalizando o conceito de imagem e produção cultural "in *mídia*", estar nela não significa necessariamente não ter qualidade e criatividade, só visando o comercial. As leituras pictóricas dos mestres da MPB, além de travar um diálogo dialético e vivo entre as linguagens, buscam os caminhos-leitura que vão do conceitual ao sensorial, que fornecem as mesmas possibilidades para quem for apreciar.

O próprio artista definiu a qualidade, de projetos como: **"...essas coisas são propiciadas pelo tempo de vida... pelo tempo de acumular esse acervo de memória afetiva.(...) Neste sentido, meu momento se conecta com esse livro, meu pensamento enxerga os signos de várias épocas, lugares, momentos..."** Seguindo a mesma linha "Auto da Compadecida" de Ariano Suassuna, que no artigo de Arnaldo Jabor, no O Globo, decreta que esta obra se traduziu no melhor produto dramático em 35 anos da emissora. O Auto da Compadecida como novo cinema brincante, conferiu a veloz e as vezes mortal linguagem da TV reviver o cinema. Mais uma vez a integração das obras de Artes, multiplica-se em possibilidades estéticas.

O jornalista e cineasta, Jabor (26/09/2000, O Globo, p.8) faz uma cronologia das artes visuais, o cinema, a TV, esta para ele sem intenção estética alguma, dissolvida em publicidade e videoclipe, surgem adaptações de obras da literatura para a TV, provocando "*mis-en-scènes*," estético. Segundo o jornalista, **"mostrando como a cultura de massa ...até o teatro infantil, podem fornecer enriquecimento formal para a grande arte"**. Do livro para o teatro, do teatro para TV; da TV para o cinema, deste para o mundo da Arte. O uso dessas linguagens à favor de uma pedagogia da liberdade, é manter contato emocional, racional e irrestrito consciente com o mundo que o cerca. Se uma criança traz para sala de aula, comentários de um desenho japonês sanguinolento <sup>?</sup> que eles adoram, não proíba e aproveite para justamente "inverter esse jogo de cabra-cega", discuta-o, faça-o o objeto de estudo daquele dia. Para poder polemizar e criticar é preciso

escutar, para depois falar e provar por A+B os prós e contras, coletivamente deste tipo de desenho. Compará-los a desenhos antigos, confrontá-los com outras linguagens, sugar a exaustão tais febres, que de serem tanto debatidas podem acabar passando, pelo menos na sala de aula. Se não pode vencê-las, junte-se a elas, mas aproveite a aproximação, qualitativamente e pedagogicamente...afinal estando de acordo com Lowenfeld (1947) não se pode desperdiçar nenhum contato, visto que o homem aprende através dos sentidos. A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com seu meio e se menosprezarmos as artes, os sentidos estarão na ignorância.

## 5. DEGUSTAR: ESTUDO DE CASO DO PROJETO TEMATIZANDO A PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA - UM CONVITE A APROXIMAR ARTE E CIÊNCIA ...NA E. M. J.L.A

A apresentação deste estudo de caso se inicia com a caracterização do bairro para a localização desta escola, em Santa Teresa - Rio de Janeiro - RJ, para enquadrar alguns aspectos desta comunidade, a fim de situar a pesquisa neste contexto. Santa Teresa é um bairro localizado sobre montanhas que separam as zonas norte e sul do município do Rio de Janeiro. Outrora um bairro tradicionalmente nobre, Santa Teresa tem hoje em sua população um pequeno retrato da distribuição de renda do Brasil. Grande parte de seus 45.000 habitantes vivem em 14 favelas criadas nas encostas de suas montanhas, atualmente pontos disputados violentamente pelos comandos do narcotráfico. O bairro preserva ainda extensa vegetação, tendo uma das suas divisas a Floresta da Tijuca, a maior floresta urbana do planeta. Além das favelas, é ocupado quase exclusivamente por casa antigas ou pequenos edifícios. Visando preservar esta "maravilha de cenário", seus moradores lutaram e conquistaram o tombamento do bairro pelo Patrimônio Histórico, bem com seu enquadramento como área de preservação ambiental.

Santa Teresa é um bairro que possui uma área territorial de 570 hectares. A renda familiar da metade da população varia de 1 a 5 salários mínimos e 22, 6% da população do bairro é composta de crianças de 0 a 14 anos, sendo aproximadamente, a metade delas estão na faixa de 0 a 6 anos. O bairro possui um Posto de Saúde, o abastecimento de água chega na maioria das casas, e mais da metade delas possui instalações sanitárias em condições adequadas. O lixo é coletado diariamente (nas) maiorias das ruas e nas favelas são depositados em grandes comboios localizados na parte de baixo dos morros, que são recolhidos pela COMLURB diariamente. O bairro possui 3 escolas públicas, duas creches comunitárias, uma pequena pré-escola, 1 biblioteca popular, 1 centro cultural e 1 museu.

Estas informações foram coletadas pelo PACS – Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul. O PACS é uma entidade social com fins educacionais

e sem fins lucrativos, que reúne profissionais existencialmente comprometidos com as classes populares e as transformações sociais. Fundado em 1986 com a proposta de contribuir para a promoção dos trabalhadores e suas respectivas associações no sentido de que se construam, com sujeitos ativos e conscientes de sua própria história e seu desenvolvimento. Dedicando-se à educação, à pesquisa sócio-econômica e à construção compartilhadas de práticas alternativas em colaboração estreita com os movimentos sociais, prestando assessoria nos campos eco-social, político, educativo e metodológico. Tem como método estimular os participantes das comunidades a capacitar-se, sobretudo para criar e gerenciar iniciativas próprias de trabalho e renda, a participar de ações cidadãs junto ao Estado de forma autônoma, e a planejar e gerir seu próprio desenvolvimento e sua própria educação para o exercício da cidadania. O bairro de Santa Teresa, foi selecionado pelo PACS, para ter um projeto piloto de desenvolvimento local por diversas razões:

- Por sua localização estratégica, o centro do Rio;
- Por ser um local culturalmente importante para a cidade e por isso estar constantemente na mídia e ser formador de opinião pública; ex.: "Artes de Portas Abertas."
- Porque é um local que traduz o retrato do Brasil onde a maioria de sua população vive em condições precárias e possuem baixa renda – ao todo são 14 favelas localizadas no morro de Santa Teresa;
- Por ser um bairro que ainda preserva, apesar de estar no coração do centro do Rio, uma característica peculiar de cidade do interior, onde moradores se conhecem, se relacionam e possuem laços fortes afetivos, onde pessoas se reconhecem, se comunicam e tem orgulho de pertencer a uma comunidade que desta preservar suas condições e seu estilo de vida, desenvolvendo uma identidade cultural;
- Porque possui uma história de luta dos moradores por diversas conquistas, entre elas, a permanência do bonde histórico como principal meio de transporte do bairro.
- objetivo é o empoderamento e o desenvolvimento local se realize, para tanto, o PACS, elabora projetos localizados, de curto prazo, em parceria ou vinculado ma outras instituições, sempre procurando articulá-lo com o

máximo de entidades, organizações e experiências político, sociais, culturais e econômicos do bairro, buscando a adesão, cumplicidade e gestão coletiva do mesmo por outros sujeitos.

- Sendo assim, há 2 anos o PACS está desenvolvendo um projeto específico em parceria com a Escola Municipal Machado de Assis, e buscando ampliar a atuação com a localidade, estendendo o contato com a Escola Júlia Lopes de Almeida, que atende 419 crianças do bairro, da 1ª a 4ª série do ensino fundamental.
- Com encontros sistemáticos com a equipe da Escola, elaborou-se este projeto, com a proposta de atuação com a equipe docente da Escola, num 1º momento e, em seguimento, trabalhar junto às famílias.
- Esta escola, Júlia Lopes, que serviu de campo de pesquisa para este Estudo de Caso. Segue a descrição do Projeto que é o objeto de estudo do mesmo.

### 5.1. A INSTITUIÇÃO

Instituição especificamente destinada à educação, a escola se constitui num espaço de práticas sociais onde também se veicula valores, os quais podem ou não estar em sintonia com a construção de uma sociedade democrática e solidária. O compromisso com a construção desta sociedade exige uma prática educativa que vise a autonomia dos sujeitos e das coletividades, para tanto deve ser buscado o autodesenvolvimento e a auto-educação dos diversos atores envolvidos na escola e na comunidade, a partir dos valores da cooperação, da partilha, da co-responsabilidade, da complementaridade e da solidariedade.

Neste sentido, a relevância de ações junto a esta instituição, que contribuam para a efetivação de práticas democráticas, plenamente articuladas à realidade local e de ensino de qualidade, no caminho que vai de encontro ao anseio daquela construção. O futuro das próximas gerações está comprometido com novas formas de pensar e intervir nos dias atuais. As crianças hoje matriculadas nas Escolas do Ensino Fundamental, são os cidadãos do terceiro milênio. A humanidade precisa dessas pessoas para sair da crise em que está mergulhada. Por isso a

preocupação com a formação de seres humanos (crianças e adultos) comprometidos com a construção de um mundo novo, com uma nova ecosofia, articulando três ecologias: a mental, social, ambiental.

