

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EXAME DE DEFESA – MESTRADO

**O ENSINO DA ARTE: ENTRELUGARES DA ESTÉTICA À
(RE)SIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Autor: Odirlei Paulino dos Santos

**Orientador: Profº Dr. Hylio Laganá Fernandes
Co-orientadora: Profª Dra. Lucia M. S. dos Santos Lombardi**

**SOROCABA
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DA ARTE: ENTRELUGARES DA ESTÉTICA À
(RE)SIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Comissão de Pós-Graduação da Universidade
Federal de São Carlos/ Sorocaba, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Autor: Odirlei Paulino dos Santos

Orientador: Profº Dr. Hylio Laganá Fernandes
Co-orientadora: Profª Dra. Lucia M. S. dos Santos Lombardi

**SOROCABA
2014**

ODIRLEI PAULINO DOS SANTOS

**O ENSINO DA ARTE: ENTRELUGARES DA ESTÉTICA A
(RE) SIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título de
mestre em Educação.

Universidade Federal de São Carlos.

Sorocaba, 18 de Março de 2014.

Orientador:



Prof. Dr Hylío Laganá Fernandes
Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba

Examinadores:



Profª Drª Ana Luiza Bustamante Smolka



Profª Drª Izabella Mendes Sant'Ana
UFSCar / São Carlos

Lista de figuras

F1 Acampamento de ciganos com caravanas – Van Gogh.....	18
F2 Moema – Victor Meireles.....	47
F3 O tempo perdido – Francesco Tonucci	56
F4 Duas crianças conversando – Francesco Tonucci	57
F5 Banda de música – Candido Portinari	64
F6 Chico Bento e a sereia – Maurício de Souza	86
F7 Foto ilustrativa do trabalho de reprodução da obra de Piet Mondrian, elaborado pelos alunos do 2º ano (Ensino Fundamental I), da professora T.	98
F8 Coluna partida – Frida Kahlo	99
F9 Onde está o mundo? – Francesco Tonucci	108
F10 Jogos infantis – Peter Bruegel	111
F11 Brincadeira de criança – Aracy do Amaral	112
F12 Futebol em Brodósqui – Candido Portinari	112
F13 Foto ilustrativa da criação de um painel com jogos infantis elaborado pelos alunos do 2º ano (Ens. Fund. I) da professora T.	113
F14 Foto ilustrativa da criação de um painel com jogos infantis elaborado pelos alunos do 2º ano (Ens. Fund. I) da professora T.	113
F15 Foto ilustrativa da criação de um painel com jogos infantis elaborado pelos alunos do 2º ano (Ens. Fund. I) da professora Y.	114
F16 Foto ilustrativa da criação de um painel com jogos infantis elaborado pelos alunos do 2º ano (Ens. Fund. I) da professora Y.	114
F17 Painel produzido pelos alunos do 2º ano “C” (Ens. Fund. I) da professora T.	114
F18 Painel produzido pelos alunos do 2º ano “B” (Ens. Fund. I) da professora Y.	115
F19 Se essa rua fosse minha – Eduardo Amos.....	120
F20 Paisagem urbana – Iberê Camargo.....	121
F21 Noite estrelada – Van Gogh.....	122

Lista de tabelas

Tabela 01 – Estudos realizados no 1º semestre do ano letivo de 2013.....136

Tabela 02 – Estudos realizados no 2º semestre do ano letivo de 2013.....137

“Basta-me um pequeno gesto,
feito de longe e de leve,
para que venhas comigo
e eu para sempre te leve...”

Cecília Meireles

Dedico este trabalho às companheiras de labuta e sonho, professoras da Escola Municipal “Toca do Coelho”. Porque, encantadas com a beleza da Educação, desejam-na plena de arte.

Agradecimentos

À Ana Paula que, como a aranha, habilidosa e delicada, soube me ajudar a tecer os fios dessa intrincada teia (a dissertação!). Sem seu apoio, inspiração, determinação constante e pela firme confiança de que a escola pública ainda tem possibilidades de mudança, este trabalho não passaria de um sonho esmaecido e sem forma. Gratidão por caminhar ao meu lado, independentemente, da situação ou condição. Por ser as minhas “estrelas que riem” nas noites escuras e por ser o meu porto seguro. “Ela acreditava em anjo e, porque acreditava, eles existiam.”- Clarice Lispector

Ao professor Dr. Hylio, pois sem seu apoio e a firme convicção de que o, então, projeto de pesquisa tinha algum valor, hoje este sonho não teria se concretizado. Agradeço à confiança e a liberdade de imprimir nestas páginas aquilo que levo no coração: anseios, vontades, medos e proposições.

À professora Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, por embarcar nesta caravana e contribuir com esta viagem de encantamentos e descobertas.

À professora Dra. Izabella Mendes Sant’Ana, pela firme confiança de que a arte pode trazer ricas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem e me permitir explorar essa estrada de tijolos amarelos.

À professora Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, por compartilhar sua vasta experiência como pesquisadora na área da Educação e profissional, que ostenta sólidas aspirações de que a escola pública pode ser diferente, pode ser espaço de criação e transformação dos sujeitos.

À amiga Andréia, por ser uma bela borboleta, valente e inquieta, descobrindo o valor das próprias asas e das suas possibilidades de voos grandiosos. Pela presença constante em minha vida e por me colocar sob a redoma de seu generoso coração.

À Franciane, minha sempre fiel escudeira, por compreender a responsabilidade e o peso deste trabalho e nunca ter se furtado a me apoiar.

À Silvana que, embora, como a brisa no final da tarde, breve e delicada, fez-se querida e estimada amiga. E sempre me incentivou a experiência do mestrado.

Às professoras da E.M. “Toca do Coelho”, porque tiveram a humildade de reconhecer suas limitações em relação ao ensino da Arte e pela coragem de se lançar na busca de instrumentos capazes de subsidiá-las na (trans)formação do seu trabalho em sala de aula. E

também, porque, sonhadoras e poetizas, não têm medo de laborar por uma escola pública na qual as crianças aprendem de verdade.

Aos funcionários da E.M. “Toca do Coelho”, porque à sua maneira, souberam respeitar e reconhecer a necessidade das minhas ausências na toca, a fim de contribuir para a mudança do trabalho da escola.

À Meme, minha *dimon* mais que amada, por ser a poesia nas minhas noites atribuladas.

À *maestra* Mirela Fazzio, pela possibilidade de acreditar que a arte faz a diferença na vida. Por me fazer *bailar* e sempre, sempre me fazer (re)encontrar a minha estrada.

Aos professores e colegas do PPGED UFSCAR- *campus* SOROCABA, por partilhar momentos de acirrados debates, embates e reflexões sobre a Educação.

Aos saudosos e queridos professores do CEFAM (1996 -1999) que muito contribuíram para que eu fosse um professor inquieto e uma pessoa mais autêntica.

Às professoras Denise e Glauci. A primeira, porque me orientou na realização do meu TCC na graduação (UNISO), minha primeira incursão na área da pesquisa, e foi sempre muito respeitosa com a minha escrita. E a segunda, como professora, me ensinou a olhar, reconhecer a minha condição enquanto sujeito que faz parte da e produz História e por mostrar possibilidade de levar a arte até a sala de aula.

E aos amigos e familiares, de perto e longe, que de alguma forma me incentivaram e acreditaram que eu seria capaz de realizar essa jornada...

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo pesquisar o contexto de uma escola pública municipal, do estado de São Paulo, no que se refere à área de Arte, destacando as principais propostas desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental I. Para tanto, delimitou-se, também, os seguintes questionamentos: Quais sentidos são elaborados e construídos pelas referidas professoras sobre o ensino de Arte? Como problematizá-los e (re)significá-los a partir da análise coletiva do trabalho docente? A partir do levantamento das propostas de ensino, realizou-se um trabalho qualitativo, tomando como procedimentos metodológicos a análise e reflexão de textos científicos, documentos oficiais sobre o ensino da Arte e, por conseguinte, a proposta didática dos professores, tomando como âncora o ideário da perspectiva Histórico-Cultural e as contribuições dos estudos da Arte-Educação. Constatou-se, a partir da problematização das atividades oportunizadas aos alunos e das contribuições teóricas, que o trabalho com as Artes Visuais foi redimensionado: o lugar da Arte no plano semanal foi revisto, houve uma maior preocupação em discutir os elementos visuais que constituem a obra, contextualização histórica do objeto artístico e do próprio artista, surgimento de propostas didáticas com possibilidades mais abrangentes de criação por parte dos alunos e reconfiguração da sala de aula como espaço de fruição da arte. Evidências que podem ser constatadas nos relatos das professoras, no plano semanal (semanário) e nas observações realizadas pelo pesquisador.

Palavras- chave: Arte, ensino, significação, experiência estética.

ABSTRACT

This study aimed to find the context of a São Paulo public school, regarding to Art, highlighting main proposals developed with students of Elementary School I. Therefore, the following questions have also been delimited: Which senses are elaborated and constructed by the referred teachers about the teaching of Art? How to render as problematic and (re)signify them as from the collective analysis of teaching work? Starting with the research on education proposals, a qualitative study was performed, taking reflection and analysis of scientific texts as methodological procedures, official documents on teaching of Art. Faced with this, the didactic proposal of teachers, taking as an anchor the Cultural-Historical perspective ideas and studies of the “Art-Education” contributions. It was evidenced, as from the questioning activities offered to the students and theoretical contributions, that working with the Visual Arts was resized: the place of art in the weekly plan was reviewed, there was a greater concern on discussing the visual elements that constitute the work, historical contextualization of the art object and the artist himself, the emergence of didactic proposals, with broader creation possibilities by the students and the classroom reconfiguration, as a space to use art. Evidences can be verified on teacher’s reports, in the weekly plan and observations made by the researcher.

Keywords: Art, education, meaning, aesthetic experience

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – DO CAMPO À CIDADE: ENCONTROS E (DES) ENCONTROS COM A ARTE	18
CAPÍTULO 2 – BREVE PANORAMA SOBRE O HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL	47
2.1 O essencial é invisível aos olhos... Inaudível aos ouvidos: a vivência estética como possibilidade de experimentar a realidade de forma mais sensível.....	56
CAPÍTULO 3 – ENTRELUGARES: DO APORTE TEÓRICO AOS PERCURSOS METODOLÓGICOS	65
3.1 Grandes mestres, pequenos aprendizes: uma viagem ao universo das artes.....	78
3.2 Análise das propostas de ensino das Artes Visuais em HTPC.....	91
3.3 A coluna partiu-se! - resignificando as leituras e releituras de obras de arte.....	99
3.4 À beira do abismo me cresceram asas.....	116
ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA OUTRA. QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA...	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE	136

INTRODUÇÃO

A ideia do desenvolvimento deste trabalho está relacionada a minha trajetória enquanto aluno, estagiário, professor e diretor de escola no que tange ao ensino de arte¹.

Muitas das práticas escolares relacionadas a essa área de conhecimento são, geralmente, restritas a desenhos prontos para colorir, sob o pretexto de ensinar a criança a pintar dentro do limite ou trabalhar temas aleatórios (sem qualquer mediação ou intervenção do professor, apenas para preencher o tempo e cercear o ato criação) e que também, não tem outro propósito, senão, tolher a expressividade da criança, domesticar seu corpo para viver segundo os limites comportamentais ditados pela sociedade e engaiolar a sua criatividade. Poucos são os docentes que oportunizam atividades diferenciadas, que envolvam todas as linguagens da arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Ana Mae Barbosa (2008) é enfática ao dizer:

Em minha experiência tenho visto que as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, segundo a tradição positivista, ou continuam a ser utilizadas principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes muitas vezes estereotipados para o dia das mães ou dos pais. A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. (p. 14-15)

As reflexões tecidas pela autora nos faz pensar, também, no quanto se faz necessário investir na formação do docente e instrumentalizá-lo, não só tecnicamente, mas possibilitar-lhe condições, inclusive, financeiras para que possa ter acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente pelo homem e, por conseguinte, ser um fruidor das múltiplas linguagens de que a arte lança mão para poder materializar-se, fazer-se objetiva e presente no mundo das coisas concretas e desempenhar seu papel catártico², de sublimação das paixões humanas e de promover experiências estéticas.

¹ Neste trabalho, ao referir-me à área curricular, grafarei Arte (com inicial maiúscula) e nos demais casos arte (com inicial minúscula), consonante ao PCN – ARTE (2001, p. 19); todavia mantereí a grafia apontada pelos autores nas citações, caso fuja a esta prescrição.

² Uma breve circunscrição a respeito do “espinhoso” conceito: “[...] a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos.” (Vigotski, 1999, p.270)

Analisando as propostas realizadas pelos professores, na escola *locus* da pesquisa, é possível perceber que esta área do conhecimento não demonstrava ter as mesmas prioridades hierárquicas que as demais disciplinas curriculares até então. Dadas as minhas experiências³ como aluno do CEFAM⁴, conforme passarei a descrever com maior minúcia no Capítulo I – Do campo à cidade: encontros e (des)encontros com a arte, me inquietava, ou melhor, me aterrorizava perceber o quanto a escola estava destituída do fazer artístico e das experiências estéticas. A tarefa era árdua e não sabia exatamente por onde começar a abordar a problemática em questão e, no desenrolar dos dias, entre uma fala com uma professora e as reflexões mais pormenorizadas com a Orientadora Pedagógica da escola, fomos (equipe gestora e professores) nos permitindo indagações, inquietações e abrindo janelas de possibilidades para algumas experiências.

Nesses termos, apresento as questões que circunscrevem o problema da pesquisa: Quais significados e sentidos são elaborados e construídos sobre o ensino de arte no contexto escolar? Que relações são traçadas com as questões intrínsecas ao desenvolvimento do sujeito? Como problematizá-las a partir da análise coletiva do trabalho docente, mediada pelos pressupostos teórico-metodológicos?

Desta forma, este trabalho apresentou o propósito de investigar indagações referentes ao ensino de arte no contexto escolar, relacionando-as às questões do desenvolvimento humano e ao trabalho docente, problematizando as propostas de atividades levadas à classe e, com base nas contribuições teóricas estudadas em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógica Coletivo), (re)significá-las. No decurso do trabalho, também, discutimos questões referentes à dimensão estética na formação docente, a qual na maioria das vezes não é discutida nem valorizada nos cursos de formação de professores. Fato que impossibilita ou inibe a ação mediadora do docente em sala de aula, pois não tendo sua sensibilidade trabalhada, nem familiaridade em enveredar-se pelo campo do sensível, logo o professor não fica à vontade em propor aos seus alunos atividades em que estes se defrontem com seus sentimentos, impressões e percepções do mundo e de si. Dadas às condições de vida (sócio

³ Tomo como conceito de experiência “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p. 21)

⁴ Projeto criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do Decreto 28.089/88 de 13 de janeiro de 1988, visando melhorias na formação de profissionais da educação. (PETRUCI, 1994)

histórico e cultural) e subsistência do homem atual, urge abordar, discutir e trabalhar a dimensão estética na formação docente e, conseqüentemente, os impactos em sala de aula.

Assim, imbuídos dessas reflexões, fomos (Equipe Gestora e professores) nos indagando do que fazíamos na escola e em como poderíamos ampliar o trabalho com a arte em suas variadas linguagens. Na intenção de redimensionar as práticas didáticas e pedagógicas dos professores, também, propusemos situações nas quais puderam ter algumas experiências estéticas. O objetivo central era oportunizar condições de análise, confrontação e reflexão sobre este ensino e a relação do mesmo com as questões do desenvolvimento dos sujeitos.

Utilizo como âncora, para essa discussão, alguns pressupostos teóricos da perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI⁵, 1989, 1999, 2009; SMOLKA, 2000; PINO, 2000, 2006, 2007), visto que a mesma possibilita análises sobre a natureza social humana, desenvolvimento cultural da consciência e oferece indícios para repensarmos a educação. E, também, utilizo as contribuições teórico-metodológicas de expoentes da Arte-Educação⁶ (BARBOSA, 2008, 2010; PEREIRA 2012, FERREIRA, 2001; IAVELBERG, 2003), a fim de arregimentar ideias para transformar, ampliar e ressignificar as propostas de trabalho dos professores da escola *locus* do presente trabalho.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo – Do campo à cidade: encontros e (des) encontros com a arte, busco traçar um paralelo entre a minha história pessoal e o objeto de estudo: o ensino da Arte. Enveredando pelas incontáveis experiências escolares e artísticas que marcaram a minha trajetória de aluno, professor, diretor e pesquisador, vou demarcando o caminhar e realçando o impacto que a referida área de conhecimento teve na minha constituição, enquanto sujeito histórico e cultural.

No segundo capítulo – Breve panorama sobre o histórico do ensino de arte no Brasil, procuro tecer algumas considerações, sem a intenção de formular um tratado, de como o ensino de Arte foi se constituindo ao longo da história e como foi delineando as ações da escola, dos professores no tratamento da Arte no contexto escolar. Respaldo minhas investigações sobre o histórico em questão, nas valiosas contribuições da Arte-Educação.

⁵ Como o nome de L. S. Vigotski é escrito de diversas formas na literatura, optei, neste trabalho, por grafá-lo com a letra “i”, inclusive, nas citações bibliográficas.

⁶ Devido à discussão sobre a grafia de tal terminologia, se com hífen ou com barra, elegi a forma presente no PCN-Arte (2001, p. 30) para apresentá-lo neste trabalho.

No terceiro capítulo – Grandes mestres, pequenos aprendizes: (re)configurando o ensino de arte, contextualizo a escola *lócus* do presente trabalho, bem como evidencio a problemática do ensino do referido componente curricular em seu âmago; avanço nas discussões trazendo o aporte teórico que subsidiou a pesquisa e, conseqüentemente, a elaboração deste texto; pontuo, também, como foram acontecendo nossas discussões, análises e aventuras para modificar os rumos do ensino de tal disciplina, principalmente, no que tange às Artes Visuais. Partilho algumas experiências práticas vivenciadas no chão da sala de aula de uma escola pública. E, para concluir o capítulo, elaboro algumas considerações acerca do impacto que os estudos, desencadeados pelo presente trabalho, tiveram para uma docente em específico.

Por fim, nas considerações finais, amparado pelas diversas vozes dos autores que me permitiram ampliar e conhecer mais a fundo a relevância e pertinência da arte no contexto escolar, evidencio, ainda, os impactos estéticos que a mesma pode desencadear enquanto trabalho, atividade tipicamente humana, na constituição e transformação do sujeito e da sua própria condição de indivíduo e do mundo circundante.

CAPÍTULO 1 – DO CAMPO À CIDADE: ENCONTROS E (DES) ENCONTROS COM A ARTE

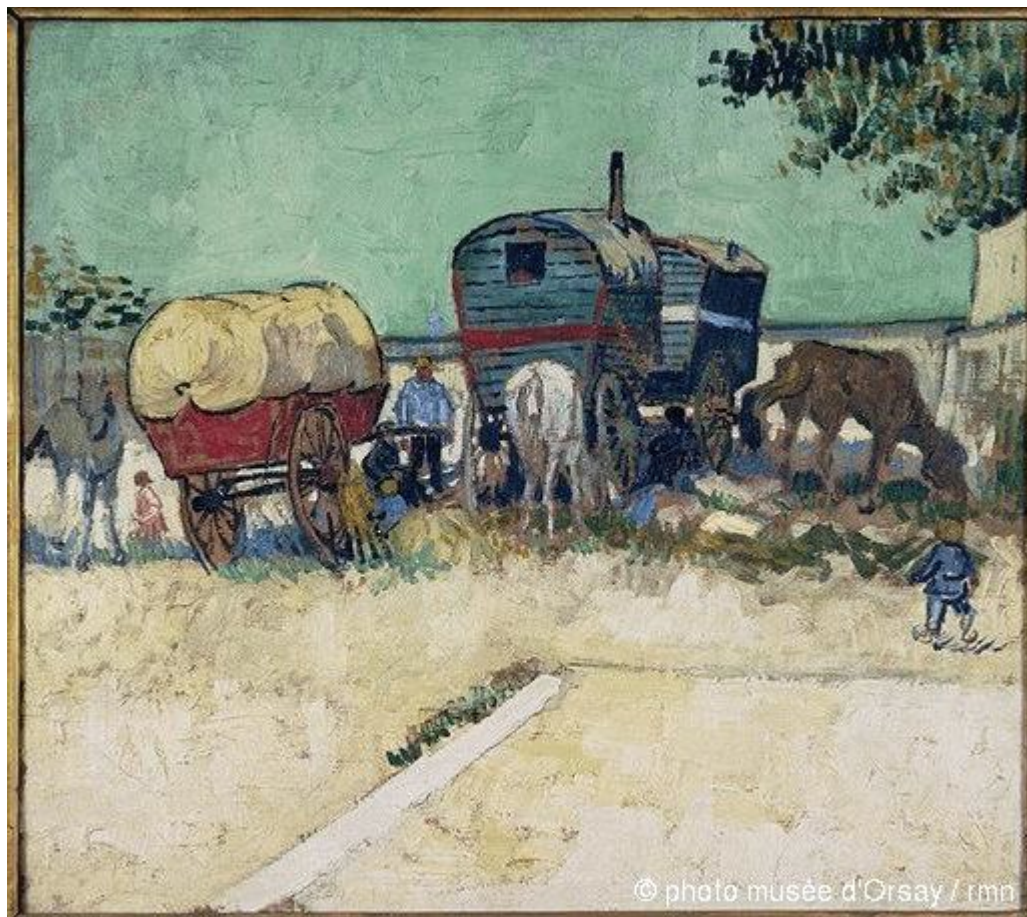


Figura 01: Acampamento de ciganos com caravanas _ Van Gogh
Óleo sobre tela, 45x51cm
Paris, musée d'Orsay
Fonte: <http://www.musee-orsay.fr/>
Acesso em 21/01/2014, às 14h07

Se minha vida fosse uma estrada, certamente não seria uma de tijolos amarelos. Penso que tenha a ver com um caminho mais bucólico: estrada ladeada, ora por barrancos, paredes rochosas ou, ainda, verdes pastagens; com velhas árvores de galhos retorcidos e ampla copa, outras, por vezes, secas, cinzas e plenas de histórias do que foram. Esse caminho seria, ainda, entrecortado, ora aqui e acolá, por riachos de águas claras e seixos coloridos, onde abrigados pelas tendas formadas pelas copas verdejantes, se reservariam o direito de, no frescor do que são, saciar a sede dos que por eles passarão... Esse mesmo caminho (minha vida) não tem o esplendor ou a mística de Santiago de Compostela, mas é soberbo pelo

simples fato de existir. Por ele vai passando o tempo insistente e retumbante feito uma alegre caravana de ciganos. Ah, os ciganos! Os ciganos fazem parte dos meus “*recuerdos*” de infância sem ao menos se dar conta.

Revisitando os sótãos da minha memória e perscrutando os espaços que constituíram o meu caminho até o presente momento que logo será passado, volto aos dias alegres da minha infância lá no Estado do Paraná, Região Sul deste insólito e afável país chamado Brasil. No sítio dos meus avós, busco as imagens necessárias para compor a tela da minha narrativa. Ora, espero que minhas palavras, pela magia da literatura, possam converter-se em imagens mentais tão vívidas quanto são para mim.

Escolhi nos guardados da minha mente, esta à semelhança da canastra da boneca Emília, guarda tantas coisas, situações que muitas vezes se perdem entre tantos guardados afetivos e epistemológicos. É neste exercício de abrir a “canastra” que de novo me deparo, com os retalhos das situações vividas na infância já distanciada da aurora da juventude minha, que vai ao largo correndo rumo ao meio do dia, da vida que passa apressada.

Num desses retalhos das minhas lembranças está estampado a passagem de muitas caravanas de ciganos pelo sítio dos meus avós maternos. Nós morávamos em casas de barro ou madeira, como era de costume no Sul (idos de 1980) e ver aquela gente viajante, com seus cavalos, carroças e tendas percorrendo estradas, era de fato algo diferente e curioso. Traziam seus cavalos sempre enfeitados, seus trajes sempre coloridos e um largo sorriso ornamentado, não muito raramente, por dentes dourados. Certas caravanas simplesmente passavam, umas porque não gozavam da boa confiança dos meus avós e outras pelo fato de não achar, talvez, que ainda era hora de armar o acampamento por aquelas paragens. Ao contrário, havia caravanas que tinham hospedagem e garantia gratuita de ali ficar e, tantas vezes passaram, que construíram entre minha gente e sua gente um elo de amizade. Não encontrei nos guardados da minha memória nenhum acontecimento relevante que tenha marcado esta tela da minha infância tão querida entre patos, galinhas, porcos, vacas, sonhos e liberdade, numa era em que eu não tinha sido contaminado pela aspereza da vida adulta. Todavia, os ciganos, mesmo tendo de novo se lançado à estrada, sempre me acompanharam em pensamentos. Talvez o desprendimento, a liberdade (tão preciosa e tênue) ou o modo alegre como encaram a vida, inspirem-me de alguma forma a manter valores semelhantes ou a desejar, com a mesma intensidade, o sonho pela liberdade. Liberdade de ser quem sou, como

sou e da forma que considerar conveniente. Quero ilustrar ainda que, já adulto, esta minha inquietação com *los gitanos*, levou-me a querer conhecer mais essa cultura. E, foi assim que, também, embevecido com a dança flamenca, conheci duas figuras que hoje têm grande importância no meu estudo da dança: Esmeralda e Juanita (*nomes fictícios*). A primeira foi e é uma grande mestra e amiga, com a qual ainda tenho realizado trabalhos inspirados na multicolor cultura cigana e cultivado o respeito pela dança que habita meu corpo, independente de academias ou técnicas historicamente elaboradas por estas. Herança da tradição ancestral que fazia da dança um mecanismo para reafirmar sua existência sensível no mundo e dialogar com o mundo imaterial. A segunda é responsável por me ensinar a *bailar flamenco* e a sonhar em cores andaluzas de uma Espanha desenhada por mouros e ciganos. O poema, a seguir, impactou-me, deveras e, por isso, como marca do que levo no peito (no coração) trago-o para ilustrar aquilo que as palavras não dão conta de exprimir.

POEMA CIGANO

*Nós, ciganos, temos uma só religião: a da
liberdade.*
*Em troca desta renunciamos à riqueza, ao
poder, à ciência e à glória.*
Vivemos cada dia como se fosse o último.
*Quando se morre, deixa-se tudo: um miserável
carroção como um grande império.*
*E nós cremos que nesse momento é muito melhor
ser cigano do que rei.*
*Nós não pensamos na morte. Não a tememos
_eis tudo.*
*O nosso segredo está no gozar em cada dia as
pequenas coisas que a vida nos oferece
e que os outros homens não sabem apreciar:
uma manhã de sol, um banho na
torrente, o contemplar de alguém que se
ama.*
É difícil compreender estas coisas, eu sei.
Nasce-se cigano.
Agrada-nos caminhar sob as estrelas.
Contam-se estranhas histórias sobre os ciganos.
*Diz-se que lemos nas estrelas e que possuímos
o filtro do amor.*
*As pessoas não acreditam nas coisas que não
sabem explicar-se.*
*Nós, pelo contrário, não procuramos explicar
as coisas em que acreditamos.*
A nossa vida é uma vida simples, primitiva,

*basta-nos ter por tecto o céu, um fogo
para nos aquecer e as nossas canções
quando estamos tristes.*

Vittorio Mayer Pasqualle Spatzo

Fonte: Disponível em: <<http://gypsyalexandraamayamarquez.blogspot.com.br/>>.

Acesso em: 20/04/2013, às 19h03min.

Foram, também, muitos os cheiros e os sabores que acompanharam a minha infância e, se na tela fictícia que por ora pinto sobre esta etapa da minha vida, pudesse impregná-los ao quadro, traria para esta obra o cheiro do café passado no coador de pano, dos pães assados na fornalha, do milho cozido no caldeirão, da carne de porco defumada na fumaça do fogão à lenha, dos doces feitos pelas mãos da minha mãe e da minha avó, do leite fresco, da maçã argentina que eu tanto apreciava quando ia ao centro da cidade, do doce de leite no canudo que meu avô vendia no seu boteco, do bolinho de chuva da tia Amélia, da mexerica ponkan, do ovo caipira frito na frigideira, do fumo de corda que meu bisavô mascava, da mistura de húmus de vaca e argila que minha mãe fazia para rebocar o chão da nossa casa de barro e deixá-la sempre impecável... Impossível enumerar estas experiências olfativas e palatáveis tão remotas no tempo. Fica apenas a certeza dos dias felizes de uma criança que foi criança.

O caminho até à escola, percurso inevitável em nossa sociedade, deu-se quando iria fazer sete anos, pois nasci sob o signo de gêmeos, a três de junho do ano de mil novecentos e setenta e nove. O grupo escolar, no qual tive a minha primeira experiência acadêmica, localizava-se no sítio onde morava, por concessão dos meus avós, bem como a igreja católica e o salão de festas, todos lado a lado.

Minha primeira professora se chamava Norma (*nome fictício*). A turma era denominada classe multisseriada e vinham crianças de toda a redondeza para ali aprender as primeiras letras e as operações matemáticas.

Não tenho lembranças tão claras desse primeiro momento da minha escolaridade, todavia recordo-me que receber a cartilha para estudar foi algo memorável: que coisa linda! A cartilha tinha muitos desenhos e histórias, das quais hoje não me recordo com a relevante clareza que a ocasião mereceria, mas aquele momento impactou-me. A leitura não era hábito em minha família (campesina) e o único livro presente na casa era a bíblia. Ver um livro cheio de histórias e desenhos foi incrível. Da capa, apenas a lembrança da cor em tom não muito claro de vinho.

Mas, a família adorava me ver desenhar e incentivava tal atividade. Em especial, meu tio Clóvis, irmão mais velho da minha mãe, que sempre tinha um pedido: desenhar pombinhas pousadas no telhado de alguma casa que eu ousasse construir com as linhas retas e curvas da minha imaginação. Confesso que não podia ver um papel em branco que já me dava vontade de rabiscar, de criar um desenho, empregar nele as marcas das minhas ideias. Meus primeiros desenhos foram feitos em papel de pão ou do lado de trás das “folhinhas” (calendários), à caneta da marca Bic. Nenhum luxo. Apenas uma folha, uma caneta e o mundo se desvelava pelas mãos de uma criança, em condições de vida modesta, a partir dos traços que compunham desenhos de um mundo intangível, muitas vezes por grande parte dos adultos, encerrados em suas cadeias de paradigmas, que tolhem a criatividade e a espontaneidade de expressar ideias e sentimentos, por meio de registros não verbais.

Voltando o meu olhar para os caminhos por onde se acamparam os dias distantes da infância, penso que a Arte entrou em minha vida de duas formas interessantes: o desenho e a contação de histórias. A primeira, como já relatei, era um brinquedo e, realmente, sempre tive muito prazer em desenhar. O desenho é algo mágico, onde quem desenha é o mago, o lápis é o bastão encantado e a forma é o resultado do desencadeamento desta magia singular. Quando ainda não havia sido criado o código da escrita, o homem primitivo já buscava forma de expressar suas idéias, suas experiências cotidianas, seus sentimentos por intermédio do desenho.

Outro retalho de lembrança do primeiro ano de escola fica por conta das brincadeiras na hora do recreio, dos jogos de faz-de-conta e da primeira vez que “matei” aula para ir ao ribeirão com meus amigos. Descobertos pela professora, tivemos que subir as ladeiras do pasto, onde se localizava o grupo escolar, sob a pressão física e psicológica da enorme vara empunhada pela professora para impor a disciplina aos alunos travessos.