Desta forma, é fundamental que as escolas preparem-se cada vez mais para educar pessoas atentas ao desenvolvimento deste novo tempo, conjugado a esta nova ecosofia. A velocidade e globalidade das transformações técnico-científicas exige dos educadores, a compreensão e reconstrução de novas concepções de educação e de escola. E, em função das novas concepções, criar projetos educativos que enfrentam o desafio de formar metas, mentes, percepções, valores comprometidos com a qualidade de vida, a qualidade do existir de todos os seres humanos, de todos os seres vivos e espécies.

Com o compromisso de realizar um trabalho de pesquisa pedagógica que não divorcie conhecimento, pensamento, sentimento e vida, escola e comunidade, através de atividades que privilegiam o prazer: prazer de brincar-viver-conhecer-criar-transformar. Esta comunhão de razões, recheadas de emoções, traz à tona a atual proposta, que se iniciou em outubro de 1999, num trabalho pautado pela reflexão sobre prática da equipe de profissionais de ensino da Escola Municipal Júlia Lopes de Almeida, buscando contribuir no desenvolvimento de uma consciência ecosófica destes educadores, como desdobramento, apoiar a escola em um trabalho junto às famílias de seus alunos, no intento de também a estas levar elementos para o desenvolvimento desta consciência.

#### **5.1.1. Objetivo Geral do Projeto**

Desenvolver junto aos profissionais de ensino desta unidade escolar, momentos de formação em exercício, que contribuam com seu desenvolvimento como pessoa, como profissional e como cidadão, na perspectiva da construção de novas relações de cada um consigo mesmo. Alunos, equipe escolar, pais de alunos e comunidade, e com o ambiente circundante.



### 5.1.2. Objetivos Específicos do Projeto

Tematizar a prática educativa atual desta unidade de ensino, junto ao corpo de profissionais de Educação da Escola; discutir junto a equipe da escola temas emergentes dos momentos de tematização da prática; assessorar diretamente os docentes no desenvolvimento de atividades de aprendizagem mais lúdicas, no próprio espaço de sua classe, nos temas eleitos pela equipe para cada bimestre; elaborar e aplicar, em conjunto com representantes do corpo docente da Escola, a ser desenvolvido junto às famílias acerca de suas experiências em relação a Escola; impulsionar a participação dos pais/comunidades na escola através do desenvolvimento de atividades onde estes troquem com professores e demais profissionais da Escola, os seus saberes acumulados; incentivar a escola a elaborar projetos pedagógicos em consonância com as problemáticas do bairro; realização de encontros com professores para avaliação do projeto e reflexão de temas voltados para autonomia da escola e sua autogestão.

### 5.1.3. Metodologia Adotada no Projeto

A assessoria aos docentes se constituíram como ponto-chave para este Projeto. Com atuação direta com seus alunos, em conjunto com o regente, no enriquecimento do seu fazer pedagógico, construindo momentos concretos de aprendizagem que contribuíram para o rompimento de práticas pautadas nas dicotomias mente/corpo, razão/emoção, ciência/arte, pensamento/ação, utilizando-se da arte-educação e seus múltiplos recursos: artes cênicas, música, dança, literatura, artes visuais e audiovisuais.

1º momento (out/99 a abril 2000) – Tema gerador: Transformação. Foram feitos trabalhos com recursos de reaproveitamento de materiais, reciclagem de papel, modelagem de bonecos e máscaras. Afim de ambientar esta unidade com Arte e seus encadeamentos, familiarizando para seguir este percurso de desdobramentos desta prática. Ao mesmo tempo, que era feito o reconhecimento do Grupo de trabalho, funcionamento da escola e seus atores para uma efetiva intervenção.

Estas atividades apresentaram a Escola, o Arte-educador e a possibilidade de parcerias pedagógicas, pois as atividades eram coordenadas por técnicos de educação (pedagogos/psicólogos) do PACS, estagiário de Pedagogia (UNIRIO), junto ao Arte-educador e ao professor regente no mesmo espaço.

Os artes-educadores são oriundos da equipe da Escola de Artes – TEAR, que completou 20 anos em 2000 e tem à frente sua criadora Denise Machado, que é discípula da Escolinha de Arte do Brasil, de Augusto Rodrigues. A equipe formada pelos “TEArteiros”, como se autodenominam, estão: Camila, estudante de Pedagogia da PUC, foi educanda desde criança do Tear e hoje é educadora da mesma, cria da casa. Ana Carolina, estudante de história da Arte da UERJ e professora de Arte. Jana, formada em Artes Cênicas pela UNIRio, mestranda em História do Teatro, pela mesma.

Nota-se que questões como as anteriormente abordadas, aqui, como a formação do Arte-educador neste projeto foram criteriosamente avaliadas, já concluído com as mesmas, como a excelência para o ensino da Arte. Visto que todas essas profissionais são atuantes em Escolas Municipais, comunidades carentes. A preocupação de diálogo recíproco entre Universidade e Escola (via projetos), e na renovação continuada deste, está na figura do estagiário de Educação, na qual este Caminho “se personifica,” como participante ativa deste projeto, na figura da autora desta monografia.

A coordenação do Projeto ficou à cargo de Rosângela dos Anjos do PACS, psicóloga e mestre em Educação. O Projeto em seu primeiro momento não atingiu os resultados esperados. Muito em parte pelo distanciamento do corpo docente, para as propostas realizadas. O descomprometimento e a desmotivação com a sua práxis em si, fizeram as professoras creditarem que o momento das oficinas, era a hora de descanso delas. A sua participação, tão fundamental para os objetivos específicos traçados foi aquém das expectativas, o que esvaziou o Projeto.



A intenção inicial era o atendimento exclusivo para as professoras, porém, a demanda delas foi estender a experiência até o aluno, o que não poderia ser ignorado, se tratando de uma proposta coletiva e democrática. E por outro lado, a equipe do Projeto se sentia à margem, impossibilitando qualquer ação mais integradora. Representado aqui na fala, de uma das Arte-educadoras, entrevistada:

*"No começo eu ficava constrangida com essa situação, que parecia que nós, estávamos querendo ensinar pra elas como ensinar...isso me incomodava..."*

#### 5.1.4. Sobre o desenvolvimento do Projeto

1. Local: Escola Municipal Júlia Lopes de Almeida
2. Tempo de duração do Projeto: 15 meses
3. Cronograma de trabalho: (anexo 1)
4. Título do Projeto: "Tematizando a prática educativa na Escola – Um convite a aproximar ciência e arte pelo prazer de conhecer."

No 2º momento se fez necessário, ganhar fôlego e ser mais incisivo nas intervenções junto ao Corpo docente, que fazia "corpó mole". Porém, alguns percalços dificultavam ainda mais o caminho. Pois, ao reiniciar o ano letivo de 2000, mais da metade da equipe era nova na escola. Optou-se, então rerepresentar o Projeto, afinal, agora era um outro grupo. Fato que não desanimou, pelo contrário, talvez fosse esse fôlego novo de que precisava o Projeto e a Escola em si. Para rediscutir as estratégias foi montado um Grupo de Trabalho, o GT, formado por 4 professoras regentes, a diretora adjunta e a equipe do PACS/TEAR, ficando esta responsável por montar a proposta de desenvolvimento das atividades do Projeto 2000 para a Escola, ficou decidido pelo GT o tema central – Redescobrimo Santa Teresa, apresentada no Centro de Estudos e aprovada pelo equipe de toda escola.

Este GT é concretização da proposta levantada por este Caminho, entre Arte-educador e professor regente fomentando uma "parceria pedagógica" com toda o organismo da Escola, da mesma forma que o nome do projeto diz: aproximar ciência e Arte pelo prazer de conhecer, e se auto gerir também. Revitalizando, por

A intenção inicial era o atendimento exclusivo para as professoras, porém, a demanda delas foi estender a experiência até o aluno, o que não poderia ser ignorado, se tratando de uma proposta coletiva e democrática. E por outro lado, a equipe do Projeto se sentia à margem, impossibilitando qualquer ação mais integradora. Representado aqui na fala, de uma das Arte-educadoras, entrevistada:

*"No começo eu ficava constrangida com essa situação, que parecia que nós, estávamos querendo ensinar pra elas como ensinar...isso me incomodava..."*

#### 6.1.4. Sobre o desenvolvimento do Projeto

1. Local: Escola Municipal Júlia Lopes de Almeida
2. Tempo de duração do Projeto: 15 meses
3. Cronograma de trabalho: (anexo 1)
4. Título do Projeto: "Tematizando a prática educativa na Escola – Um convite a aproximar ciência e arte pelo prazer de conhecer."