Percebo que o processo de escolarização, muitas vezes, sufoca a expressão pictórica, relegando-a a um plano menos importante do que o de apropriar-se da escrita. Ora, não foi o desenho que permitiu ao homem, inicialmente, registrar suas experiências? Os símbolos (alfabeto) não são, pois, antes de tudo, também um desenho, uma forma de expressão, algo traçado? Penso que deveria haver uma revolta dos lápis, das canetas e de tudo que é usado para escrever. Qual a causa da revolta? Bem, deveriam os distintos objetos, que têm por ofício a escrita, requererem a possibilidade de expressar, mais vezes, por meio dos traços descontraídos e imaginativos do desenho.

Desenho

*Traça a reta e a curva,
a quebrada e a sinuosa
Tudo é preciso.
De tudo viverás.*

*Cuida com exatidão da perpendicular
e das paralelas perfeitas.
Com apurado rigor.
Sem esquadro, sem nível, sem fio de prumo,
traçarás perspectivas, projetarás estruturas.
Número, ritmo, distância, dimensão.
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória.*

*Construirás os labirintos impermanentes
que sucessivamente habitarás.*

*Todos os dias estarás refazendo o teu desenho.
Não te fatigues logo. Tens trabalho para toda a vida.
E nem para o teu sepulcro terás a medida certa.*

*Somos sempre um pouco menos do que pensávamos.
Raramente, um pouco mais.*

Cecília Meireles

Aceno, assim, com um doce adeus aos dias idos do meu primeiro ano escolar, sem a precedência da educação infantil, pois não havia tal modalidade educativa naquelas paragens. Mas, impossível é negar a presença de jogos e brincadeiras folclóricos na tela da minha infância: peteca, esconde-esconde, cobra cega, passa anel, nadar em riachos, andar a cavalo e tantas outras formas expressivas e lúdicas de ser e estar no mundo.

Conforme já apresentado, a segunda forma, por intermédio da qual a Arte marcou meu caminho, foi a contação de histórias. Histórias constituídas por lendas folclóricas como da caipora, da mula-sem-cabeça, do boitatá, do currupira, do corpo seco, do lobisomem e em especial do saci e muitos causos contados por meu avô Joaquim, o qual, à semelhança de um bardo, de um sábio druida, na sutileza e simplicidade das palavras, povoava nossa imaginação com imagens tão cativantes que era impossível distinguir o real do fictício. Afinal, eram relatos que passavam de compadre a compadre, nas andanças a caminho da roça ou viajando por alguma estrada interminável para visitar algum ente querido numa vila distante. Causos acalorados pelas chamas de uma fogueira ou do fogo aprazível de Héstia,

num fogão à lenha de uma casa de gente modesta e de coração fantástico, no que tange à literalidade da palavra, ora apreciando a boa narrativa, tomando uma caneca de café e comendo batata ou mandioca assadas na brasa.

Ao final do ano de 1986, após uma crise na lavoura, meus pais (então agricultores) resolveram tentar a vida no Estado de São Paulo. Meus avós paternos e tios já haviam se estabelecido numa fazenda no interior de Araçoiaba da Serra, cidade esconderijo do sol, onde cuidavam da manutenção da propriedade, que também se caracterizava como aras, se me desenham os retalhos de lembrança, as figuras portentosas dos belos cavalos lá criados ou negociados. Esperança era o nome do haras: Haras Esperança! Era exatamente a esperança o combustível que havia levado meus pais a se deslocarem dos recônditos do Paraná, para construir uma vida melhor no Estado de São Paulo. Foram dias felizes nessa fazenda, porém não foi possível conseguir vaga em uma das escolas próximas à fazenda, para que eu pudesse dar continuidade aos estudos. Deixei de frequentar a escola durante um ano inteiro. O pomar da fazenda foi o lugar das minhas explorações e encantamentos, naquele ano.

Alguns meses depois, uma nova mudança. De novo o carroção ganhou estrada e levantamos nosso acampamento rumo à Terra Rasgada, minha querida Sorocaba.

Sob os céus de Sorocaba, comecei a escrever uma nova história, ainda que sem dar conta de todo esse processo. Aprendi a superar os percalços impostos pela nova terra, pelo novo povo... E delineando meus passos, fui edificando os muros e paredes que compõem as construções da minha história nesta cidade. Aprendendo com o tempo, e no silêncio do tempo que a mim caberia remover, juntar as pedras do meu caminho para mais adiante fortificar as minhas moradas. Circunspecto quanto à aridez das pedras e a dor infringida pelos espinhos das flores que enfeitam a estrada por onde perfila minha débil vida de peregrino.

Canção da tarde no campo

*Caminho do campo verde
estrada depois de estrada.
Cerca de flores, palmeiras,
serra azul, água calada.*

*Eu ando sozinha
no meio do vale.
Mas a tarde é minha.*

Meus pés vão pisando a terra

*Que é a imagem da minha vida:
tão vazia, mas tão bela,
tão certa, mas tão perdida!*

*Eu ando sozinha
por cima de pedras.
Mas a tarde é minha.*

*Os meus passos no caminho
são como os passos da lua;
vou chegando, vai fugindo,
minha alma é a sombra da tua.*

*Eu ando sozinha
por dentro de bosques.
Mas a fonte é minha.*

*De tanto olhar para longe,
não vejo o que passa perto,
meu peito é puro deserto.
Subo monte, desço monte.*

*Eu ando sozinha
ao longo da noite.
Mas a estrela é minha.*

Cecília Meireles

E foram os dias primeiros da nossa vida (da minha família), em Sorocaba, muito difíceis. Mas, como ilustram os versos da amada Cecília, “de tanto olhar para longe, não vejo o que passa perto...”, aprendi a estender o olhar para os dias distantes do porvir, a acreditar na vinda de momentos melhores e a anestesiar algumas dores e angústias do presente. Porque quando o presente está difícil demais para suportar, aprendemos a sonhar para sobreviver, para viver...

Findada a lonjura das horas fora da escola (de 1987), no seguinte ano, minha mãe me matriculou numa grande escola. Grande no tamanho físico. Pelo menos aos olhos daquela criança humilde, que estudou no grupo escolar do sítio de seus avós.

No primeiro dia de aula, me vi em meio a uma grande multidão, vozes, olhares e corpos estranhos. A vontade que me visitava o coração era sair correndo e ficar abraçado a minha mãe. Ah! Se pudesse, acho que teria regredido ao útero materno sem vacilar. Sem alento e diante do desconhecido, talvez como os personagens dos contos que se vêem diante das feras medonhas, das bruxas maléficas ou das grandes florestas assombradas, me vi

obrigado a substituir meu medo e valer-me da bravura indômita que vive adormecida em cada ser humano. Claro, a descoberta não foi tão óbvia e nem tão poética.

Na escola, que levava o nome de um dos grandes e mais extraordinários escritores da nossa Literatura, das horas, dias e anos (somente dois) nebulosos dos quais estudei, poucas são as recordações agradáveis ou, talvez, quase nenhuma restou. Recordo-me que, por ter sido considerado mais adiantado do que a turma que eu estava, fui incluído em outra. Não me recordo o nome da minha primeira professora, nessa fatídica instituição.

Na outra sala, vem à lembrança, a classe muito cheia, criança que não acabava mais...

De importante apenas as lições: quando chegar ao final da linha e tiver que separar sílabas de palavras com dois “ss”, um fica e outro vai... Depois, uma atividade de confeccionar pipas, da brincadeira de gato e rato no pátio e da cantiga “Loja do mestre André”. Nessa época, também, tínhamos aulas de Educação Artística com outra professora. Sempre nos levava um desenho mimeografado para pintar, uma dobradura ou alguma outra atividade de recortar e colar. Nunca aprendi, nas aulas de Educação Artística, os movimentos históricos, que hoje compõem a História da Arte, e seus principais expoentes; nunca ouvi Mozart, Bethoveen, Händel, Vivaldi, nem MPB na sala de aula... Não encontro nenhuma lembrança, por menor que seja, na canastra das minhas recordações, de ter ouvido falar em Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Chico Buarque, Mário Quintana e tantos outros ilustres autores. Só depois de muitos anos, já nos dias idos da minha juventude, fui aprender que o “Vestido de Laura” e a “Chácara do Chico Bolacha” não eram textos de autoria desconhecida. Quantas outras obras nos passaram despercebidas, incógnitas, sem nunca relacionar-se com a nossa vida cotidiana?!

Hoje eu vibro toda vez que entro numa sala de aula da Educação Infantil, da escola na qual sou diretor, e vejo as crianças aprendendo poemas, músicas, histórias e sabendo quem os escreveu, quais mentes engenhosas os criaram (na tela da sua imaginação) e compartilharam conosco, para que também pudéssemos colorir a nossa imaginação com outras cores...

Em 1990, iniciei a jornada em outra escola a E.E.P.G. “Casa da Floresta” – *nome fictício*. Essa, sim, foi uma escola, na qual os espinhos do caminho não suplantaram a doçura das flores. Tudo era diferente nessa nova escola: o ambiente era iluminado, arejado, muitas árvores, jardim e gramado verde... E um “*aire*”, como costuma-se dizer no flamenco,

diferente. Os professores eram mais próximos aos alunos e nem eram, pedagogicamente falando, vanguardistas. Voltando os olhos para aqueles dias, posso falar, com a seguridade do meu afeto, que havia calor naquele lugar. Contudo, já vou logo dizendo que nem tudo foram flores... Sofri muita discriminação por, desde cedo, manifestar certos trejeitos, em decorrência da minha condição homo afetiva.

Eros e Psique

*Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.*

*Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.*

*A Princesa adormecida,
Se espera, dormindo espera,
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.*

*Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado,
Ele dela é ignorado,
Ela para ele é ninguém.*

*Mas cada um cumpre o destino
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.*

*E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora,*

*E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,*

*Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.*

Fernando Pessoa

Esse ano, também, foi marcante na história da minha família, pois, depois de lutar incansavelmente contra um câncer na garganta, meu avô Onofre veio a falecer. Acho que, pela primeira vez na vida, vi minha mãe chorando. Mas, não era um choro qualquer. Era um pranto de uma montanha que desaba, como se seus sustentáculos tivessem sido subtraídos repentinamente. Quando morre um ente querido, é tamanha a nossa dor que o horizonte abstrai-se de sua concretude, para não intentar contra o desespero de quem carrega no peito febril a dor da separação. E esse ano foi, também, a última vez que estive em minha terra natal.

No ano de 1991, cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, minha professora era a Dona Norma (*nome fictício*), conhecida na escola pela postura rígida e disciplinadora. Foi, também, nesse ano que pude vivenciar a arte de várias maneiras. Destaco o incentivo da minha professora em inscrever a mim e aos meus colegas nos concursos de desenhos, que eram promovidos por empresas locais, e o espaço que nos dava para criar as nossas “peças” de teatro.

Recordo-me dos apazíveis momentos durante o intervalo, quando, então, nos reuníamos no gramado da escola para jogar queimada e brincar de roubar bandeira ou, ainda, jogar três marias no pátio e pular elástico. Como era divertido! Acho que não tive experiência semelhante em nenhuma outra escola que estudei. E, voltando os olhos para os dias de hoje, tenho a impressão que estão furtando a infância das nossas crianças e ninguém está dando conta disso. Estão deteriorando a nossa essência e não estamos vendo, porque também já não costumamos olhar uns nos olhos dos outros. Nossa condição humana está entrando em extinção e logo deixará de existir, se não zelarmos por aquilo que de fato importa e nos constitui: nossa relação com o outro, com a nossa cultura.

É a partir desse período, também, que *o patinho feio* que sou começa a perceber que é diferente dos demais, e a compreender que a sua “feiúra” é a marca que o distingue. Por assim dizer, dizemos de nós o que gostaríamos de ser e o meio sócio cultural, tantas vezes, zomba da nossa ousadia em querer. Querer ser de outra forma. Em outra forma. Para caber no formato. No ato.

Penso que sortuda mesmo foi a Bela Adormecida, pois não teve a desventura de ser adolescente e nem passar pelos tenebrosos desencontros que essa etapa da vida nos proporciona. Em tom de desabafo, confesso que a adolescência seria uma etapa do meu percurso, enquanto sujeito histórico, que não hesitaria em “deletar”.

No ano de 1993, meus pais decidiram mudar de bairro. Haviam comprado uma casa e, conseqüentemente, tive que, de novo, ir para outra escola...

...a outra escola. A reticência no início da frase é para marcar os argumentos impronunciáveis quanto a essa mudança. Na nova escola, pude conhecer um pouco mais a mesquinharia, o preconceito e a indiferença do ser humano. A vida, no novo bairro, requereu de minha parte muita força de vontade, já que era longe do que costumava chamar de “civilização” e estava distante dos amigos que tinha. Muitas vezes, fui dormir chorando por conta da situação que me sitiava e não me permitia alterá-la de imediato.

A escola onde tive que finalizar o restante do, então, primeiro grau chamava-se E.E. “Caminho de Pedras” (*nome fictício*). Há coisas que o silêncio encarrega de guardar, porque não seriam aprazíveis aos ouvidos nem as lembranças. Suas tintas não pintariam nada, além de traços disformes e cores equivocadas.

De novo, reporto-me à Cecília, porque seus versos falam de mim de uma forma que nem eu poderia, com palavras, me retratar.

Despedida

*Por mim, e por vós, e por mais aquilo
que está onde as outras coisas nunca estão,
deixo o mar bravo e o céu tranqüilo:
quero solidão.*

*Meu caminho é sem marcos nem paisagens.
E como o conheces? - me perguntarão.
- Por não ter palavras, por não ter imagens.
Nenhum inimigo e nenhum irmão.*

*Que procuras? Tudo. Que desejas? - Nada.
Viajo sozinha com o meu coração.
Não ando perdida, mas desenhada.
Levo o meu rumo na minha mão.*

*A memória voou da minha frente.
Voou meu amor, minha imaginação...
Talvez eu morra antes do horizonte.*

Memória, amor e o resto onde estarão?

*Deixo aqui meu corpo, entre o sol e a terra.
(Beijo-te, corpo meu, todo desilusão!
Estandarte triste de uma estranha guerra...)
Quero solidão.*

Cecília Meireles

Na sétima série do Ensino Fundamental, na escola anteriormente mencionada, passei a estudar no período da tarde. O ambiente era um pouco mais tranquilo do que o período noturno. Porém, as relações interpessoais eram tão indiferentes quanto.

Durante o período da sétima série, cursado no ano de 1994, realizamos várias peças de teatro, inclusive, fomos apresentar uma delas em outra escola. Eu havia escrito o texto e dirigido a peça que versava sobre as quatro estações do ano. Dramatizações, muitas vezes, incentivadas pela nossa professora de História.

O teatro é uma categoria da arte primordial para que possamos interagir de uma forma mais profícua com nosso objeto de conhecimento. Permite-nos, por vezes, a difícil experiência da empatia, de forma tão singular, que é relevante debruçarmo-nos sobre o porquê, tantas vezes, não é convocado a participar do dia a dia das crianças, em tantas escolas.

Por fim, chegou o ano de 1995. Último ano do Ensino Fundamental. Último ano na E.E. “Caminho de Pedras”... Nesse ano, voltei a estudar, novamente, no período noturno e inscrevi-me para o vestibulinho do CEFAM, tão logo abriram as inscrições no segundo semestre. Desejava ardentemente estudar nesta escola. Já era diferente das demais escolas, porque se estudava o dia todo e, ainda, tinha uma ajuda de custo. Vislumbrei aí a possibilidade de me dedicar, integralmente, aos meus estudos e de começar a traçar uma carreira profissional.

Em outubro de 1995, por atenção à diretora da escola, Dona Mariana (*nome fictício*), pessoa muito querida, participei de um concurso de desenho representando a escola. O tema era “3ª idade. Quem são eles?”, realizado pelo Jornal Diário de Sorocaba. Ganhei o 1º lugar do concurso de desenho com grafite, na categoria ginásio. Posteriormente, o desenho foi publicado num suplemento do periódico e, na escola, a inspetora de alunos, Dona Sara (*nome fictício*), fez diversos cartazes divulgando a minha vitória. Acho que foi uma das poucas coisas boas que me aconteceram nesse trecho do caminho.

Com o encerramento do Ensino Fundamental e o ingresso no Ensino Médio, concomitante ao Magistério, muitas coisas mudaram para e em mim. Ingressar no CEFAM foi um divisor de águas, como se costuma dizer.

1996. Onde tudo começa... Em 19º lugar, lá estava o meu nome na lista de aprovados para ingressar no curso de magistério. Eu havia conseguido entrar para o CEFAM! Que enorme felicidade!!!

...começa a minha vida no CEFAM. Minha turma era o 1º “D”, a classe, uma sala no estacionamento de um antigo asilo, onde o centro funcionava. Ou, como costumávamos chamá-la, o “forninho”. No período de chuvas, tinham muitas goteiras e, no calor, era tão quente que tínhamos que ter aula na garagem.

Posso dizer que, diferente das escolas nas quais estudei, no CEFAM tudo estava relacionado à arte. O teatro era uma forma de expressão muito utilizada. Tínhamos professores formados na área e que estavam ligados aos movimentos artísticos da cidade. Pude participar de diversos trabalhos teatrais, que me possibilitaram compreender aspectos motores e sinestésicos referentes ao meu corpo, e a desenvolver habilidade de expressar sentimentos e ideias a partir da dramatização, da representação. Utilizávamos os conhecimentos na área teatral para apresentar algum conteúdo estudado, para inserir um novo assunto à discussão do grupo e, mesmo, para entretenimento dos demais alunos. Chegamos, inclusive, a participar de mostras culturais na cidade.

Nos dois primeiros anos de CEFAM, no componente curricular de Educação Física, a grata surpresa foi que a professora pautava seu trabalho na musicalização, a fim de desenvolver as habilidades e a sensibilidade dos alunos. Todas as atividades eram desenvolvidas e vivenciadas como propostas para que, quando inseridos no campo de trabalho, pudéssemos fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Compreender a realidade e tomar consciência dos elementos alienantes do meio, com o intuito de superar os velhos paradigmas cristalizados que se apresentavam como obstáculos para a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, sempre foram preocupações do grupo de professores que atuavam no CEFAM. A marca que os educadores imprimiram em cada aluno, por meio da arte, com certeza nos acompanha, pois sempre que nos encontramos, casualmente, bate-nos a nostalgia dos dias memoráveis da

experiência no magistério, como a de confrontar nossos preconceitos, paradigmas e nos aventurarmos na busca de novas reflexões e ações.

Formei-me no curso de magistério (CEFAM) no ano de 1999 e, como toda pessoa recém-formada, meu sonho era ingressar na área. Assim, ao final do ano, algumas colegas e eu, entregamos currículos em todas as escolas que conhecíamos e nas que achávamos pelo caminho... Claro, não fomos chamados por nenhuma! A História nos reservava outros caminhos, outras paisagens.

No segundo semestre de 1999, um grupo de colegas e eu, integramos um projeto da Universidade de Sorocaba de alfabetização de jovens e adultos, o “100 analfabetos”. Coordenávamos um núcleo na paróquia São Jose Operário, no bairro Vila progresso. Nele trabalhamos até o ano de 2000, quando, então, por forças maiores, tivemos que deixar o projeto. Cada colega com a sua razão e, eu, porque havia passado no vestibular e iria iniciar o curso de Pedagogia.

Comecei a estudar Pedagogia no ano de 2000, no segundo semestre.

Quando entrei para a faculdade, esperava que a experiência superasse as vivências do CEFAM, mas, como os meus amigos, eu também me surpreendi com a aridez da metodologia acadêmica do Ensino Superior. Em geral, os professores propunham leituras e promoviam, no máximo, uma exposição oral dos aspectos apreendidos nos textos lidos.

Para nós, alunos que provínhamos de uma formação como a proposta pelo CEFAM, foi muito decepcionante perceber que a faculdade trabalhava, exatamente, da forma como aprendemos a criticar e a pensar em modificar: um ensino bastante tradicionalista, embora, o conteúdo estudado (textos lidos), contraditoriamente, tratasse dos novos pressupostos teóricos educacionais.

Aspectos relevantes relacionados à arte, na faculdade, foram as aulas de Metodologia da Língua Portuguesa, na qual a professora centrava o seu trabalho no estudo da literatura infantil, propondo leituras dinâmicas, contações de histórias e dava abertura para construirmos possíveis atividades para apresentarmos às crianças.

A mesma professora lecionou a disciplina Metodologia de História e Geografia. Foi com ela que veio outra proposta muito significativa e uma das que mais marcou minha experiência no Ensino Superior. A professora propôs que refletíssemos sobre o nosso papel na História, como atores no processo histórico e, a partir daí, tivemos que elaborar um “caderno”, anuário, sobre a nossa vida, concomitantemente, apresentando os fatos

relevantes que estavam acontecendo no mundo. A narrativa do trabalho deveria iniciar no ano de nascimento de cada aluno e acompanhar sua trajetória até o, então, presente ano do curso de Pedagogia. Muito mais do que uma narrativa, pudemos vivenciar, recordar e reviver muitas experiências por meio de entrevistas com parentes, fotos, cartas e outros objetos guardados por cada um. Foi um momento de muita introspecção e descobertas.

Além disso, no início do curso, tivemos uma disciplina chamada “Arte e movimento”. Mas, foi como um barco que não saiu do porto, que não cumpriu seu papel... Os objetivos não eram muito claros e as propostas se perdiam o tempo todo. O professor tentou começar com um retrospecto da História da Arte, passou um vídeo, falando do movimento empregado na arte de esculpir, depois já estávamos quadriculando uma folha de papel canção e elaborando um mosaico.

Tratando-se de um curso de formação de professores, percebo o quanto foi deficitária a graduação. Mais preocupante, ainda, é a ideia de que a proposta era formar professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O resultado observado é a estagnação do ensino e da apropriação das formas de manifestações artísticas elaboradas pelo homem, bem como a esterilização da possibilidade de reelaborar essas formas. Desta maneira, os professores, contraditoriamente, têm a atribuição de ensinar algo que não aprenderam e, assim, presenciemos os equívocos nas metodologias empregadas para “ensinar” Arte.

No ano de 2001, consegui estágio remunerado numa creche da prefeitura, na Zona Norte da cidade. Na creche, trabalhava no período da manhã, no minigrupo (crianças de um ano a dois anos) e, a tarde, numa turma de segunda etapa, conforme nomenclatura empregada na época. Recordo que esta última turma foi um grande desafio, pois eram crianças completamente alheias às regras e combinados e, na minha pouca experiência docente, não sabia encaminhar algumas situações. Embora estagiários, ficávamos sozinhos com os alunos durante o período oposto ao que tinha um professor e assumíamos as mesmas responsabilidades. Porém, sem os mesmos direitos trabalhistas que o professores e, tampouco, formação em serviço como subsídio. Mão de obra barata, todavia, nosso socorro necessário, pois com o salário podíamos custear as despesas com a faculdade e a própria mensalidade, visto que não havia tantos “incentivos” do governo como hoje.

Alguns meses depois de iniciado o estágio, a vida estava seguindo seu fluxo, como as águas tranquilas de um regato, e deparamo-nos, inesperadamente, com uma nova

mudança: a prefeitura estava rescindindo o contrato com os estagiários. Criaram o cargo de auxiliar de educação e, para tanto, abriram processo seletivo. Inscrevi-me e prestei o tal processo seletivo. Passei e consegui permanecer na mesma creche.

Passado o sufoco, no final do mesmo ano, a prefeitura abriu concurso para professor de educação básica (PEB-I). De novo, inscrevi-me para a prova e, junto com algumas amigas da faculdade, matriculamo-nos num cursinho preparatório, a fim de garantir melhores condições para realizar a prova escrita. A rotina de vida foi bruscamente modificada: oito horas diárias na creche, faculdade no período da noite e cursinho preparatório para o concurso, durante os finais de semana. Só quem passou pela insana experiência para sabê-la com profunda intimidade.

Correria, dedicação e muito esforço recompensado, fui aprovado no concurso e classifiquei-me como 70º na lista final. No momento de escolher a escola para trabalhar, decidi-me pela EM “Professora Santa Bárbara do Oeste”, (*nome fictício*), próximo ao bairro em que residia até então.

Na escola, conheci os colegas de trabalho e a situação era favorável, pois quase todos os professores e a diretora eram novos ali também. Estaríamos começando juntos. Ressalto que esse fato foi muito promissor e, desse encontro, resultaram belas amizades e muito companheirismo. Mesmo diante do panorama pouco favorável das condições de trabalho da Rede Municipal de Educação que integrávamos, o processo de ensino e aprendizagem era conduzido com muito profissionalismo. Todas as falhas ou equívocos cometidos ocorreram, não por debilidade de nossa parte, mas pela ausência de apoio de quem nos empregava. Por exemplo, não havia um coordenador pedagógico para cada escola; os profissionais dessa função percorriam, semanalmente, várias escolas que lhes eram destinadas e, para melhor dimensionar a profundidade do problema, a EM “Profª Santa Bárbara do Oeste” contava, em média, com 850 alunos.

Mesmo tendo as chamadas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), não possuíamos uma orientação pontual de como conduzir o nosso trabalho em sala ou, ainda, lidar com os casos que transpunham nosso campo de atuação profissional. Não tínhamos, nem mesmo, um currículo unificado. Não havia uma sistematização muito clara do fazer pedagógico.

Enquanto professores, buscávamos fazer o melhor por nossos alunos e garantir-lhes, dentro do que acreditávamos estar fazendo certo, o melhor trabalho. Penso que, entre

erros e tropeços, também tivemos ações exitosas. Guardo na memória boas recordações dos dias nos quais lá trabalhei. Porque, enquanto trabalhava, reinventava a minha identidade profissional, ia redesenhando minha própria personalidade.

Reinvenção

*A vida só é possível
reinventada.*

*Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.*

*Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.*

[...]

*Não te encontro, não te alcanço...
Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.
Só — na treva,
fico: recebida e dada.*

*Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.*

Cecília Meireles

Em meio aos acertos e (des)acertos do caminho, ou do caminhar pedagógico, a história deste professor continuou a se desenhar, a se constituir, à medida que a relações com os parceiros de trabalho e da faculdade eram tecidas, como uma tênue e expressiva teia de aranha. Caminhando... Cada passo persistente rumava em busca de horizontes mais promissores do fazer pedagógico. Anseios, medos, desejos, insegurança e disponibilidade para tentar transpor os limites e as dificuldades das reais condições sócio, econômicas e culturais de um sujeito proveniente de classe desfavorecida.

No ano de 2004, integrei um grupo de teatro, no qual participei de duas importantes montagens, entre elas, “O doente Imaginário”, adaptação do clássico de Jean Baptiste Molière. Experiência que me possibilitou vivenciar a construção de importantes personagens e elaborar considerações relevantes sobre a vida no teatro e deste na vida das pessoas, na minha vida! Esse momento foi marcante, desde o processo de montagem das peças, dos laboratórios de construção das personagens e, ainda mais, dos dias, semanas que permanecemos em cartaz. Mergulhei de tal forma na experiência teatral que todo o mundo a minha volta pareceu desaparecer, a ponto de uns colegas e professores terem achado que eu havia abandonado a faculdade no último semestre do curso. Todavia, não podia deixar passar aquele momento tão significativo. A pedagogia ficou na periferia dos meus interesses.

Retomando o fio da meada, após o término da temporada no teatro, voltei e finalizei o trabalho de conclusão de curso, que versava sobre a arte de contar histórias como instrumento indispensável ao fazer pedagógico. Trabalho este que me permitiu enveredar por caminhos que perpassaram a minha infância tão querida e alçar vôos por horizontes e paisagens nunca antes vistos por este sujeito. Conheci, por intermédio de vários autores, as nuances da arte de contar histórias e da relevância da mesma no processo histórico de várias comunidades e pessoas, ao zelar por suas memórias ou perpetuar a sua cultura de geração em geração. Arte da qual, hoje, se faz parceira da escola para promover a aprendizagem dos alunos, crianças desejosas, sonhadoras de dias melhores e horas mais felizes, nas quais os seus problemas, assim como os grandes vilões dos contos, sejam derrotados e possam desfrutar do gozo permanente das vitórias e conquistas, das tantas lutas que empreenderam contra as insalubridades do mundo real.

Dos dias e das vivências do curso de graduação em Pedagogia, trago no peito a satisfação de ter partilhado o caminho com colegas queridos e professores que, em maior ou menor grau, contribuíram para a minha profissionalização.

Conclui, assim, no mês de junho do ano de 2004, o curso de Pedagogia. E, para minha alegria e satisfação pessoal, com um bonito “A” no trabalho de conclusão de curso.

Muito embora, entre o apreendido na teoria e o fazer do cotidiano, se abraisse uma imensa lacuna na qual muitas vezes me vi sem saber o que fazer ou a quem recorrer.

Quando penso nos versos de Vandr , “Vem, vamos embora/ Que esperar não   saber/ Quem sabe faz a hora/ Não espera acontecer [...]”,   impossível não me reportar de novo ao CEFAM, pois conheci a letra e a história dessa música numa aula de Geografia. A

proposta era estudar as desventuras do período da ditadura militar, no Brasil, por intermédio de letras de músicas da MPB. Foi minha amiga mais querida do curso de magistério, Michela (*nome fictício*), a quem carinhosamente chamava de “Pedresca”, que apresentou-nos a bela canção “Para não dizer que falei de flores”, do compositor Geraldo Vandré. Esta é uma das músicas que mais aprecio, dentre as tantas composições nacionais, exatamente por encerrar em si o grito daqueles que se achavam oprimidos por um sistema bruto e corrupto e, também, por sinalizar, poética e filosoficamente, a possibilidade de superação dessas inconstâncias políticas. E, hoje, nossas músicas versam sobre o quê? Quais são os ideais que apregoam? Por quais sonhos se fazem bandeiras?

Aqui penso caber uma reflexão sobre o papel do artista na sociedade, na qual a arte (enquanto mecanismo de expressão) tem significativa relevância e a qual a escola, enquanto instituição responsável pela promoção de saberes que provocam a transformação do sujeito (passivo, alienado e alheio aos acontecimentos em seu entorno) à consciência crítica e à agente de mudanças sociais, não pode ignorar. Para tanto, cito uma bela canção composta por Horacio Guarany e interpretada por aquela que ficou conhecida como “a voz da América Latina”_ Mercedes Sosa:

Si se calla el cantor

*Si se calla el cantor calla la vida
porque la vida, la vida misma es todo un canto
si se calla el cantor, muere de espanto
la esperanza, la luz y la alegría.*

*Si se calla el cantor se quedan solos
los humildes gorriones de los diarios,
los obreros del puerto se persignan
quién habrá de luchar por su salario.*

HABLADO

*'Que ha de ser de la vida si el que canta
no levanta su voz en las tribunas
por el que sufre, 'por el que no hay
ninguna razón que lo condene a andar sin manta'*

*Si se calla el cantor muere la rosa
de que sirve la rosa sin el canto
debe el canto ser luz sobre los campos
iluminando siempre a los de abajo.*

*Que no calle el cantor porque el silencio
cobarde apaña la maldad que oprime,
no saben los cantores de agachadas
no callarán jamás de frente al crimén.*

HABLADO

*'Que se levanten todas las banderas
cuando el cantor se plante con su grito
que mil guitarras desangren en la noche
una inmortal canción al infinito'.*

Si se calla el cantor . . . calla la vida.

Enfim pedagogo...