No 2º momento se fez necessário, ganhar fôlego e ser mais incisivo nas intervenções junto ao Corpo docente, que fazia "corpo mole". Porém, alguns percalços dificultavam ainda mais o caminho. Pois, ao reiniciar o ano letivo de 2000, mais da metade da equipe era nova na escola. Optou-se, então rerepresentar o Projeto, afinal, agora era um outro grupo. Fato que não desanimou, pelo contrário, talvez fosse esse fôlego novo de que precisava o Projeto e a Escola em si. Para rediscutir as estratégias foi montado um Grupo de Trabalho, o GT, formado por 4 professoras regentes, a diretora adjunta e a equipe do PACS/TEAR, ficando esta responsável por montar a proposta de desenvolvimento das atividades do Projeto 2000 para a Escola, ficou decidido pelo GT o tema central – Redescobrimo Santa Teresa, apresentada no Centro de Estudos e aprovada pelo equipe de toda escola.

Este GT é concretização da proposta levantada por este *Caminho*, entre Arte-educador e professor regente fomentando uma "parceria pedagógica" com toda o organismo da Escola, da mesma forma que o nome do projeto diz: aproximar ciência e Arte pelo prazer de conhecer, e se auto gerir também. Revitalizando, por

FOLHA REPETIDA

exemplo espaços fundamentais para essa autogestão democrática, como o burocratizado Centro de Estudos.

Embora, propostas como essa não sejam tão simplistas assim e para serem efetivadas merecem tempo e entendimento. O que neste citado momento, ficou provado, pois o GT não se manteve ativo, por uma série de "poluições", como já conceituado, que inundam o sistema escola: 3 turmas ficaram sem professoras regentes por um longo tempo, sendo que uma destas turmas já estigmatizada por essas mudanças, teve uma professora nova apenas 45 dias, ficando um longo período em casa, novamente. A outra turma foi abandonada repentinamente pela professora e esta era participante do GT. Sem contar, os ciclos que de uma proposta de esperança, transformou-se em desassossego, um ciclone, revirando ainda mais a casa de cabeça para baixo e sem qualquer preparação, as professoras viram suas turmas seriadas virarem ciclos. O caos que se instalou foi; professoras completamente perdidas e com isso, ao contrário da música citada de Ivan Lins: elas - "lavaram as mãos". O Projeto não podia deixar se levar por esses "ciclones", o inverso disso tinha que mostrar sua força integradora nesta hora, quando a escola mais necessitava, era preciso sanar os danos que se colocavam no caminho.

Nesta hora não deixando "a peteca cair", redobrou-se o trabalho, agilizaram-se encontros, que foram chamados de "íntimos" entre professora regente e a arte-educadora para sublinhar o projeto temático e auxiliá-la nesta nova empreitada. Com oito oficinas, com duração de 2 horas, quinzenais e fincar obrigatoriamente a participação da professora nesta oficina, antes, durante e sobretudo depois, alimentando o canal com sua ação pedagógica em sala de aula. Parecia que algo, estava prestes a acontecer. Na fala da diretora da escola, ficava à expectativa que o que viria podia ser positivo:

*"As oficinas do PACS estão trazendo novas idéias aos professores e confirmando que Arte e a brincadeira são perfeitamente compatíveis com o processo de ensinar".*

A escola Júlia Lopes, atendendo 500 crianças entre educação infantil e ensino fundamental e as oficinas na mesma proporção e quantidade, não foi espanto




algum, que o alvo atingido em primeira instância fosse os alunos. Na época dos encontros íntimos, a estagiária ficava com a turma em sala de aula enquanto arte-educadora e a professora estavam em reunião. Este *Caminho* pode observar a diferença entre os dois momentos; os alunos em sala de aula e os mesmos nas oficinas. Pareciam duas turmas diferentes, e isso ocorre com todas elas, apenas não se aplicando a Educação infantil que apresentava comportamento semelhante em ambos os lugares.

As oficinas eram realizadas na sala de artes, a maior sala da Escola, (que não tem pátio externo, apenas um refeitório) e diversidade do espaço físico e a liberação que este proporciona são realmente dados que devem ser considerados na elaboração dos planejamentos e no sucesso destes. Os alunos em sala de aula eram disperso, com uma dificuldade de concentração beirando o nervoso, desinteresse por qualquer atividade era evidente, demonstravam estar sufocados, e por isso extravasavam de maneira desordenada que resultava em uma bagunça incontrolável, sem contar na agitação natural da idade. Enquanto na sala de Artes, não que fossem roboticamente disciplinados, e isso não é interessante para o exercício da capacidade criadora, mas o envolvimento com as atividades propostas era tamanho que o ambiente transcorria com o natural motivação, concentravam-se no que faziam e finalizava o que tinha proposto a si próprio. A ambientação, é de fato o pontapé fundamental para o desencadeamento dessas hipóteses. A Arte-educadora, Jana, definiu esse quadro: ***"A carência das crianças, de não ter nada mais lúdico, fazia com que eles ficassem muito excitados, mas com o passar do tempo isso se acomodou pelo prazer."***

A educação infantil parece "melhor resolvida artisticamente", porém se concentram com facilidade, mas se dispersam com a mesma. Por isso a dinâmica deve ser sempre revigorada e ativada nesta faixa etária. A mudança foi também percebida em sala de aula pelas professoras que se espantaram com essa reação, ao invés de aproveitar tais condições, se sentiram ameaçadas e cada vez mais a Equipe PACS/TEAR era um elemento estrangeiro dentro da Escola. O descontentamento era geral, e para esta equipe estrangeira a confirmação de que

---

<sup>9</sup> LINS, IVAN. *Daquilo que eu sei.*




as docentes não dominam a proposta pedagógica de se trabalhar por projetos. Num primeiro contato, a queixa dessas professora era exatamente essa: ***"Por que as crianças continuavam no insucesso, apesar da escola ser bem equipada e todos os professores terem curso superior?"***

É a velha máxima do educador, que "já sabe de tudo", e quem tem que aprender é o aluno. E se ele não aprende a culpa é dele, que não quer. E o educador que não se permite aprendiz, pode deixar alguém aprender? E o "Centro de Estudos Vivo", foi morrendo no apelos burocráticos e nos constantes "ciclones".

Neste primeiro semestre, as oficinas correram bem, porém paralelas, e o que também possibilitou a conquista de outros espaços, como a da Comunidade do Morro dos Prazeres, que compreende 90% da clientela da Escola. Com a aproximação do SAMP – Sociedade de Amigos do Morro dos Prazeres, na figura da mãe representante Zoraide (Cris) e diretora do SAMP, da entrada no morro e acompanhamento para a realização das entrevistas às famílias de alunos da Escola, possibilitando uma perna para a continuidade e ampliação do Projeto; acompanhamento das atividades da Creche do SAMP – Doce Mel. Aonde a maioria das crianças se encontravam antes de freqüentar à escola e que as que estão no momento, também irão se encaminhar para a Júlia Lopes, que é do lado do morro. Investigando a gênese.

Nestas entrevistas, feita por amostragem, a clientela da comunidade que está na escola, a maioria é de ex-aluno da Júlia Lopes, porém com escolaridade baixíssima, se espantam com interesse de alguém querer saber o que elas pensam. A participação da maioria com a escola se restringe as reuniões. E não tem idéia o que é uma escola pública, e quando têm, não sabem dá onde vem o dinheiro. Desconhecem o Conselho Escola Comunidade, como uma instância de participação na gestão escolar. No final do ano letivo, o PACS fez a devolutiva das entrevistas para os pais, durante a reunião de final de ano com os mesmos. O que mais preocupa os pais são as faltas das professoras. Uma responsável de um aluno, considerado problemático da 1301, que equivale à 3ª série, explicitou essa insatisfação:



*A escola Júlia Lopes satisfaz? Por que?*

*- "Não totalmente. Por causa das faltas das professoras e algumas professoras tratam as crianças mal, inclusive chamando de burro. Não tem psicologia para tratar com crianças. Acham que os pais querem se livrar dos filhos e por isso reclamam das faltas, mas não é, é porque a escola é muito importante para as crianças. Talvez a escola precisasse, de uma psicóloga e também de dentista."*

Devido esse, raro depoimento de insatisfação, pois as análises sobre o que a escola oferece e, e o que satisfaz, ficou, na maioria das vezes, circunscrita à sua experiência com uma realidade interna inalterada, ou seja, não há expectativas, quanto mais críticas de natureza mais reflexivas. A preocupação é uma questão prática, como alguns responsáveis responderam a pergunta; **"para que serve a escola? Na sua maneira de ver"**. Exemplo:

*"- Pelo menos garantir uma profissão, não ficar atrás do balcão como eu. Ter um futuro melhor."*

A entrevistada, responsável pelo aluno dito problemático, esboçou alguma reação, neste sentido, refletindo e criticando, a fim de apontar soluções, vide essa questão:

*- Tem algo que poderia ser diferente na Júlia Lopes?*

*- "Manter a área de música e Artes para todas as crianças desde Jardim."*

O que demonstra que o Projeto está indo no caminho certo e está conseguindo alguns indicativos para os resultados esperados. Pois, justamente nas atividades de oficinas de Arte- educação, a proposta é prestar assessoria aos professores, atuando diretamente com seus alunos, em conjunto com o regente, no enriquecimento do seu fazer, construindo momentos concretos de aprendizagem, dialeticamente, de ambas as partes. O que fomenta o comprometimento com sua práxis e acarreta, por exemplo, a presença constante em todo o processo educativo e com isso, haverá aumento na frequência e a permanência desta profissional na escola, porque está envolvida e interessada no que faz.

Como o objetivo maior é propiciar aos "professores momentos de formação em exercício", impulsionando, todavia, a participação da comunidade na

L

vida escolar e "incentivar a escola a elaborar projetos pedagógicos em consonância com os problemas do bairro", que vise a busca de soluções, foi pensado o Projeto temático para toda a escola; - Redescobrimo Santa Teresa.



No desenvolvimento dessas atividades, cada turma partiu de um pólo, como pesquisar as personagens do bairro, ilustres desconhecidos, mas populares em todo bairro, os de fato famosos, em contexto mais amplo, as histórias locais, lendas, os artistas, os nomes das ruas, quem foram?, como a própria Júlia Lopes de Almeida, escritora, mulher fortemente ligada às artes que costumava dar saraus em sua casa para apresentação de artistas de todas as linguagens. Desta forma, se visualizava uma possibilidade de ampliação também, de redes de articulação local e o conseqüente aumento do índice publicização desta instituição e de outros públicos.

Apesar de umas não promoverem a correlação, entre as oficinas de arte com a sala de aula, outras traçavam uma verdadeira seqüência didática, com

✓

275-4684  
D. Okun


objetivos claro, salientado na mesma. Exemplo disso foram as turmas de 3ª e 4ª séries que percorreram o seguinte *caminho*: (ver livro -Anexo 3)

As turmas foram ver exposição de artistas populares, num Centro Cultural em Santa Teresa, guiada pelas professoras e a Arte-educadora. Com um dos artistas expostos, o PACS/TEAR fez o contato e o trouxe até a escola. Aauto Fernandes explanou e construi junto aos alunos bonecos de argilas, destes personagens vistos em Santa Teresa, a de hoje e a de antigamente pesquisados pelos alunos. Os alunos pintaram seus bonecos, ao longo do ano foi-se construindo histórias desses bonecos, que foram expostos no final do ano. E dessas histórias foi feito um livro e filme de animação com esses bonecos. ( Vide Anexo 4)

Essa caminho surtiu efeito em toda escola que de acordo com seus enfoques fizeram seu trabalho plástico com argila. Mas essa conquista só foi concluída no final deste ano. Adiantou-se apenas, a título de ilustração de construção coletiva e integração que o Projeto no 1º semestre não havia ainda conseguido. A falta de entendimento por parte dos docentes do trabalho pedagógico através de projetos, esvaziava os objetivos norteadores do PACS/TEAR, que culminou com o Sarau, festa que cada turma apresentou suas produções, contando com a participação de artistas do Bairro, como a Tecladista Ivete e da Escola Municipal Machado de Assis, do mesmo bairro, que declamou poesias. Sendo um momento satisfatório, porém estanque de toda a proposta. Ficando claro, tal avaliação no fechamento do 1º semestre, nas falas das professoras.

*"A falta de momentos coletivos, como o Sarau, como ir adiante com o, potencial do aluno sem que os caminhos se tornassem paralelos, como perceber e interferir neste momentos de produção do aluno, como decodificar? "*

As professoras acreditavam que não tinham conhecimento para cooperar neste sentido. Será? As próprias professoras demonstraram ao longo do 2º semestre que podiam cooperar, porque simplesmente quiseram fazê-lo. Para o 2º semestre ficou decidido que os Projetos seriam mais pontuais, de acordo com as dificuldades que cada professora via no trabalho pedagógico com sua turma, tendo a





Arte-educação como estratégia para intervenção nestes pontos salientados pelas professoras regentes. Reeditando e aumentando a frequência dos Encontros Íntimos para avaliação de quais seriam os instrumentos desta intervenção, sempre antes ou após as oficinas professoras e arte-educadora traçariam tais planos.

As dificuldades levantadas giravam em torno de questões como; *"a turma não consegue dar seqüência nas atividades e nem perceber a ordem destas"*; *"turma tem facilidade de trabalhar em grupo no individual não"*; *"os alunos não entendem a proposta da professora"* e etc. Um bom sinal foi que algumas, ao invés de falar das dificuldades dos alunos, salientaram as suas próprias dificuldades, como um ponto a ser trabalhado. Uma luz no fim do túnel, acenava para seguir esse caminho: *"Eu não crio nada!" as minhas proposta não se transformam em atividade de Artes, e os alunos tem dificuldade de se expressar."*

Porém uma questão pertinente a todas, alfabetização - leitura e a produção escrita, forneceu mecanismos necessários para grande virada de mesa do Projeto: os Seminários Extras. Visando uma formação contínua em serviço o que é previsto em lei, portanto, foram remuneradas de acordo com a mesma, foram realizados 4 encontros aos sábados, em Centro Cultural de Santa Teresa com a coordenação do Centro de Estudos da Escola da Vila de SP. Fundamentado na tese da Psicogênese de Emília Ferrero.

Enquanto as oficinas proporcionavam momentos como o caminho descrito anteriormente, pelas turmas da 3ª e 4ª série, justamente as turmas que uma professora considerava que - ***"não sabiam dar e reconhecer a seqüência das atividades"*** e ***que a outra analisava*** - "que os alunos não produziam com qualidade individualmente", começavam a fazer a ponte entre prática (nas oficinas e nas aulas) com teoria dada nos Seminários. Este movimento era visto nos Centros de Estudos, que começava a ganhar a vida e dar a força que a escola necessitava para se reerguer e caminhar. Ao invés de tratar de assuntos puramente burocráticos relacionados pela direção da escola, sem qualquer contestação, as professoras levantavam questões sobre a importância de uma coordenação pedagógica para uma gestão democrática, ao passo que a escola no momento, não possuía, como

também numa construção coletiva de um projeto político pedagógico, inclusive cobrando da direção, porque a escola não tinha tal documento. Desta forma voltaram o olhar para si próprias.

Nos <sup>à</sup>seminários, a capacitadora Ana Cláudia Rocha – coordenadora do Centro de Estudos da Escola da Vila em São Paulo, definiu o objetivo do seminário: Primeiro se equipar profissionalmente, para depois intervir no ensino-aprendizagem. Conhecimento para ter intencionalidade para produção, para saber identificar as pistas que os alunos dão a todo momento, saber gerenciar as inter-relações da sala de aula, do indivíduo e do saber conteúdo. Portanto é a professora que precisa primeiro desenvolver competências, que para Ana Cláudia são 4: 1 - saber planejar, 2 - saber avaliar, 3 - saber desenvolver, 4 - saber o conteúdo. Fazer uma auditoria nos saberes do profissional para identificar o que está desequilibrado.

Quebrou-se um paradigma destas professoras: a auto-avaliação. Não é o aluno, simplesmente que não quer aprender, que tem dificuldade, que é culpado pelo “insucesso” escolar, é o professor que tem que se questionar: *-Eu dei instrumentos necessários para esse aluno se apropriar deste conteúdo? Se dei, foram os mecanismos eficientes?* Uma das professoras da Escola, chegou a conclusão que **“o problema da Júlia Lopes é que não há intervenções coletivas, as metodologias das turmas são isoladas”**. No Centro de Estudos ficou decidido pelo grupo, que avaliou que até então não de reconhecia com tal, que no Conselho de classe fariam uma comparativa do desempenho de todos os alunos para diagnosticar o andamento da escola na totalidade. Trocariam os conteúdos entre o corpo docente para uma avaliação coletiva. Ressaltaram, sobretudo, o Centro de Estudos não pode ser um momento burocrático, senão não há andamento e sem este não há grupo, não importa os pareceres das secretárias, quando há questões mais latentes da escola pedagogicamente.

Dessa forma foi feito. Cada turma escolheu um foco, entendido que a intervenção tem que ser pontual à favor de um resultado específico, que foi a demanda deste corpo docente, desencadeando ações globais, ou seja, salto qualitativo da turma com um todo, através de uma rotina sistemática e motivante,



estruturando a intencionalidade. Exemplo disso, ocorreu na turma de aceleração. A turma considerada indisciplinada, tinha sérios problemas de relacionamento, o que na avaliação da professora prejudicava a aquisição da aprendizagem, levando em conta que é turma de aceleração, que está em defasagem.


O teatro foi usado para discutir os problemas ocorridos dentro de sala. Usando o Teatro do Oprimido, levantaram-se questões do próprios alunos iniciado em sala de aula, dando margem a abordagem dos direitos humanos, que foi usado tanto em sala de aula, com na oficinas como intervenção na produção escrita, uma questão da turma, que produziu um livro e vídeo sobre os direitos das crianças e historias dos alunos que ilustravam algum desrespeito em relação ao estatuto da criança, que completara 10 anos. Sem contar a substancial melhora no comportamento da turma, não que tenha se tornado uma turma "quietinha", mas interessada no que fazia, o que requer concentração.