... Embora pedagogo, sentia que queria fazer mais pela Educação, pela escola. Foi, assim, que decidi no ano de 2007, em meio a várias inquietações e desajustes epistemológicos, a inscrever-me no concurso público de Diretor de Escola, promovido pela prefeitura de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Feito as provas do concurso dos cargos de gestão, tive a satisfatória alegria em saber que havia sido aprovado no processo seletivo de Diretor de Escola. Assim, vi meus dias em sala de aula interrompidos e um novo panorama se apresentava. Era a possibilidade de colocar em prática as tantas ideias e concepções aprendidas nos livros e apregoadas por tantos mestres queridos... Embora pela classificação que obtive na prova do concurso, 68º lugar na lista de aprovados, não me tenha permitido ser chamado na primeira atribuição, estava a um passo de concretizar a conquista de ser Diretor de Escola.

Quando menos esperava, uma nova data de atribuição foi divulgada e, para poder acompanhá-la de perto, mesmo sabendo que não iria chegar ao número da minha classificação, fui à segunda atribuição. Para minha surpresa houve dois desistentes e, enfim, chegou o meu número na lista. Na dúvida de qual escola escolher, levei em consideração a fala contagiante de uma professora que estava sentada atrás de mim no auditório da Biblioteca Municipal da cidade, local onde ocorreu a sessão de atribuição para o cargo de Diretor de Escola. Esta me disse para optar pela Escola Municipal “Toca do Coelho⁷” (*nome fictício*),

⁷ “A toca de coelho prolongava-se como um túnel, até certo ponto e, então, virava um buraco, tão de repente que Alice não teve tempo de pensar em parar antes de se ver caindo no que parecia ser um poço sem fundo.” (Carroll, 1995, p. 10) _ O sentimento que me arrebatou foi exatamente o mesmo que apropriou-se de Alice, inicialmente, tudo muito repentino! Sem muito tempo para tecer reflexões ou pesar as escolhas. Lancei-me atrás do coelho e deixei-me cair, cair, cair na direção do desconhecido. E por fim, escolhi, esse nome fantasia para a escola *lócus*

onde tinha escolhido como Vice-Diretora e já tinha sido, outrora, professora, mas que, no momento presente, estava deixando-a para ser Orientadora Pedagógica numa outra unidade.

... Dessa forma, impelido pela fala da professora, que me desenhava uma escola pequena e muito boa para trabalhar, escolhi-a para iniciar a minha carreira na gestão escolar. Todavia, o caminho que parece, à primeira vista, o mais fácil e solícito, nem sempre o é. E foi nesta escola “pequena” que as minhas grandes desventuras do recém-conquistado cargo de Diretor de Escola começaram... junto com as, então, colegas de trabalho Alice (*nome fictício*) - que acabou não indo para a outra unidade escolar e decidiu permanecer no cargo de Vice-Diretora na EM “Toca do Coelho”; e com Paulina (*nome fictício*) - Orientadora Pedagógica que, ludibriada, encantada pela propaganda constante no site da Prefeitura Municipal de Ipanema (*nome fictício*), interior do Estado de São Paulo (onde lia-se que todos os cantos da cidade eram educativos), deixou a sua cidade nos grotões do, também, interior do mesmo estado e migrou para cá, a fim de vivenciar uma nova experiência pedagógica, com condições mais aprazíveis de se trabalhar e fazer educação de qualidade no âmbito público. Pena que os contos não são retratos fiéis da realidade em que são engendrados...

Constituída a Equipe Gestora da EM “Toca do Coelho”, começamos o ano letivo...

Iniciei as minhas atividades, como diretor, no ano de 2008, em primeiro de fevereiro. Acho que nunca irei esquecer-me do estranhamento em que mergulhei quando me vi sentado atrás de uma mesa abarrotada de papéis incompreensíveis e da desorganização que caracterizava aquela sala, a sala da direção... Mesmo o curso de Pedagogia não havia me ensinado a ser diretor ou gestor, não me deu referenciais ou aporte técnico de como proceder na condição que o cargo exigia.

Tornar-me diretor aconteceu, à medida que os dias iam se desenrolando no impessoal calendário escolar. Das urgências do ofício, nada me foi orientado. Imaginei-me indo trabalhar numa fábrica, aonde, lá chegando, trabalharia em funções desconhecidas e sem nenhuma instrução. Seria possível? Seria possível esta situação fora do contexto da escola pública? Gritava no meu peito a responsabilidade, ainda sufocada pelo medo do desconhecido, de como iria gerir aquela instituição, aquelas pessoas (professores, alunos, funcionários e prestadores de serviços), pois a escola que conheci no magistério, na faculdade

do trabalho, exatamente por expressar com (in)exatidão o caminho insólito que eu estava me lançando a partir de efetivada aquela escolha. Um lugar de grandes maravilhamentos e insípido pranto.

e mesmo no exercício da docência, não era aquela que por hora se me apresentava. Não havia a Prefeitura, cogitado a idéia de, antes de deslocar profissionais do magistério da sala de aula que nunca ocuparam este cargo anteriormente, oferecer um treinamento em gestão? Mas, falo em gestão de verdade, aquela que acontece no dia a dia da escola e não nas fantasias transloucadas, que desejam transformar a escola em indústria, empresa particular e concebem os alunos como meros consumidores ou clientes. Não! A Prefeitura não havia pensado em tal ação. Nunca pensou! Cogito que os responsáveis estavam ocupados demais para preocupar-se com quem deveria dirigir, gerir ou qualquer outro termo aplicável à situação, uma escola.

Não houve esclarecimentos sobre como intermediar conflitos inerentes ao cotidiano e aos procedimentos administrativos: solicitações de serviços, requisição de equipamentos, consertos e manutenção do próprio escolar, presidir a associação de pais e mestres, conduzir reuniões de colegiados, gerir o cadastro de alunos e vida funcional dos profissionais da educação e tantas outras coisas mais...

Angustiava-me o fato de não saber por onde começar a venturosa seara. Não estar mais na condição de professor era como ter atravessado um caudaloso rio e ter chegado à outra margem. Todavia, mesmo embevecido pela vitória de ter passado pela correnteza, também, me via agora numa paisagem totalmente estranha.

Como elucidada o materialismo histórico-dialético, o trabalho é uma atividade vital do ser humano e, por meio dela, os homens criam as condições para a sua existência, transformando a natureza e, ao criar as condições necessárias a sua sobrevivência, produz instrumentos, linguagem e relações sociais. Assim, no exercício de gerir uma instituição de ensino público municipal, nas inconcretudes das condições de trabalho e do papel de diretor, fui construindo e (re)significando meus passos no insólito trajeto da gestão escolar.

No desvelar do papel de diretor e na protagonização de ações inerentes ao cargo, contei com a parceria, companheirismo e bravura das, já citadas, colegas e, hoje, indiscutíveis amigas e irmãs de coração, Paulina (minha querida “Pedy”, termo forjado no calor da titânica empreitada desta profissional, ao promover estudos entre os professores, marca que leva a história adversa à academia e ao cientificismo literário; transborda em admiração a profissional que me mostrou uma nova forma de conceber o ofício docente e o papel da escola) e Alice, a quem devo, humildemente, a sobrevivência na feroz selva que se fizeram os dias primeiros deste professor na, intransigente e pouco compreendida, profissão de diretor de escola.

No desenrolar dos dias, fomos constatando situações passíveis de mudança e emergentes necessidades de ressignificar a prática pedagógica nos espaços que configuravam a nossa área de gestão, a fim de promover condições para que a educação pública de qualidade não fosse apenas uma idéia cativa de livros, documentos oficiais e bordões de “vendedores de palestras” para professores ou políticos demagogos, populistas.

Entre percalços, descobertas, tombos e conquistas, fomos delineando uma nova maneira de abordar e problematizar o complexo sistema de ensino e aprendizagem no interior dos muros da escola. E nos descobrindo não mais cativos das nossas inquietações, mas senhores das dúvidas que se apresentavam diante do fazer pedagógico, no árduo exercício da docência.

Foram se transformando, ao labor das horas de estudos e das muitas reflexões, as abordagens referentes ao trabalho de alfabetização, produção e revisão textual, tratamento de informações de História, Geografia e Ciências e o encaminhamento das propostas dos diferentes eixos da área de Matemática. Todavia, o ensino de Arte ainda era muito precário e inexpressivas eram as propostas sobre um trabalho diferenciado dos conteúdos inerentes a esta área. Havia, ainda, a forte presença dos chamados desenhos de “livre expressão”, pinturas de desenhos mimeografados (ou, mais tarde, xerocopiados) e confecção de “lembrancinhas” relacionadas às datas comemorativas.

Diante das inúmeras mudanças na forma como os professores estavam se debruçando para aprimorar sua mediação pedagógica, fomos, também, compreendendo a necessidade de chamar a atenção dos docentes para a forma como abordavam o ensino de Arte em sala de aula. Pouco a pouco nos semanários realizados pelos professores (plano semanal, com registro escrito das propostas, apontamentos de objetivos e considerações sobre o processo pedagógico), a equipe gestora começou a dialogar com os mesmos e a sugerir algumas novas possibilidades de trabalho. Destaco, ainda, o papel crucial do diálogo com a Orientadora Pedagógica que, ancorada nos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural, permitiu dar voz as inquietações que me rondavam.

Trocando ideias com os professores, ainda que de forma assistemática, algumas propostas foram se achegando. Penso que o diálogo com os professores, em situações e ocasiões diversas, foi essencial à medida que abriu portas para a discussão sobre o ensino da Arte. Foram acontecendo as primeiras tentativas de trabalhar com releituras de obras de

pintores renomados, suas respectivas biografias, exposições de trabalhos de alunos e o desapego aos velhos estereótipos.

É nesse contexto que as minhas inquietações sobre a maneira como a arte era ensinada, no cotidiano da escola, foram crescendo. A arte, que esteve presente em momentos importantes da minha formação acadêmica e ausente noutras, mas que sempre demonstrou ser relevante para a elaboração de novos conhecimentos e dar um novo sentido à experiência de vida de cada sujeito.

Como nosso caminho está sempre repleto de inconstâncias e surpresas, de repente vi-me sem um dos meus principais sustentáculos: minha Vice-Diretora, que exonerou para assumir o cargo de Diretora de Escola em outra unidade. Embora soubesse da possibilidade desse acontecimento, procurava ludibriar a minha mente e distanciar-me dessa certeza. Neste ínterim, minha, então, vice tornou-se, também, uma amiga imprescindível e ver-me sem ela foi um grande susto. Temia não ser capaz de dar conta de gerir a escola com suas múltiplas demandas, embora, ainda, contasse com a incondicional colaboração e amparo, em todos os sentidos, da Orientadora Pedagógica e escudeira incontestável deste cavaleiro andante. E a quem devo os louros de enveredar-me pelo caminho do mestrado em educação.

A “separação” da minha vice, Alice, foi dolorosa e, por dias, fiquei consternado. As relações que estabelecemos com as pessoas a nossa volta, os laços que construímos à medida que nos damos a conhecer uns aos outros, permitem-nos humanizar o nosso trabalho e vê-lo não como atividade mecânica e, sim, como algo que impacta a nossa existência enquanto sujeitos históricos.

O rio dos acontecimentos seguiu o curso das suas implacáveis águas de mudanças constantes e, alimentando novos anseios, trouxe outra pessoa para ocupar o cargo de Vice-Diretora da escola em que sou Diretor. E se achegou como um raio de sol pela manhã: manso, silencioso e vivo! A professora Áurea (*nome fictício*), trazendo sua experiência de Vice-Diretora na Rede Estadual de Educação, muito somou durante sua estadia em nossa escola. Companheira presente, destemida e incentivadora das minhas investidas em relação ao mestrado. Estivemos juntos pouco mais que um semestre, quando nossa estabilidade logo foi abalada pelo concurso de remoção. Concurso de remoção que, ambos, tivemos que nos inscrever por estarmos no chamado quadro dois da lista de suporte pedagógico, bem como vários dos professores que integravam a nossa equipe. Esta situação ocorre em nossa Rede sempre que um novo profissional do magistério ingressa numa vaga

que ainda não foi ofertada aos profissionais mais antigos. E, embora a angústia de correr o risco de ter que sair da escola nos assombrasse dia após dia, estabelecemos uma forte parceria e realizamos, junto com toda a equipe, várias ações em prol da comunidade educativa.

Após a entrega de títulos dos profissionais inscritos para o concurso de remoção e a publicação da classificação final, tive a grata satisfação de permanecer na mesma unidade, assim como vários professores que estavam em condição semelhante a minha. Todavia, por ter ingressado na Rede Municipal na última chamada para o cargo de Vice-Diretora, Áurea não conseguiu permanecer conosco e teve que ir para outra escola. Como da primeira vez, também, senti muito esse momento de ruptura.

Por meio do mesmo concurso de remoção, veio a terceira Vice-Diretora, que trabalharia ao meu lado para dar continuidade a gestão da escola, a professora Angélike (*nome fictício*). Chegou com passos humildes de quem está conhecendo o terreno no qual está pisando. Trouxe na bagagem vasta experiência na gestão de uma grande escola que atendia o ensino fundamental (séries iniciais e finais), ensino médio e curso técnico em patologia, além da tradição inerente no contexto educacional da cidade.

De início, fiquei apreensivo em relação à nova Vice-Diretora, todavia, à luz dos dias que se sucederam, pude descobrir, além de uma profissional competente, uma nova parceira para os momentos de (des)venturas. E, juntos (equipe gestora), trabalhamos para reivindicar melhorias para a escola e afinar os processos pedagógicos com os pressupostos teóricos educacionais que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimentos dos educandos.

No diálogo constante com a Orientadora Pedagógica e a(s) Vice(s)-Diretora(s) fui acirrando meu olhar em relação ao ensino de Arte e trocando ideias para começar a desenhar meu projeto de pesquisa. Projeto este que tem as mãos e o coração da Orientadora Pedagógica que tanto admiro e respeito, enquanto profissional e pessoa encantada com a educação, em tempos onde esta anda tão desgastada pelos discursos demagógicos e populistas, pelo embotamento de profissionais desvalorizados e com as discutíveis condições de trabalho na escola pública. Profissional esta, que me permitiu abrir as janelas para o mundo que a Arte desvela e a dialogar com autores que voltam suas preocupações epistemológicas, para evidenciar suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem e, claro, desenvolvimento do sujeito histórico e cultural. E, por assim dizer:

Houve um tempo em que minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava

quase todo o dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava histórias. Eu não podia ouvir, da altura da janela; e mesmo que a ouvisse, não a entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma difícil. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, a às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu participava do auditório, imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz. (Cecília Meireles)

Parafrazeando Cecília, tomei para mim a incumbência de provocar e ajudar os professores da escola, em que sou diretor, a abrir suas janelas para horizontes de possibilidades que a Arte engendra. Tarefa esta, que tem a humildade de intentar trilhar caminhos desconhecidos e dialogar com as muitas vozes que vêm ecoando na escola, sobre o ensino desta importante área do conhecimento humano.

Então, provocado pelas amigas Paulina e Alice, fiz minha primeira tentativa de ingressar no mestrado em educação, no ano de 2009, pela UNICAMP. No percurso, realizei as leituras propostas para a realização da prova escrita e, sob a tutela da minha Orientadora Pedagógica, meu projeto de pesquisa foi elaborado. Todavia o medo de chegar no dia da prova e não saber o que ou como escrever foi substituído pela empolgação e total imersão nas duas questões que compunham a prova escrita, de maneira que, debrucei-me com tamanho afincamento sobre a escrita, que perdi completamente a noção da hora. Perdi a noção da hora no sentido literal. Não estava portando relógio de pulso, o celular teve que ser desligado e o relógio de parede da sala estava parado. A professora que acompanhou a aplicação da prova não teve o cuidado de pontuar o tempo e, ainda, deixou a sala para tomar café. No retorno à sala, certo tempo depois, lembro-me apenas da voz da respeitável senhora dizendo que faltavam apenas quinze, miseráveis quinze minutos, para acabar o tempo de realização da prova. Após a sua fala, senti que os meus membros e o meu próprio chão haviam sido subtraídos de mim. E eu, forasteiro naquelas paragens, me via diante de inúmeras páginas de rascunhos, respostas esboçadas para compor a legitimação da minha argumentação sobre as questões solicitadas na prova. Vi, assim, desmoronar a esperança de entrar para o programa de mestrado da Unicamp.