Todas as produções foram apresentadas na Festa de final de ano, num evento que a escola toda participou e formulou em conjunto. Aproveitando a ebulição que passava a escola, por iniciativa própria das professoras, foram marcados: um "pré-COC", que decidiu entre outras pontos que a coordenação pedagógica seria votada pelas professoras, após esta fazer demonstrativo de plano de trabalho para as mesmas. O resultado foi que a diretora adjunta da escola, uma das maiores incentivadoras do Projeto PACS/TEAR, foi eleita e colocou como meta a continuação desta equipe, inclusive o PACS para o próximo ano visando a construção do projeto político pedagógico da escola.

Foi decidido em conjunto por esse GT que se inicia, retenção e progressão automática. Cada aluno considerado possível reprovado, passava pela avaliação de todo o corpo docente inclusive a equipe PACS/Tear, pois segundo as professoras, também tinham acompanhadas todo processo deste aluno e poderia revelar fatos relevantes na avaliação deste aluno de outro ângulo. Sendo que a reprovação caiu pela metade do período que o Projeto de Arte-educação começou na escola. Foram feitos esforços para que o corpo docente não se dissolva com acontece todos os anos, para manter essa construção de GT proeminente.

As professoras das turmas de aceleração resolveram criar uma parceria construindo um projeto temático específico para as demandas de uma turma com essas características, se revezando em sala de aula. A pedido das professoras está sendo montado uma proposta de continuidade deste Projeto para o ano 2001, voltado mais especificamente e diretamente para as professoras com formação em serviço pela Escola da Vila / PACS durante todo ano, auxiliando a coordenação pedagógica na construção da gestão democrática e no projeto político pedagógico da escola.


Enquanto arte-educação revitalizaria, dessa vez, outro espaço morto da Escola, a Sala de Leitura - Viva, animando junto a responsável do município esse espaço excelente que a escola possui, equipado e subutilizado, fato esse discutido nos Centros de Estudos do 2º semestre de 2000. Enquanto o poder público não faz a parte que lhe cabe, projetos com esses demonstram como é possível reviver a educação desta cidade deste estado deste país, sem querer substituir ação deste, apenas servindo de **"INSPIRA-AÇÃO."**



## 6.2. O SEXTO SENTIDO: AVALIAÇÃO DO PROJETO

Chegado o final do primeiro semestre a avaliação era que a produção qualitativa do projeto estava bastante aquém das expectativas, entretanto, algumas ações coletivas do grupo de profissionais de ensino foram iniciadas, com o incentivo e participação da proposta do Projeto, o que indicava que alguns passos foram dados. Com a introdução de novas estratégias para o segundo semestre pode-se observar o crescimento da relação Projeto/Escola e o início de transformação do grupo da escola na busca de se constituírem como equipe.


Ao final do período, alguns indicativos se concretizavam. Viu-se o grupo: Discutir/questionar a Diretora – candidata a reeleição (e reeleita) – a respeito da gestão da escola, e manifestar seu desejo de que seja uma Gestão Democrática e Participativa; se posicionar firmemente quanto a necessidade de contarem com um



profissional para a Coordenação Pedagógica e que o mesmo tenha uma proposta que vá ao encontro dos anseios do grupo. Também ouviu-se professoras que "acreditavam que sabem ensinar" e as crianças é que "não sabem ou não querem aprender", declarações como – "Eu não sabia que era assim, é tão natural, flui...(a respeito da Arte-Educação)" "Acho que a proposta pedagógica é por aí, mas confesso que não sei fazer...(a respeito da psicogênese da língua escrita,)" "É um privilégio podermos contar com um Projeto como este, com uma equipe como esta – PACS/TEAR – para nos ajudar, temos que saber aproveitar mais."

No ano de 2000, participando de Centros de Estudo e Conselhos de Classe com os profissionais de ensino desta unidade e realizaram-se Oficinas Pedagógicas de Arte-educação junto às 14 turmas de alunos em Assessoria aos Docentes. As atividades de Oficinas de Tematização e Grupos de Estudos, onde pretendeu-se estar promovendo momentos de reflexão sobre a prática cotidiana da escola e/ou promovendo a troca de experiências entre os educadores da própria unidade e profissionais convidados, foram sendo inviabilizadas por questões administrativo/burocráticas, situação agravada devido à implantação do sistema de ciclos pelo Município. Esta situação foi avaliada junto ao grupo da escola por ocasião do encerramento do primeiro semestre. Naquele momento a questão da integração das atividades pedagógicas cotidianas com os momento de ação do Projeto foram bastante discutidas. Ainda que não tenha representado uma mudança efetiva na condução dos Centros de Estudos, as novas estratégias apresentadas pela equipe do Projeto, procurando romper com esta situação foram bem acolhidas pelo grupo da escola.

Assim sendo, durante todo o ano, a participação da equipe no Projeto nos Centros de Estudos e/ou Conselhos de Classe, foi em apoio às discussões encaminhadas pela Direção da Escola e/ou por qualquer outro membro de sua equipe. Destacando algumas produções ocorridas neste espaço: as professoras começaram a se organizar para definir uma proposta pedagógica coletiva para a escola, baseada no que indica a Multieducação, proposta pedagógica assumida pelo



Município; Produção em duplas de docentes de um rol de habilidades e competências a serem trabalhadas em cada segmento de ensino/aprendizagem, de acordo com a etapa em que se encontram as turmas; Início de discussões sobre a necessidade de clareza nas relações bem como a importância de se constituírem enquanto equipe de trabalho; e foi se processando, culminando no Seminário, um salto na compreensão da necessidade de reflexão constante sobre sua prática cotidiana; e a quase "imposição" do grupo de que a gestão da escola se torne realmente democrática e participativa.

Cabe assinalar aqui, que a proposta só foi assumida integralmente nas Oficinas de Arte-educação e nas sala-de-aula ficou no ritmo e a critério de cada professora de acordo com sua maior ou menor compreensão da proposta do Projeto e, ainda, que não conseguindo manter este GT ativo – o clima de **"desesperança"**, de **"congelamento," estava prestes a nos atingir** - nas palavras da Coordenadora do Projeto Rosângela dos Anjos, pois na sua opinião era preciso uma; **"ação condensada impactante"**, e parecia que naquele momento, estar acima do que suas ações poderiam alcançar, embora, a convicção que poderia vir dar certo, não desanimando, acabaram por surtir efeitos. Afinal é um processo, e não resulta de imediatismos. O efeito estimulante estava, na verdade, no excelente aproveitamento de cada criança forneceu a esse Projeto.

A professora eleita, no 1º semestre, para o Conselho Escola Comunidade - CEC desentendia-se com a Direção da Escola (também membro do GT); as professoras viram suas turmas seriadas transformadas em turmas de ciclos, e sem informações, quanto a como conduzir e/ou avaliar sua classe tão heterogênea em relação à etapa de aprendizagem, davam a equipe do Projeto, subsídios mais do que convincentes, que ali estava uma grande chance de virar o jogo, e que não poderiam pular do barco. Pois, pensando bem estavam todas no mesmo. Quanto a diretoria do CEC, ponto considerado uma conquista desta intervenção do Projeto na escola, pois a Professora de Educação infantil, foi a primeira a abraçar a proposta de Arte-educação, mesmo ainda no 1º semestre quando a equipe do Projeto, era vista como elementos estrangeiros e "donas da verdade", ou "detentoras do saber,"

✓

se interessou pela temática e pela dinâmica que a Arte - Educação impôs à sua turma, por ser de Educação Infantil estava mais aberta, como visto no decorrer deste *Caminho* à incorporar a essência da Arte em sua vidas.

Na entrevista cedida pela mesma, fica claro este reconhecimento e percepção de sua turma por esse viés e o quanto, essa metodologia tinha influenciado seu trabalho. Principalmente, que no 2º semestre a parceria Arte-educadora e professora regente era uma realidade, qualificada no dia-a-dia:

*" O que eu acho mais legal, é que a gente acha que não tem tempo, ou até paciência de trabalhar com tinta, argila, sucata, e com uma pessoa mais apta para isso, a Arte-educadora, abre-se um mundo pra eles (alunos) e pra nós muito maior.(...) o ideal que o professor nunca trabalhe sozinho."*

Para fechar a confirmação dessa questão defendida aqui, estando tão sintonizada com as proposta que vinham desenvolvendo no interior da escola, como a gestão democrática, que a professora de Ed. Infantil, assumiu a Diretoria do CEC - Conselho Escola Comunidade, sendo um porto seguro para continuidade de parceria e defendendo os propósitos trazidos por esse Projeto, semeados nas terras férteis da Arte-educação. O espaço serviu ainda para alguns outros como um momento de reconhecer seus alunos, observando-os em construções criativas, muitas vezes surpreendendo-se em suas expectativas em relação aos potenciais da criança. E foi neste aproveitamento com as crianças que avançaram rumos à conquista de outros objetivos.