Inevitável não lembrar-me dos versos de Drummond:

No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra*

Carlos Drummond de Andrade

No ano seguinte, não quis tentar ingressar no mestrado novamente; não me encontrava emocionalmente disponível para tanto.

Mas, nesse tempo todo, também, vi florescer, à beira do caminho, belas propostas do trabalho com a Arte na escola. O diálogo com as professoras tornou-se mais constante e, então, compreendi que era hora de revisitar meu projeto e dar continuidade à busca de subsídios para redimensionar o trabalho das docentes.

E a “aventura” recomeçou quando tomei ciência que a UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba) abriria inscrições para o seu programa de mestrado. Vi reacender a chama da minha esperança e, também, certo alívio, porque não precisaria sair da cidade, caso fosse aprovado no processo seletivo, para estudar. Afinal, na Rede Municipal/Prefeitura de Ipanema não há nenhuma política pública de incentivo ou que propicie condições de estudos aos profissionais da Educação interessados. Assim, para estudar, para aprimorar nossos conhecimentos e buscar novas possibilidades de atuação, temos que procurar fazê-lo fora do horário de trabalho e, no caso do programa de mestrado, tive que compensar as horas ausentes nos demais dias e em eventos durante os finais de semana, em decorrência do curso das disciplinas (créditos) requisitadas. Professor que estuda, pode onerar os cofres públicos nesta cidade (leia-se com ironia!).

Adiantando os passos para não contar história já conhecida, aprovado na prova escrita, agora era hora de esperar pela leitura do projeto de pesquisa e aguardar a etapa seguinte. Projeto aceito, ainda restava a insólita experiência de passar pela entrevista. Na ocasião, fui entrevistado pelos professores Hylío e Fabrício. Impossível esquecer aquela tarde de verão, cujos raios do sol inundavam a sala e dificultavam a visão. Ali, diante daquelas duas figuras renomadas, precisei argumentar sobre a relevância do tema do projeto que levava à universidade. Projeto este que, antes de configurar uma realização pessoal, constituía,

primeiramente, um grito oprimido dos professores que ainda ansiavam por aprender a copiosa tarefa de como ensinar os conteúdos de Arte.

Para reorganizar e repensar o trabalho na área de Arte há de considerá-la como linguagem, produção artística subsidiada por princípios de organização cultural e historicamente construídos. Urge analisar os sentidos produzidos pelos professores e alunos sobre arte, partindo da análise das condições concretas de trabalho e das políticas públicas educacionais.

... Foi com incomensurável alegria que o garoto que, outrora, desenhava pombinhas em telhados de casas, corria de vaca brava, nadava em ribeirões, encantava-se com as histórias de um velho avô contador de causos e, ainda hoje, não consegue conceber uma vida sem a instigante experiência artística, entrou para o programa de mestrado da distinta Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba.

Meu projeto de pesquisa sob o título provisório de “Desenvolvimento humano e o ensino da Arte: representações, significados e sentidos no âmbito escolar”, tinha a pretensão de investigar, refletir e analisar quais representações eram elaboradas e construídas sobre o ensino de Arte. Como problematizá-las, a partir da análise coletiva do trabalho docente, mediada pelos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural?

Partindo destas inquietações, pretendia buscar caminhos possíveis e contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse menos árido, no qual alunos e professores pudessem pintar novas paisagens sobre a experiência escolar de interagir com os conhecimentos elaborados, acumulados e reinventados cotidianamente por cada sujeito, na aventura de ser e estar no mundo de forma mais sensível.

Assim, na inconclusão desta novela e para ilustrar o acabamento estético deste sujeito, reclamo as palavras, sempre, imagéticas de Cecília Meireles, para fazer uma síntese dialética daquilo que hoje se reflete no meu espelho: “Tenho fases, como a lua/ Fases de andar escondida,/ fases de vir para a rua.../ Perdição da minha vida!/ Perdição da vida minha! Tenho fases de ser tua,/ tenho outras de ser sozinha. [...] - (Poema: Lua adversa)”.

CAPÍTULO 2 – BREVE PANORAMA SOBRE O HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL



Figura 02: Obra: Moema – Victor Meirelles
Óleo sobre tela, 129 X 190 cm, 1866
Fonte: <http://masp.art.br/>
Acesso: 20/01/2014, às 21h17min

O ensino da Arte na Escola Municipal “Toca do Coelho” tornou-se objeto de pesquisa, pois, raramente, tal área do conhecimento humano encontrava alento, na rígida hierarquia dos chamados componentes curriculares das escolas públicas.

Ainda que, não explicitamente, vigora o pensamento de que o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, secundarizado pelo de História, Geografia e Ciências, se sobrepõe ao de Arte. Esta área do conhecimento é marginalizada nas grades, programas e planos de aula, talvez porque ainda está latente a lógica capitalista, embutida na fábula *A formiga e a cigarra*, na qual podemos fazer uma analogia à importância destinada ao ensino de Arte nos programas curriculares. Não pretendo aqui, a exemplo de Vigotski (2001), realizar uma análise do “... germe da lírica, do epos e do drama na fábula. [...]” (p.141), enquanto gênero literário. Mas, a partir dela, tecer algumas ponderações plausíveis.

Primeiro se trabalha duro e pesadamente e depois, se sobrar tempo, pode-se ouvir música, dançar, cantar... Como se para fazer arte, também, não precisasse atenção,

dedicação, intencionalidade e empenho. Ainda, como se arte não fosse atividade que exige cognição.

Esse “desdenho” é resultado de longo processo histórico, no qual a arte, enquanto conhecimento, foi raptada pela burguesia (a madrasta má que corporifica o capitalismo) e como a Rapunzel, presa numa alta torre. Torre de impossibilidades caracterizadas pela escassez de recursos financeiros, a que a classe trabalhadora, muitas vezes, se vê enredada, tendo que priorizar, antes de qualquer coisa, sua própria subsistência. Afinal, não é conveniente que a classe trabalhadora e oprimida tenha disponibilidade de fruir ou mesmo produzir arte, tampouco, valer-se dela como mecanismo de expressão contra o pesado jugo da exploração capitalista e da imposição de valores elitizados. Então,

[...] historicamente as concepções da função da arte na sociedade e as demandas sociais e econômicas vigentes encaminham os projetos de ensino e formação artística na educação escolar básica. Pela característica fluída e mal compreendida da área – afinal, a qual necessidade humana e social a arte responde? – as determinações legais nem sempre objetivam uma ação emancipadora e humanizadora que a arte pela sua vocação precípua poderia promover na educação escolar. (SUBTIL, 2011, p. 241-242)

Emancipar⁸ e humanizar, a propósito, são dois verbos bastante pertinentes à discussão. Porque a Arte, compreendida como área de conhecimento e provocadora, singular, da experiência estética, pode restituir ao homem a consciência e a dignidade da sua plenitude, enquanto ser de caráter histórico, cultural, social e sensível. Uma escola que oportuniza aos sujeitos entrar em contato com todas essas facetas da condição humana, por certo, não estaria servindo bem aos propósitos burgueses de manutenção do *status quo* e à perpetuação das diferenças sócio-políticas e econômicas que regulam e definem o sistema capitalista. Desta forma,

O desafio do processo de (re) humanização dos sentidos do homem é colocado a todos aqueles que trabalham com a educação e ao artista que na sua práxis trabalha diretamente com a sensibilidade humana. A importância da criação artística e da apreciação da Arte é determinante para a superação do homem desumanizado no processo produtivo...

[...] pode-se afirmar que a atividade artística resulta da necessidade fundamental do homem de superar os limites da mera sobrevivência, criando novas necessidades eminentemente humanas que vão além do atendimento ao apelo primário do alimento e do abrigo... (*ibidem*, p. 243)

⁸ Tomo como conceito de emancipação, segundo o dicionário on-line <http://www.significados.com.br/emancipacao/>, “ato de tornar livre ou independente.” E, diálogo com Moreira (*apud* STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010) quando este circunscreve o termo na obra de Paulo Freire “[...] como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social”.

A exemplo da formiga, o “trabalho” de recolher os grãos e juntar suprimentos para os dias difíceis de inverno, precede qualquer outra atividade. Em contrapartida, o canto da cigarra é reprovado, porque a personagem é vista como folgada, sem preocupações com a sua subsistência e, ao invés de dedicar-se ao labor, goza a vida a cantar, a saborear as melodias do seu canto. Então, de forma análoga, privado e destituído do acesso à arte, como linguagem e território singular de expressão, o homem foi, no decurso de sua história, tornando-se alheio a sua sensibilidade. Obviamente, este não foi um processo consciente e linear. As experiências artística e estética se configuram, desta forma, como possibilidade de devolver ao homem a sua humanidade expropriada.

Antes do canto, deve-se exaurir no labor para garantir o conforto da vida_ era a lógica da formiguinha, cuja ideologia capitalista lhe fora inculcada de forma tão ferrenha, que chegava a pensar que aquele “pensamento” era seu próprio, quase que espontâneo! Afinal, “o trabalho dignifica o homem”, diz o provérbio. E a Arte? Não seria a Arte uma atividade tão relevante? Ou melhor, a Arte está sendo concebida e trabalhada de forma a ter significado e sentido para professores e alunos? Cabe pensar, também, o canto da cigarra, não foi um alento para os dias difíceis da formiga, durante sua árdua tarefa de recolher grãos para o inverno? Não foram as notas melódicas do canto da pobre cigarra que amenizaram a aridez do trabalho da intratável formiga? São inúmeras as questões que ladrilham o chão da nossa rua de dúvidas e indagações. Quiçá a cigarra entendesse a arte numa perspectiva diferente daquela que a formiga tinha cristalizada em sua cabecinha de operária. De repente, para a musicista voadora, a arte não estivesse desvinculada da vida cotidiana e, muito embora, não fosse do entendimento da sua colega (a formiga), seu canto, em *cigarrês* (idioma falado pelas cigarras), versasse sobre a dura labuta de ter que trabalhar sol a sol para garantir a subsistência e a imperiosa necessidade de romper com as forças opressoras que exploravam e roubavam o prazer de viver a vida.

Passando do plano da alegoria para as elaborações teóricas e científicas, corroboro as ideias de Chauí:

Por estabelecer uma relação intrínseca entre arte e sociedade, o pensamento estético de esquerda também atribui finalidade pedagógica às artes, dando-lhe a tarefa de crítica social e política, interpretação do presente e imaginação da sociedade futura. A arte deve ser engajada ou comprometida, isto é, estar a serviço da emancipação do gênero humano, oferecendo-se como instrumento do esforço de libertação. (CHAUÍ, 2000, p. 357)

Será que não estaria, a cigarra, tentando alertar a formiga sobre as condições de exploração e alienação a que estava submetida, a exemplo de Chico Buarque, Gilberto Gil, Milton Nascimento e tantos outros cantores que, no contexto histórico do regime militar no Brasil (principalmente das décadas de 60 e 70), utilizavam a música para tentar tirar as pessoas do seu ostracismo político? Enfim, são apenas inferências sobre esta alegoria.

Estas são algumas inquietações que principiam o início deste diálogo sobre os significados e sentidos produzidos sobre o ensino de Arte no âmbito escolar.

Barbosa (2008, p. 14-15), ao abordar e discutir a questão do lugar da arte no currículo, afirma que a obrigatoriedade prescrita na forma de lei não garante que o ensino/aprendizagem desta ocorra. Ressalta o papel do professor como aquele capaz de favorecer, por meio de uma ação inteligente e empática, o crescimento individual e social dos estudantes, possibilitando a fruição de cultura e o conhecimento da construção de sua nação. E destaca, ainda, que ao poder público compete, para além de garantir um lugar à Arte no currículo e reflexão sobre a forma como é ensinada, também, “propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora” (BARBOSA, 2008, p.14)

A autora chama a atenção sobre como as Artes Visuais estão sendo ensinadas nas escolas, nos dias de hoje, e sinaliza que há fortes indícios da tradição positivista de ensino, ou ainda mais tolhedor. A Arte aparece somente nos momentos das datas comemorativas ou na hora de confeccionar presentes estereotipados para o dia das mães, dos pais e, claro, entre tantos outros “dias de...”. Não bastasse ainda, há o costume de apelar para a chamada “livre-expressão”, não no sentido expressionista⁹ e, sim, espontaneísta (cada um faz do jeito que quer e como quiser) sem uma ação mediadora do professor. Alerta que o mundo contemporâneo requer um leitor informado e um produtor consciente e alude sobre a problemática da formação de profissionais capazes de, antes de ensinar arte, poder entendê-la, sem com isso confundir a improvisação com a criatividade.

⁹ Neste trabalho, tomo por conceito de expressionismo as contribuições de Farthing (2011): O termo “expressionismo” foi usado pela primeira vez, da maneira como entendemos hoje, em 1912, [...] uma arte que confrontasse o espectador com uma visão mais direta e pessoal de seu estado de espírito. O expressionismo era uma forma de arte representativa que incluía certos elementos essenciais: distorção linear, reavaliação do conceito de beleza artística, simplificação radical de detalhes e cores intensas. (p. 378)

Antes de prosseguir, penso ser bastante elucidativo refletir sobre a fala de Maduro (1994) quando este se refere à questão da linguagem popular (da própria língua e da forma como as pessoas se expressam por meio dela) e do que denomina elitismo *versus* populismo. Transcreverei um trecho do autor, exatamente porque ela deflagra caminhos para compreendermos algumas amarras, análogas a forma como a arte tem se defrontado no cotidiano para se fazer audível, visível ante as demandas do mundo capitalizado, cuja sensibilidade jaz dormente como a Bela dos contos infantis.

A “linguagem real e atual dos oprimidos” é, comunmente, como já observamos, uma linguagem profundamente marcada pela opressão: linguagem construída sob a influência das elites, cheia de mecanismos de imitação e adaptação aos valores dominantes; de muitas formas, veículo de opressão e, muitas vezes, transpirando autodesprezo e ressentimento. Além disso, a linguagem popular é, com frequência, uma linguagem parcialmente “empobrecida”: faltam-lhe os termos e as expressões capazes de exprimir a realidade em muitas de suas nuances (informativa, tecnológica, cultural etc) às quais somente as elites têm acesso contínuo e constante. [...] a linguagem popular é, ao menos parcialmente, produto e instrumento de processos de dominação social.

A isso eu daria o nome de “populismo”: uma valorização ingênua, acrítica, do “popular”. Valorização frequentemente feita a partir das elites e usualmente útil para promover uma harmonia entre as elites e o povo sem mudar em nada as relações de opressão entre ambos.

[...] a “linguagem real e atual dos oprimidos”, muitas vezes, apresenta obstáculos para captar, exprimir e comunicar a complexidade dinâmica da realidade. [...] é muitas vezes insuficiente para alimentar a capacidade crítica e transformadora dos setores socialmente marginalizados. (MADURO, 1994, p.142-143)

Diante das contribuições, provocações e, claro, inquietações do autor, competenos pensar ainda, consonantes a sua fala, no quanto as elites se apropriaram da (s) linguagem (ns) como instrumento de dominação e ferramenta de expressão, comunicação e controle da realidade, e sobre estas exercem a sua dominação. Domínio este em que circunscrevem a sua visão de mundo e delimitam o tamanho da fatia do bolo que caberá a cada grupo social.

Sendo um amante de musicais, tenho, à medida que a minha condição financeira me possibilita, ido a São Paulo, assistir algumas peças desse gênero. Entre o deslumbramento e a catarse que tenho experienciado ante os espetáculos grandiosos, que além de contar com belas atuações de atores nacionais e um grande aporte técnico e tecnológico, me coloco a pensar, mais concretamente, no quanto as pessoas (e, então, me sinto um privilegiado!) são privadas da arte. Penso, por exemplo, que diante da grandiosidade dos espetáculos que tenho prestigiado, as pessoas não quereriam ou não se contentariam com as banalidades e pobreza narrativa a que têm sido submetidas pela mídia televisiva, principalmente, por meio das novelas e programas de auditório, dos quais são entupidas de propagandas. Diante da riqueza visual, plástica, musical e estética promovida pelo teatro (e

aqui faço alusão a alguns musicais que assisti na cidade de São Paulo), as pessoas, teriam maiores parâmetros para avaliar a programação da TV aberta.

É nesta arena de lutas, principalmente ideológicas, que para entender o nó do problema de ensinar e, por conseguinte, aprender Arte, faz-se pertinente retroceder um pouco na História e debruçar sobre alguns pontos relevantes da formação do Brasil (da colônia aos dias atuais). Na história da educação brasileira, a Arte nem sempre foi considerada componente curricular. Assim, torna-se fundamental conhecer alguns princípios relacionados ao trabalho nesta área, com o intuito de compreender a sua constituição, bem como tecer possíveis conexões, contextualizando o ensino de Arte.

No período colonial, marcado pela educação jesuítica, a Arte estava relacionada ao estudo da literatura, com caráter de evangelização, garantindo uma unidade política a partir de pressupostos delimitados pela Europa.

Posteriormente, com o advento da industrialização, percebia-se uma forte tendência de reprodução dos modelos educativos europeus, marcada pela observação e cópia.

De acordo com Penna (1999), essa época é marcada pelo ensino das Escolas de Belas Artes e Conservatórios de Música. Nesta perspectiva, os conteúdos de cada linguagem são preservados aparentemente. Contudo, as práticas pedagógicas estão marcadas pela escola tradicional, apresentando ações de repetição e cópia, voltadas para o domínio técnico, o que pressupõe conhecimento prévio sobre linguagens artísticas e desconsideram as condições concretas dos sujeitos. Ou seja, há a predominância do ensino elitista. Valorizavam-se, principalmente, as habilidades manuais, os “dons artísticos”, mostrando uma visão utilitarista da arte (PCN: Arte, 2001).

Com o movimento da Escola Nova, há uma defesa da livre expressão em Arte, enfatizando a liberdade criadora individual. Assim, a criatividade, a expressão pessoal, os estados psicológicos e a revelação de emoções constituem a essência do trabalho artístico.

Estas propostas representavam uma reação ao academicismo das Escolas de Belas Artes.

No entanto, a questão é que tais propostas acarretam a popularização de práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, caindo muitas vezes no mais puro *laissez-faire*, trazendo como consequência o esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem artística. (PENNA, 1999, p.60).

O ensino de Arte, então, voltava-se para o desenvolvimento natural da criança, valorizando as formas de expressão e compreensão do mundo e as práticas pedagógicas são, então, redimensionadas.

No período marcado pela escola tecnicista houve grande tendência de práticas pedagógicas voltadas aos interesses da sociedade industrial. No que tange à política educacional, pode-se destacar a Lei 5607/71 que introduz a Educação Artística nas escolas, prevendo uma abordagem integrada de todas as linguagens. A Arte é incluída no currículo como “atividade educativa” e não disciplina propriamente dita (PCN: Arte, 2001).

A formação profissional, dessa época, bem como as ações desenvolvidas nas escolas, contribuíram para a diluição dos conteúdos específicos de cada uma das linguagens artísticas. Havia necessidade de o professor trabalhar com as diferentes linguagens que deveriam ser incluídas nas atividades escolares, o que demandava amplo domínio sobre Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas.

Segundo Iavelberg (2003), os professores de desenho, música, trabalhos manuais e canto passaram a trabalhar com essas práticas como “atividades artísticas”. Torna-se importante destacar que as propostas de trabalho estavam, estritamente, apoiadas em livros didáticos, enfatizando imagens direcionadas às datas comemorativas.

A inserção da Educação Artística, garantida pela Lei 5607/71 já citada, nos apresentou o desafio de refletir sobre e ampliar o ensino de Arte, colocando-o como parte da formação dos alunos. Relacionado a este movimento, novos posicionamentos teórico-metodológicos subsidiaram algumas iniciativas em arte e a compreensão do papel do professor.

Nos fins da década de 70, ocorre uma retomada de estudos teórico-críticos, vislumbrando uma escola pública que garantisse aos alunos o acesso aos conteúdos fundamentais (IAVELBERG, 2003). Há uma ênfase na experiência do aluno e relevante preocupação com a formação do professor, evidenciando a necessidade da unidade/ relação entre teoria e prática. Concomitantemente, privilegia-se uma proposta de ensino de Arte orientada por um docente que domine os conhecimentos desta área e do saber inerente a mesma.

Analisando o PCN de Arte, verifica-se que, a partir dos anos 80, constitui-se um movimento com a finalidade de rever e propor novas perspectivas para a ação educativa em Arte. Tal movimento era denominado como Arte-Educação que permitiu ampliar as discussões sobre a valorização e aprimoramento do professor, bem como sobre as condições de trabalho desta “atividade educativa”.

Com a elaboração e vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9495/96), a Arte passa a ser considerada como componente curricular obrigatório.

Associada a este cenário, concretiza-se, assim, a formulação, a apresentação e a disseminação das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de auxiliar o professor “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (SOUZA, 2001, p.5). Em linhas gerais, as ideias presentes nestas propostas preconizam a aprendizagem pela resolução, criação e interpretação de problemas, a abordagem de conteúdos que possuam utilidade social, o respeito ao conhecimento prévio e a postura do professor como observador e organizador de propostas. Particularmente, no que se refere à Arte, o documento apresenta uma justificativa sobre a importância do trabalho desta área do conhecimento nas unidades escolares. “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.” (PCN- Arte, 2001, p.15).

Este documento, que representa um parâmetro para o trabalho educativo dos professores, apresenta propostas que objetivam mudanças de paradigma nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, há de se considerar o processo de elaboração do mesmo e a forma com que foram introduzidos nas escolas, sem estudo e reflexão sobre as concepções que os fundamentam, visando mudanças e transformações no trabalho escolar.

Diante do exposto, certas questões apresentam-se como emergentes, visto que grande parte dos professores tem buscado técnicas para seu trabalho, agregando menor valor à fundamentação teórica. E, segundo Severino (*apud* REGO, 2001) é extremamente relevante e imprescindível a formação filosófica do educador, seja no campo da produção de conhecimento, seja no campo da avaliação dos fundamentos do agir, seja ainda no campo da construção da imagem da própria existência humana.

No texto introdutório do PCN – ARTE (2001), o documento evidencia que a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética e que, por sua vez, caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. O referido documento é enfático ao ressaltar as contribuições desta área do

conhecimento, lembrando que esta área favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. E exemplifica que conhecendo arte, o aluno pode estabelecer relações mais amplas, mais flexíveis; a imaginação estará mais propícia a construir textos e desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.

É ressaltado, ainda, no PCN – ARTE que, conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, criando um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e, assim, favorecer a riqueza e diversidade da imaginação humana.

Por meio da arte, o aluno torna-se capaz, de acordo com este documento oficial do Ministério da Educação, de perceber a realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, na sua cultura, podendo desta forma criar meios, condições para uma qualidade de vida melhor. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. E acrescenta que a arte ensina a possibilidade de transformar continuamente a existência. Para tanto, criar e conhecer são indissociáveis, tal qual a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Exposto os benefícios, contribuições e pertinências da arte, cabe reavivar uma vez mais que o foco do presente trabalho é o professor e o ensino de arte. Então, torna-se mais preocupante a questão do quanto este profissional precisa estar instrumentalizado, epistemologicamente e esteticamente, na promoção de algumas condições necessárias para que o aluno (ser humano em pleno desenvolvimento de suas capacidades biológicas, físicas, afetivas, sociais, culturais, históricas etc.) tenha maiores e melhores oportunidades, possibilidades de aprender e desenvolver-se enquanto sujeito.

Embora o contexto de elaboração e criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) esteja envolto numa névoa de discussão para além deste trabalho, pois esbarra em questões mais pontuais de educação, política e sociedade, me toca esclarecer que “[...] a política educacional que gerou os parâmetros estava identificada claramente com a tendência neoliberal, ou melhor, com uma nova ordem imposta pelo *capital* (grifo do autor), que necessitava, por sua vez, da constituição de uma hegemonia.” (AZEVEDO, 2010, p. 81). Todavia, valho-me de uma expressão recorrente usada por um dos meus professores no mestrado para exprimir o sentimento que me percorre em relação aos PCNs e mais especificamente, no que tange a arte, “quem sabe o veneno não se transforme em soro

antiofídico?!”. É um documento que está posto oficialmente, então, instrumentalizemo-nos epistemologicamente para (re)significá-lo à luz das nossas necessidades educacionais e não, o utilizemos como uma cartilha, um instrumento inexorável e alheio as mudanças históricas. Devemos sim, transpor as barreiras do racionalismo técnico e tomar as rédeas que conduzem as decisões sobre nosso campo de atuação: a Educação. Afinal, quem melhor entendedor de Educação, senão, aqueles homens e mulheres que dia a dia labutam pela escola, pelo ensino e aprendizado de alunos de todas as idades?! Não somos e nem devemos assumir o papel de “operadores da educação” como desejam uns e outros “amigos da escola”!

2.1 O essencial é invisível aos olhos... Inaudível aos ouvidos: a vivência estética como possibilidade de experimentar a realidade de forma mais sensível

Tonucci (1997), artista plástico italiano, ilustra, por meio de suas charges abaixo, o quanto a escola e, por conseguinte, os professores estão destituídos de um olhar esteticamente voltado para o aluno, desconsiderando sua leitura de mundo e os diferentes tipos de conhecimento que o mesmo traz consigo. Conhecimentos estes forjados nas vivências e experiências dos diversos grupos culturais em que o aluno está inserido em seu dia a dia, como a família, as associações, a igreja etc.



Figura 03 – Tonucci, (1997, p. 78) - O tempo perdido



Figura 04 – Fonte: <http://innovacionrelacional.wordpress.com>, “duas crianças conversando” (título atribuído por mim), Acesso em 11/06/2013, às 21h15min

Na primeira charge observamos duas crianças conversando e trocando informações sobre um avião que vai passando pelo céu, rasgando o ar com suas asas de bumerangue, quando, de repente, toca a campainha da escola marcando o fim do intervalo e o retorno à aula. Nesse momento, as personagens demonstram grande descontentamento por ter que interromper o diálogo sobre o reator supersônico e suas asas em formato de delta, e voltar a uma atividade pedagógica pouco atraente e manualmente entediante.

Já na segunda charge vemos duas crianças refletindo sobre a possibilidade de aprender sem odiar o que se estuda. Estudar deveria ser uma aventura, algo instigante e provocador ao aluno. E claro, na escola, isso passa indiscutivelmente pelo trabalho do professor. Certamente, as crianças da primeira charge não frequentaram, fora dos muros da escola, um curso de mecânica ou algo do gênero, todavia, estão expostas às informações veiculadas pelas diversas mídias (TV, jornais, outdoor, rádio etc), participam e estão inseridos em diversos contextos sociais. Isso nos remete à ideia de que produzem sentidos, constroem impressões e formulam hipóteses sobre os fatos a que estão expostos ou que a elas se achegam. Portanto, a escola deveria ser território de investigação, exploração e redescobertas para os alunos e claro, docentes. À medida que o professor abre espaço na aula para que o aluno traga suas experiências e permite ao mesmo reelaborar ideias e concepções, está trabalhando para que o sujeito desenvolva suas capacidades e potencialidades.

Maduro (1994), nessa perspectiva, nos provoca novamente:

[...] Talvez o que melhor defina a vida de um ser humano qualquer não são as respostas, mas as perguntas que carrega nas costas. As perguntas levam o homem a buscar, criar, pensar, imaginar, inventar, transformar, melhorar, enriquecer, preocupar-se, ocupar-se, cuidar, dialogar, escutar e doar-se. Já as respostas – sobretudo se as levamos demasiadamente a sério, definitiva e peremptoriamente, fechando-nos para não ouvir as tentativas de respostas e perguntas diferentes, - correm muito mais o risco de paralisar, congelar, fechar, impor. (p. 192)

São as indagações acerca do problema ou dos problemas que nos inquietam, que nos subtraem o sono e nos tiram do eixo que vão, pouco a pouco ou subitamente, abrindo espaço para novas ideias, novos constructos. E foi nesse campo de dúvidas, questionamentos e desassossegos que as docentes, aqui parceiras de investigação sobre a prática do ensino de Arte, se lançaram à busca de subsídios para produzir novas dimensões para o ensino deste componente curricular.

Então, quando percebemos na fala das professoras a angústia por não saber como trabalhar os conteúdos de Arte em sala de aula (porque não tiveram em sua formação universitária um preparo para tanto), cabe refletir ainda sobre a responsabilidade que está nas mãos dessas profissionais.

Hillman (*apud* AMORIM E CASTANHO, 2008), discutindo a questão da educação estética na formação docente, considera que os sujeitos perderam a relação direta com as coisas naturais, afastando-se do contato intersubjetivo e com o ambiente que o rodeia. Embora cercado de aparato tecnológico sofisticado, os sujeitos estão distantes das coisas cotidianas, como caminhar e explorar a trilha até o supermercado e olhar os transeuntes. O autor elucida, ainda, que a lógica sob a qual se pauta a economia mundial resulta na produção de uma humanidade frágil em sensibilidade, fragmentada, sem valores sólidos ou firmes. É contra a fragilização do humano e a sua alienação no/do mundo, que a Arte torna-se componente essencial e indispensável no processo de ensino e aprendizagem, para despertar nos sujeitos a sua sensibilidade.

A estética como forma sensível de estar no mundo implica, segundo Paulo Freire (*apud* REDIN, 2010), o envolvimento consciente com a realidade, na presença humanizante em todos os espaços que favorecem a vida.

Na mesma perspectiva Barbosa (2010) diz que “[...] a arte serve para ensinar muitas coisas, e a mais óbvia é que serve para ensinar a ver o mundo com mais cuidado e, também, a ver a nós mesmos.” (p.149).

Compreendo, na fala dos dois autores, que a Arte tem a capacidade de provocar experiências estéticas que possibilitam ao sujeito tomar consciência da sua realidade e de si mesmo, permitindo ao mesmo acessar as esferas do sensível na complexa atividade de existir.

Desta forma, tornou-se pertinente, construir com as docentes o sentido da dimensão estética no trabalho com a Arte, procurando superar as dificuldades na formação inicial, por intermédio de estudos teóricos e práticos (oficinas) nas HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), sobre a problemática do ensino e, conseqüentemente, aprendizagem no campo epistemológico em questão e, também, problematizar o trabalho que já era desenvolvido no interior da escola.

No âmbito da escola em que se configurou o presente trabalho, propus, enquanto pesquisador e também diretor, a possibilidade de começarmos a discutir, refletir e demarcar algumas transformações sobre a mediação docente no ensino de Arte. Como as professoras já realizavam um trabalho mais sistematizado em Artes Visuais do que em relação às outras linguagens, principiámos as problematizações e debates acerca desta linguagem que abarca tantas outras formas de expressão.

De acordo com Pino (2007), o ressaltado com a introdução do termo “estética” é o território das materialidades, o próprio da sensibilidade e do sentimento humanos, em contraposição ao território das imaterialidades, o próprio do pensamento e da racionalidade. Assim, cabe questionar onde está o mundo que a escola estuda/ensina e quer que os alunos aprendam/apreendam? Está, senão, circunscrito no território do próprio corpo. O mundo está em mim e eu estou no mundo. E, para isso, torna-se imprescindível provocar a capacidade sensível do ser humano, para estabelecer e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo por meio dos sentidos.

No contraponto da estesia, conhecimento advindo da sensibilidade, temos, segundo FREIRE (*apud* REDIN, 2010), a anestesia que seria a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir, configurando uma consciência ingênua, a alienação ou uma impotência frente à realidade. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para as novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas, estigmatizadas e mesmo (pré) conceituosas.