*"...Meus alunos ficam mais atentos, pelo trabalho ser mais prazeroso. Lá (nas oficinas de Arte) eles não tinham pressa de acabar o trabalho. (...) Agora eu consigo trabalhar na mesma linha, eu aproveito. (...) Eles sentem a continuidade das coisas, eles já sabem que vamos trabalhar durante a semana Conto de fadas, e eles me dão material para isso, contam história, relembram dados desenvolvidos na sala de Arte, eles entendem que estão fazendo um trabalho".*

Avançando significativamente na busca de contribuir com os docentes no desenvolvimento de atividades de aprendizagem mais significativas para seus

alunos, para o segundo semestre, criou-se os "Encontros Íntimos" onde PACS/TEAR/DOCENTE, periodicamente encontraram-se para refletir sobre a prática das Oficinas de Arte-Educação. Nestes encontros entre cada uma das professoras e a equipe do Projeto, procurou-se levantar os temas e/ou preocupações do cotidiano da sala de aula como orientação para as atividades a serem desenvolvidas. Estes momentos mostraram que algumas professoras começaram a compreender que as Oficinas de Arte Educação são mais do que momentos de recreação para os educandos. Assim sendo, no segundo semestre trabalharam-se muito mais próximos ao dia-a-dia de sala-de-aula e em algumas delas desenvolvendo as atividades voltadas para a preocupação com o aprendizado da escrita e da leitura.

Ainda que nos primeiros contatos com a escola, a demanda apresentada tenha sido um pedido de ajuda para pensar – "no insucesso dos alunos" (?) – Encontrando, então grande resistência da equipe em refletir sobre sua ação pedagógica e em alguns casos continuavam afirmando que os alunos é que precisam de ajuda. Com a proposta do Seminário, pensado para trazer referências teóricas atuais sobre ensino/aprendizagem da língua escrita, bem como bons modelos de práticas baseadas nestas construções teóricas, sendo este o ponto chave, que abriu definitivamente as portas da Escola para o projeto como um parceiro.


E, surgindo, daí, o esboço de uma proposta de continuidade da relação com esta unidade de ensino, que acredita-se que possa efetivamente contribuir para que esta, avance no seu papel social, onde seus docentes assumam para si a tarefa de tematizar sua própria prática em uma atitude investigativa diante do complexo mundo da prática pedagógica. As avaliações das mesmas ajudaram a confirmar que o Projeto como um todo, incidiu não só na aprendizagem global de cada uma delas, mas na totalidade da escola. E na sensibilização sob pontos tão anestesiados dessas profissionais, devido ao contato com a Arte-Educação, de acordo com suas entrevistas, comportamento, quanto ao desejo de que esta parceria entre arte-educadora e professora permaneça.



Abrindo as portas para a clientela dessa escola, fato fundamental, a fim de "**sublinhar Arte como instrumento de integração entre a escola e a comunidade articulando suas questões**", e com a aproximação com a Sociedade de Amigos do Morro dos Prazeres - SAMP, iniciaram-se as entrevistas para a pesquisa junto às famílias das crianças, as dificuldades foram muitas, desde os endereços bastante incorretos até a necessidade de suspensão da circulação pelo morro devido à guerra dos traficantes. Representado por uma amostragem maior do que 10% do total de famílias (320) atendidas pela escola, avaliou-se como representativa desta população. Como ilustração desse resultado esperado foi a participação nos momentos de entrevistas da mãe representante do CEC, que também é membro da Diretoria da SAMP, avaliada como fundamental na medida em que, mais do que um levantamento de dados, a proposta se constituiu em um momento de intervenção na relação escola pública/famílias, onde informações acerca das instâncias de participação popular na gestão dos equipamentos públicos eram socializadas pelo Projeto e pela mãe representante, bem como outras informações importantes para a comunidade, e, ainda, serviu para uma legitimação mútua dos parceiros desta atividade. Na sua entrevista, "Cris," deu exata noção que o Projeto estava no sentido certo:

*(...) "O projeto ajudou e pode ajudar o CEC. Principalmente com as entrevistas, eu que estou há cinco anos no SAMP, descobri coisas que não podia imaginar. O esclarecimento em relação escola/ pais/direitos está aumentando. Eles não se inteiravam, matriculavam seus filhos no começo do ano e no final buscavam o boletim. Eu acredito que agora essa relação Pais/escola melhorou e pode melhorar muito."*

Nas entrevistas realizadas encontrou-se: 87% tem a presença de pai e mãe em casa; 100% dos entrevistados moram com as crianças; 47% tem entre 25 e 30 anos – 39% entre 31 e 40 anos; 88% das famílias tem no máximo 3 crianças até 14 anos; 52% das casas tem quarto e sala – 34% 2 quartos; 40% dos entrevistados foram alunos da mesma escola e alguns até da mesma professora, pois 44% das docentes estão nesta unidade há mais de 15 anos, esta maneira, a análise sobre o que a escola oferece e, se satisfaz o que as famílias esperam de uma escola ficam circunscrita à sua experiência com uma realidade interna a mesma escola; 21% são analfabetos – 13% não passaram da 2ª série – 21% concluíram a 4ª série – 26% tem



6ª série – 15% estão fazendo supletivo – 4% tem 2º grau completo, os que têm baixa escolaridade ficaram espantados com nosso interesse em saber o que pensam, por outro lado alguns colocaram que era preciso mesmo fazer alguma coisa para a escola se aproximar das famílias; a maioria – 60%, só comparece a escola nos momentos de reuniões; 74% não tinham idéia de onde vem o dinheiro que mantém a escola e desconheciam o Conselho Escola Comunidade como uma instância de participação na gestão escolar; 78% declararam que acompanham a vida escolar de seus filhos através dos cadernos e conversa com as crianças; 80% acham a escola satisfatória e 20% acreditam que poderia ser melhor.

Ao serem perguntados a respeito do papel da escola 60% das famílias indicam que é para ter um futuro melhor e conseguir melhor emprego – 40% apontam o aprender a ler e escrever e ter boa educação. Quanto ao papel da família na educação das crianças foi unânime a observação de dar orientação e ensinar a respeitar os outros. Realizaram-se (PACS/TEAR) ainda, um curso de Formação em Arte-educação para os Voluntários do parceiro financiador, com o objetivo de prepará-los para uma atividade integrada com o projeto, o que não se deu satisfatoriamente.

Embora, tenha sido válido, por acreditar que para **traçar a teoria deste tempo** é preciso estar em consonância com os temas emergentes e vinculados, discutidos na atualidade, como Ano do Voluntariado/2001, demonstrou-se, desde então, a inteira sintonia com um mundo novo e na busca de que se viva o melhor. E sob este prisma o Projeto e este *Caminho* que o acompanhou, podem se sentir com a sensação do "dever cumprido", embora o "sexto sentido" indique que não esteja findado.




### III. CONCLUSÃO

Uma proposta pedagógica que tenha a Arte como fio condutor pode reverter um quadro e contribuir com a melhoria da prática educativa, esta afirmativa é de professoras, que vivenciaram numa Escola Municipal do Rio de Janeiro conhecimentos e práticas no mundo da Arte passando a atuarem como "autoras - aprendizes".

Arte-educação se concretiza como um instrumento eficiente, estando ao alcance de todos, visto que, a arte é uma prática tão primária e natural ao ser humano, que esteve e está presente desde os primórdios até o tempo presente, em todas as culturas. Como também, a arte é tão essencial ao ser humano, como ar que respira, como o olhar, o ouvir, o sentir, o degustar que a própria arte se alimenta desses sentidos, pois sem eles nem o homem, nem mundo, nem a arte tem sentido algum. Em contrapartida ao ampliar esses sentidos, potencializando-os, o homem qualifica sua vida, a sua vida significa um mundo e a compreensão sensível deste, que se intensifica num universo de múltiplas linguagens que esta criança, jovem, adulto, idoso, aluno, professor, cidadão podem se apropriar para expressar ao mundo, à sociedade, à escola, à comunidade, a comunicação de sua existência ciente, porque crítica, de uma vivência livre porque se permite criadora.

Sabe-se quem **cria ativamente** se desenvolve integralmente. E desses sujeitos-históricos alfabetizados pela Educação Estética, germinam **cri-ações** que transcendem a sua própria existência e o seu autodesenvolvimento lúdico-cognitivo, psico-motor, equilibrando seu corpo, sua mente, sua razão e emoção para que todos esses pólos evoluam em sua plenitude, para que se "conscientize" em atitudes nas cores de uma filosofia "cultural-humanitária", "ética-democrática", "estética-criacionista" que promovem o verdadeiro poder, que todo homem deveria lutar para ter: poder da ação. Na busca do seu desenvolvimento integral e saudável e do meio em que vive.




Isso leva-nos a crer o discernimento entre virtude e o vício, o certo e o errado, não se adquire por disciplina, mas que precede uma educação "politicamente" calcada no ensino-aprendizagem do olhar. Aprender a se olhar e olhar para mundo é ensinada por uma Pedagogia da Liberdade, que sublinha a relevância de uma Educação que tem como base a Arte, porque exige uma sementeira de princípios, distanciados de disciplinas cegamente obedecidas, valorizando a visão de mundo de cada um, no sentido da apreciação, da reflexão, contextualização, discordância, da relativização, apropriou, e da criação.

Para que este movimento de "estranhamento", conflito e ação, seja coerente, é preciso se reconhecer através da arte e pela arte conhecer. Por transmitir o saber, seja o culto, seja o popular. No caso do saber popular, é necessário o conhecimento, a compreensão e a valorização das culturas de todos os povos, como é fundamental aceitar as diferenças, respeitando-as por acreditar na igualdade. Partindo da premissa básica: "acreditar no ser humano" é que uma educação tão idealizada como aqui se traçou pelas palavras de tantos atuais - velhos e "renovantes" autores, novas e sábias crianças, sacrificados e pródigos profissionais; atestando que esta educação; "fantasiada de utopias, mas revestida de realidade", possa sim ser cultivada nas "terras férteis da Arte-educação".

Para colher esses frutos, é preciso ter "fome de saber" e **degustá-los**, ávido por mudanças, munido de informações, para minar as barreiras das "poluições", provando de um "pomar" rico de diferenças, indiferenças e conhecimento. Olhos, bocas, ouvidos e mãos foram abertas na busca de outras mãos, que como numa "ciranda de roda", se "tocaram", e então pode-se aprender músicas, danças...enfim histórias, num movimento de alegria circular, de troca de idéias e parceria.

A certeza de que, "ninguém é uma ilha", e sim "partilhas" buscando a melhor cola que possa uni-las, "cola" que se traduz em escola. A "cola" que integra (e fortalece capacitando) - educador/aluno/pais/comunidade/cidade/autoridade pelo bem maior que é a qualidade de vida. Aproveitando à luz desses irrefutáveis indicadores, a Arte-educação deveria ser absorvida e legitimada pelas Escolas de



Educação, pelas Universidades na busca da "Pedagogia da liberdade". Excelência para Arte e para educadores, que na urgência dos fatos, estão **traçando a teoria do "nosso" tempo**, concatenados que um amanhã melhor que pode começar hoje, ampliando seus horizontes, **pelo caminho da Arte-educação...**

E por aqui fica este *Caminho*, que procurou apresentar a Arte como um elemento capaz de redimensionar o papel da Educação ainda tão "artesã", num país como o Brasil, tão "cria-ativo".

*Para tanto, é preciso cobrir-se por um manto, que dá outra forma pro seu corpo, outra textura para sua pele, outra cara pro seu rosto. Para um forro novo é preciso despir-se dos preceitos, seja qual for, para cada defeito, um novo valor e esvaziar-se, para aí sim, se deixar tomar pelo sentimento que a Arte pode provocar em todo ser. E para tudo possa fazer sentido, tornar-se necessário fazer fluir, sentindo o saber articulado ao prazer, fazendo-o poder acontecer.*



## IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. (org.). *Arte-Educação: Leitura no subsolo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997

\_\_\_\_\_. *A Redenção do Robô: Meu encontro com a Educação através da arte*. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Sumus, 1986.

BLOCH, A. *Gil para depois do ano 2000; música do baiano é vista pela lente da arte contemporânea* - Música Visual, O GLOBO, Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2000. Segundo Caderno, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretária de Educação Fundamental, 2000

COZENDEY, A. C. B. *O Ensino da Arte nas Escolas: a Arte-Educação que integra as diversas linguagens artísticas*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

DINORAH, M. *O livro Infantil e a formação do leitor*. Petrópolis Vozes, 1995

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Por que Arte-Educação?* Campinas: Papyrus, 1983

GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Org.) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Críticas e*

*Alternativas*. Brasília: Escola S. A, 2000

HERMES F. FIGUEIREDO. *Arte na Escola: anais do 1º seminário sobre o papel da Arte no Processo de Socialização*. São Paulo: Universidade Cruzeirois, 1995

JABOR, A. *Auto da Compadecida é o novo cinema brincante (a veloz linguagem da TV ajuda a renovar o cinema)* Rio de Janeiro: O Globo, 26 de setembro de 2000. Segundo Caderno, p. 8.

JORNAL DO BRASIL. *O papel da arte como ação social*. (Nota). Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2000. Caderno B, p. 3.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO nº 9394/96). Brasília: MEC, 1996.

LOWENFELD, V. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977

MACHADO, Maria Z. V. et al, PAULINO, Maria das Graças R. et al, PAIVA, Aparecida et al. *Letramento e Formação de Leitores*. (Pesquisa). Rio de Janeiro, 1996.

ONDE ESTÁ A INDICAÇÃO DE KRAMER?

ONDE ESTÁ A CITAÇÃO DO MELHOR, INDICADOR DO EISSNER?  
E A REFERÊNCIA A PAIVA FREIRE?

NASCIMENTO, A. E. Arte e Educação: Um enfoque sobre cultura para a Escola de Educação infantil e ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. ( org. ). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

PICOQUE, G. Educação Artística: Reflexão em três atos para a atualização da prática pedagógica. Rio de Janeiro: . Em cena Teatro na aula de Arte, s/d.

PORCHER, L. ( org. ) . Educação Artística: Luxo ou necessidade? São Paulo: Sumus, 1982

READ, H. A Educação pela Arte. Trad. Ana Maria Rabaça e Luis Filipe S. Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

\_\_\_\_\_ A imagem no Ensino da Arte: Anos 80, novos tempos. 4 ed., São Paulo: Perspectiva, 1999.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ( Brasília). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1944, MEC./ Inep.

SANT'ANNA, A. R. Leitura e Imaginário: Projeto Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1998

SNYDERS, G. Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2 .ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

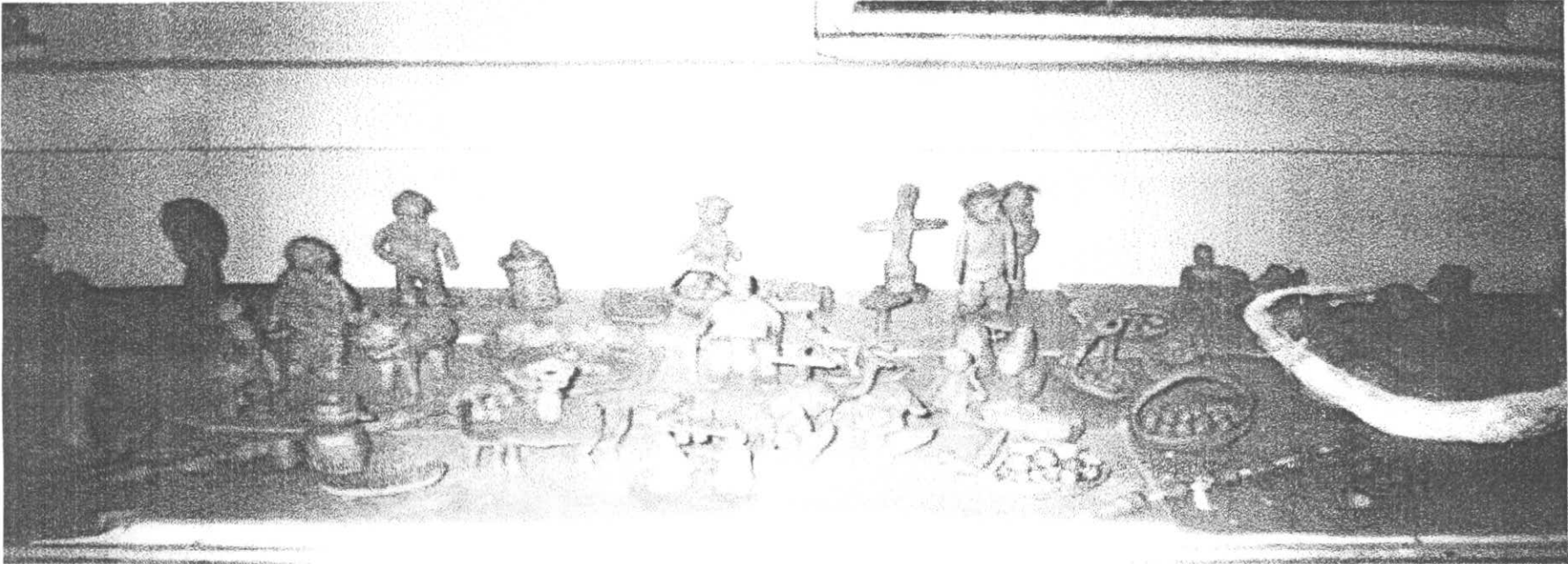
SOARES, Z.B.R (aut. - Proj). 1º Seminário Nacional sobre o Papel da Arte no processo de Socialização e Educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1996.

THOMAZ, S. B.; ELIAS, J. O. Convívio Social e Ética na formação do cidadão: um estudo a partir dos PCN nas Escolas Fundamentais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNIRio, 2000.

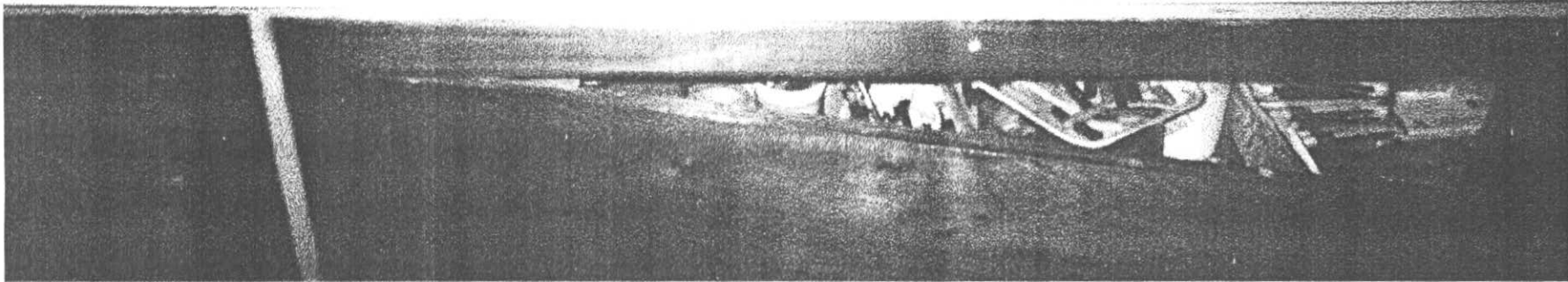
VASCONCELOS, M. I. (org.), Proposta Curricular da 1ª à 4ª série. Camaragibe: Prefeitura Municipal . Secretária de Educação, 2000

ONDE ESTÁ?  
RJN 2007/10?

3



ANEXO III



5



Mas ele foi despedido e foi para a cidade onde arranhou esse emprego.

**Lombardo**  
*Bruno Fabio Abreu*

Lombardo parou a carrocinha para telefonar para a família e

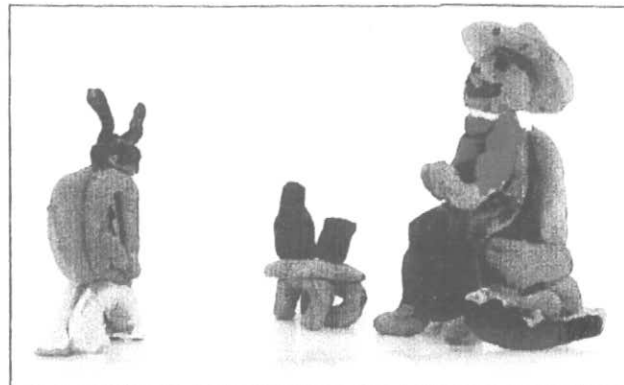
avisar que já tinha um emprego. Ao voltar para a carrocinha viu que a porta estava aberta e que o cachorro tinha fugido. Ficou apavorado e saiu procurando por ele.

**Telefone**  
*Hilana Helena Cruz Nascimento*

Spaique saiu correndo até o açougue. Lá encontrou Hilana, que gosta de fazer tudo pelos outros e tinha ido comprar carne para sua vizinha. Spaique arrancou a bolsa de Hilana e fugiu correndo com a carne.



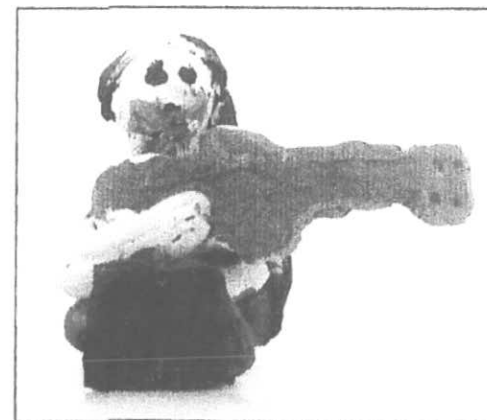
**Hilana**  
*Alessandra Barros Sampaio Silvestre*



**Zé Cachaceiro**  
*Paloma de Mendonça Farias*

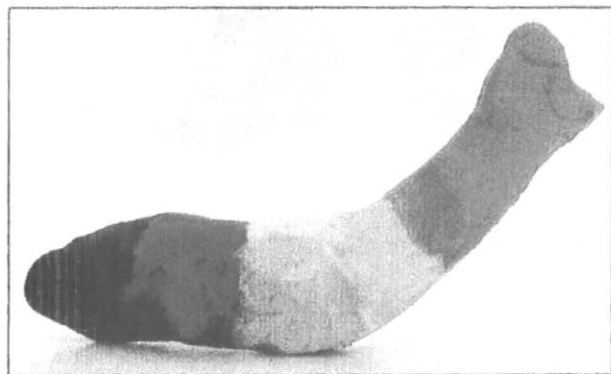
Ele ficou com sede de tanto correr, então entrou dentro de uma caverna onde encontrou o Zé Cachaceiro vendo televisão, comendo pão de queijo e bebendo cachaça. Percebendo que o cachorro estava com sede, deu cachaça pra ele: 51, Caninha da Roça, 88 e Catuaba.

Spaique ficou tão bêbado que foi parar num bar onde tocavam Rodrigo e Zé do Violão. Rodrigo toca tambor e Zé do Violão vive de tocar violão. Eles gostam de tocar samba e forró.



**Zé do Violão**  
*Luiz Felipe da Silva Souza*

Spaique começou a pensar que era um tubarão e dançava a Dança do Tubarão.



**Tubarão**  
*Bruno Fabio Abreu*

De repente, o dono de Spaique , João, chegou no bar, onde tinha ido tocar com seus amigos. Ele reconheceu Spaique e, vendo que ele estava bêbado, levou-o pra casa.

## A PROCURA DO SPAIQUE

João é um rapaz que toca violino. Ele tem uma mulher e uma filha, e comprou um cachorro e lhe deu o nome de Spaique.

**João do Violino**  
*Edneia Lopes de Souza Reynol*



Quando João foi dar banho de regador no Spaique ele se soltou e fugiu. Infelizmente a carrocinha o pegou.



**Spaique**  
*Camila Santos da Silva*

O motorista da carrocinha se chama Lombardo. Ele trabalhava na fazenda e usa saia para não sujar as calças.

# APRESENTAÇÃO

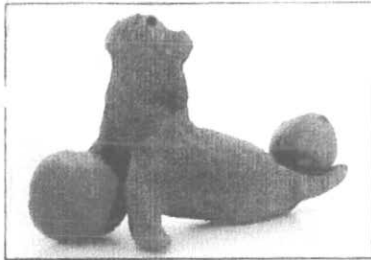
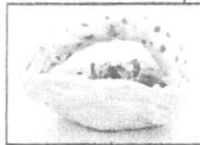
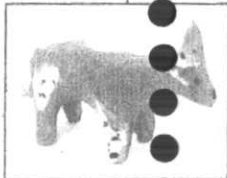
O livro "HISTÓRIAS DA TERRA", da turma 301, é um dos resultados das oficinas desenvolvidas pela parceria da Organização não Governamental PACS e da Escola de Artes TEAR, com o apoio financeiro da Fundação C&A, ao longo do segundo semestre do ano 2000.

A partir de uma visita à exposição "Um olhar sobre o Rio", no Parque das Ruínas, em Santa Teresa, todo o projeto começava a ser delineado. Lá estava exposta parte do acervo da Casa do Pontal, apresentando trabalhos em argila e madeira de três artistas populares.

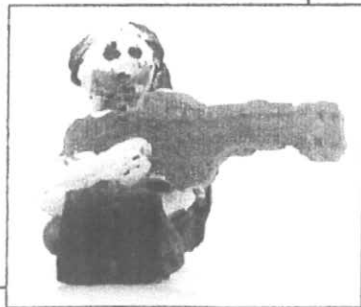
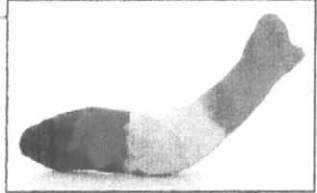
Em seguida, as crianças tiveram a oportunidade única de conhecer pessoalmente um desses artistas: Adalto Fernandes Lopes. Adalto, trabalhando com suas mãos mágicas e conversando com as crianças em uma oficina na escola, fez com que criassem, elas também, os mais incríveis personagens e objetos em argila. Depois de pintados, estes se transformaram em parte dessas histórias que lemos aqui. Buscando dar sentido à reunião de elementos tão diferentes, as crianças tecem um fio por onde corre a imaginação misturada ao cotidiano.

Com a participação intensa da professora Vera Maria Fernandes e da estagiária do projeto, Alessandra de Castro Lima, em todas as fases do processo, pudemos ver surgirem essas mirabolantes "HISTÓRIAS DA TERRA", histórias da nossa terra.

Ana Carolina B. Cozendey (Caína)  
Arte-educadora das oficinas – TEAR



**HISTÓRIAS  
DA TERRA**  
Escola Municipal Júlia Lopes de Almeida  
TEAR - PACS  
TURMA 301



ANEXO V