A fala das autoras Amorim & Castanho (2008) vem ao encontro do exposto anteriormente, sobre a necessidade e relevância de se pensar um processo educativo no qual se oportunize ao aluno pensar a sua sensibilidade na (inter) relação com o mundo e a cultura

que o cerca: “[...] o racionalismo privilegia a mente, em detrimento dos saberes da sensibilidade [...] A razão, privilegiada e tornada central na concepção da ciência, provoca o apartamento do sensível no homem” (AMORIM & CASTANHO, 2008, p.1172).

Vigotski (2003) discute a questão da estética a serviço da pedagogia, destacando suas implicações e equívocos. Provoca à reflexão quando salienta que o papel da estética não deve ser reduzido ao entretenimento e ao gozo como meio para se obter resultados pedagógicos, tal como considerar a arte como um meio para estimular reações hedonistas. E é enfático ao dizer que, ao se pensar a estética na educação como uma fonte de prazer, correrá o risco de encontrar num passeio ou numa guloseima um forte concorrente, isso porque, segundo o autor, uma vivência real concreta é muito mais significativa para a criança do que as emoções imaginárias.

O autor tece críticas à forma como é concebida a literatura infantil e aos seus “adocicamentos” por parte do adulto que entende que a criança ainda não tem condições de compreender as coisas. Há uma tendência a cair no sentimentalismo, o qual Vigotski chama de estupidez do sentimento, ou seja, uma deturpação do que de fato seria o (s) sentimento (s), um vislumbre deturpado de tal. Destaca:

Acima de tudo, temos que rejeitar o critério de que, supostamente, as vivências estéticas possuem certa relação direta com as morais e que toda obra de arte contém uma espécie de estímulo para comportamento moral. [...] e nunca podemos ter certeza antecipadamente de qual será a influência moral de um determinado livro. (VIGOTSKI, 2003, p. 226)

Isso nos provoca a pensar que a obra de arte (pintura, escultura, literatura, peças teatrais etc.) não está aí para ser usada como instrumento de controle e dominação, para impor este ou aquele valor de uma determinada classe, embora, reflita sim, as características históricas da época em que foi produzida, em que está inserida. E, nesse sentido, quando a obra de arte é levada à sala de aula para as crianças, ou mesmo no processo de escolha sobre qual obra levar à classe, o professor deve estabelecer certos critérios e ter claro quais são suas intenções para com o uso do objeto artístico e não colocá-lo a serviço de intentos politicamente questionáveis. Vigotski (idem) fala que, desprovida de seu valor independente, a obra de arte transforma-se em um mero recurso para ilustrar uma tese moral, porque a atenção se concentra nesta última e a percepção do aluno se distancia da obra de arte, deixando de criar e educar atitudes estéticas. Elucida:

Em primeiro lugar, quando se estuda a sociedade conforme as imagens literárias, sempre se assimilam formas falsas e distorcidas, porque a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade; ela representa sempre

um produto sumamente complexo elaborado pelos elementos da realidade, ao qual aporta um conjunto de elementos totalmente alheios. (idem, 2003, p. 228)

É relevante retomar a fala do autor, porque embora sua análise recaia a priori sobre o que chama de imagens literárias, no caso a Literatura, também é aplicável a ideia às demais formas de linguagens da arte. Se o professor leva para a classe uma pintura impressionista, por exemplo, e diz aos alunos que a vida naquele período histórico se restringia a passeios por belos jardins e entardeceres com belos crepúsculos, estará omitindo outras situações, fatos que caracterizaram e, inclusive, possibilitaram aos artistas impressionistas desenvolver o estilo de pintar. Quero dizer, com isso, que não basta escolher aleatoriamente uma obra de arte e apresentar aos alunos, mas que é de responsabilidade primeira do professor estudá-la, considerando o contexto em que foi criada, circunscrevê-la histórica e culturalmente.

Quando se estuda História do Brasil, os livros didáticos, todos sem exceção, (tomando a minha experiência como aluno), trazem imagens (fotos de quadros/ telas) de diversos pintores como Albert Eckhout, Debret, Víctor Meirelles, Pedro Américo entre tantos outros, para ilustrar fatos, acontecimentos e situações dos diversos períodos históricos. Todavia, tomando como orientação as considerações de Vigotski, devemos lembrar que aquelas imagens não se constituíam como retrato fidedigno da realidade, mas como obra de arte, que representa um produto complexo elaborado à luz da realidade. Ouso dizer que contém o germe das impressões, da visão do artista, que não é neutra, uma vez que está embotada de concepções políticas e ideológicas da realidade que o cerca, que abarca suas elaborações. Assim, a “realidade” que vemos retratada na obra é antes a realidade filtrada e reelaborada pelo artista que nela esculpe suas marcas e sentimentos, um suporte interpretativo da realidade que deve abrir-se para as possibilidades de interlocuções. Nesse ponto, retomo que o papel mediador do professor é crucial e daí a importância deste profissional não ser apenas suporte de giz ou aquele que apenas solicita aos alunos realizarem cópias irrefletidas dos livros ou das pinturas famosas.

Vigotski (2003) salienta que a percepção de uma obra artística representa um trabalho psíquico difícil e árduo, ou seja, um motivo indiscutível para que tal trabalho seja pensado com seriedade, dada a sua complexidade. O autor enfatiza, ainda, que a obra não é recebida, percebida pelo organismo de forma passiva, “... mas mediante uma complexa atividade interna em que a visão e a audição são apenas o primeiro passo, o impulso básico. (2003, p 229).

Na continuidade de suas elaborações Vigotski cita Christiansen (*apud* Vigotski, 2003) quando este afirma que o objetivo final do projeto artístico (a obra de arte – grifo meu), não é o entretenimento dos nossos sentidos. O autor destaca que na música o principal é inaudível, que nas artes plásticas, o fundamental é o invisível e o intangível. Elucubrações estas que me levam inevitavelmente a famosa frase de Antoine de Saint-Exupéry (2004) “o essencial é invisível aos olhos” – frase esta que na fábula é proferida pela Raposa ao Pequeno Príncipe como parte de seus ensinamentos sobre o ato de cativar, de estabelecer vínculos. Assim, são as experiências estéticas, silenciosas, cativantes, provocantes, capazes de nos elevar a patamares nunca pensados ou mesmo de nos tirar de outros. Continuando, a emoção, as imagens, a experiências que uma peça musical, por exemplo, me provoca, de fato, não está no plano, na atmosfera da escuta concreta direta, objetiva, mas para além dela, no território que só podemos acessar por meio da vivência estética. Noutras palavras:

Esse aspecto invisível e intangível, durante o processo estético, deve ser entendido apenas como a transferência do acento principal para o momento de resposta da reação ante impressões sensoriais que chegam de fora. Nesse sentido, podemos dizer claramente que a vivência estética é estruturada conforme o modelo exato de uma reação comum, que necessariamente pressupõe a presença de três componentes: excitação, elaboração [processamento] e resposta. O componente da percepção sensorial da forma e a tarefa realizada pelos olhos e ouvidos constituem apenas o momento inicial da vivência estética. [...] uma obra de arte representa apenas um sistema organizado de uma maneira especial das impressões externas ou das influências sensíveis sobre o organismo. (Idem, 2003, p. 229)

O autor diz, ainda, que essas influências sensíveis estão organizadas e construídas de tal forma que despertam no organismo aquilo que constitui a natureza da vivência estética.

Percebemos, assim, por meio das elaborações do autor que “[...] a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano.” (2003, p. 233). Portanto, a arte não é, figurativamente falando, a cereja que está acima do bolo a enfeitá-lo, externo e alheio, mas está dentro, imbricado, como parte da sua constituição. É nesta perspectiva que penso a Arte como área do conhecimento, algo como tempo, espaço e condição para que a vivência estética aconteça. Um grande desafio para nós professores, inclusive porque nossa concepção de estudo, ensino e aprendizagem ainda é muito segmentada, compartimentalizada, segregada.

Desta forma constitui-se um desafio para a própria escola e, por conseguinte, para os professores,

[...] inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética.

A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para transformar em uma exigência da vida cotidiana, e o esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso de criança. (2003, p 239)

Faço, aqui, alusão a uma fala do linguista ucraniano Aleksandr Afanasievitch Potebnia (1835-1891) que, segundo consta em nota do livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003), foi uma referência permanente na vida de Vigotski:

[...] assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de “cada instante” é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética. (idem, 2003, p. 239)

As palavras do autor nos remetem a ideia de que devemos olhar o nosso entorno e o nosso interno para saber reconhecer os sabores e dissabores que constituem a nossa realidade e a nós mesmos enquanto sujeitos, não para nos contentar e, sim, para nos impelir a aventura da reflexão, da descoberta, das reelaborações, da criação. A obra de arte tem o potencial de nos suscitar a experiência de olhar o mundo concreto e àquele que levamos dentro de cada um nós, oculto sob os misteriosos véus da epiderme ou ainda, talhado nela. A obra de arte nos provoca a olhar, a ouvir, a sentir, ser! A pertinência das considerações do autor está em nos avivar a memória de que não se trata apenas da arte que está formalizada nos palcos, livros, telas ou outro aporte, mas daquela que está presente, também, no cotidiano: no cantarolar de uma canção, no recitar de um verso, num gesto que exprime um sentimento, na maneira como contamos para um amigo sobre o filme que assistimos no cinema, nas reflexões que tecemos ao ver a novela, na arrumação de uma vitrine de loja do shopping, no contemplar daquilo que está em nosso entorno, com olhar vivo e atento, enfim, a arte nos provoca a estar mais inteiros, esteticamente falando, no tempo e espaço que ocupamos.



Figura 05 – Banda de música – Cândido Portinari
Óleo sobre tela, 54x45cm

Fonte: <http://www.portinari.org.br/>

Acesso: 21/01/2014, às 15h58min

Então quando nos deparamos com uma obra como a “Banda de música” de Portinari, podemos ter experiências estéticas singulares. Podemos evocar lembranças de uma banda de música da qual temos alguma admiração por tocar e cantar certa música que nos marcou ou marca; pode nos remeter a um show ou concerto que assistimos ou gostaríamos de assistir, nos convoca a pensar o quanto a música é essencial em nosso cotidiano, tanto para expressar nossos sentimentos, nossos ideais políticos e culturais, como para nos convidar à dança da vida.

CAPÍTULO 3 - ENTRELUGARES: DO APORTE TEÓRICO AOS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, assumo como ideário a Perspectiva Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski, que se diferencia por apresentar os princípios do materialismo histórico-dialético (concepções de Marx e Engels sobre trabalho e interação dialética entre homem e natureza) para explicar a constituição do sujeito, a partir da história, da experiência, da cultura e das múltiplas relações em que está inserido. Desta forma

[...] É preciso, antes de mais nada, assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem se for comparada com a experiência animal. O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência. Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. (VIGOTSKI, 1999, p. 64-65)

Vigotski (2010) salienta, ainda, que, graças à experiência herdada pelas gerações anteriores o homem tem condições de se adaptar ao meio físico e cultural e produzir novos conhecimentos.

Pino (2000) afirma que a perspectiva Histórico-Cultural concebe o sujeito como ser social e aponta a questão histórica e cultural no desenvolvimento.

A questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje. (p.48)

Para Vigotski a relação do homem com o meio não é direta, mas mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana: os instrumentos e os signos. Busca compreender as características humanas através do trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une-os e constrói a história e a cultura.

No que se refere ao tema deste trabalho, Vigotski (1999) elucida:

[...] A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] a arte, é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se

peçoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em peçoal sem com isto deixar de continuar social. (p.315)

A arte como técnica social dos sentimentos, segundo o autor, potencializa as relações do indivíduo consigo mesmo e com o meio, permite ao homem, por intermédio da obra de arte, do objeto artístico, expressar aquilo que vai ao mais íntimo de seu ser. De repente, deflagrar-se com o seu reflexo no espelho, isto é, encarar-se sem máscaras ou, dito de outra forma, reconhecer suas próprias máscaras sociais, limitações e potencialidades. Esse sentimento catártico que a arte desencadeia, embora peçoal, desemboca no social, que as incorpora. Porque vai internalizando as experiências forjadas no fogo das múltiplas relações, entretecidas na teia da vida, que o ser humano vai se constituindo único, idiossincrático, assim como o objeto artístico, produto da materialidade da arte. Vigotski (2011) diz ainda: “Tudo que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele, [...]” (p. 320).

Do chão desta perspectiva, cujo caráter histórico e cultural nos proporciona meios de analisar e refletir sobre a condição humana de forma singular, quero enfatizar que, antes de ser visto pela indústria capitalista como mão de obra, o ser humano é uma obra de arte viva. Obra pelo caráter da materialidade corpórea e artística, no aspecto da dimensão estética de ser e estar de forma sensível no mundo que o abrange, que o contém.

Circunscrito na Perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento do projeto baseou-se na concepção de Vigotski sobre o método dialético: estudar algo historicamente corresponde estudá-lo em seu processo de mudança, de movimento. Para compreender as concepções de Vigotski sobre método significa considerar o seu próprio objeto de estudo e o lugar epistemológico de onde fala. “Para este autor, o estudo de todo e qualquer fenômeno só é possível em uma perspectiva histórica” (ZANELLA et al, 2006, p.25). Dessa forma, a compreensão sobre a constituição de qualquer fenômeno requer analisar o contexto, as possibilidades e os modos de participação no mesmo.

É fundamental destacar, também, que para essa perspectiva são diferentes as possibilidades de interpretação e análises, considerando a relação social, a partir da ideia de caráter semiótico.

Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos... (SMOLKA, 2000, p.38).

Ao tratarmos da questão do signo, por sua vez, é fundamental considerá-lo como instrumento psicológico, dirigido ao controle das ações psicológicas do sujeito, conforme nos aponta Vigotski:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VIGOTSKI, 1989, p.59-60).

Por meio da utilização de sistemas simbólicos (signos compartilhados pelo conjunto de membros do grupo social), o sujeito desenvolve as funções psíquicas superiores, o que o distingue dos demais animais, uma vez que são possíveis atividades intencionais e controladas.

É o desenho de um novo homem, mais humano em suas relações com os demais, com o ambiente que o cerca e, claro, consigo mesmo, que me move a buscar na arte um meio para superar os obstáculos dos tempos inquietantes em que vivemos. Onde as relações estão sofrendo um esvaziamento de sentidos, perdendo seu significado e se configurando como uma pintura opaca, uma coreografia trôpega, uma cena muito rudimentar daquilo que deveria constituir as relações humanas.

Barroco (2007) fala da arte e sua contribuição como recurso para o propósito de desvendar o homem e o contexto emergente da pintura moderna. Penso que esta contribuição possa iluminar o que expus inicialmente ou, pelo menos, servir para aquilo que pretendo desenvolver enquanto argumento:

Isso implica reconhecer que a Arte (*mantive a grafia original da obra – grifo meu*), embora não seja um retrato fiel da realidade, não se realiza deslocada da vida. Ela apresenta-se e constitui-se por meio de recursos materiais, disponibilizados pela humanidade, pelo próprio modo de organização e dinâmica da sociedade, bem como pela atividade mental dos homens, assim desenvolvida. (p. 91)

Retomando, esse homem novo, redesenhado, segundo as experiências estéticas propiciadas pela arte, implicar-se-ia com o compromisso de modificar a realidade, palco de suas realizações, da vida. É preciso que o ser humano reaprenda a enxergar, a ouvir, a sentir, a falar – comunicar-se de forma mais sensível!

A arte, assim, serve-se de um vasto sistema simbólico e, neste sentido, podemos enfatizar as pinturas, a música, as formas elaboradas pelas hábeis mãos de um escultor, os desenhos coreográficos evocados pelos passos da dança, as imagens evocadas pelas obras literárias e tantos outros. E, como esse universo simbólico se implica no campo das relações humanas, motivado pela arte, torna-se pertinente dizer ainda:

[...] porque o trabalho com a produção artística que é altamente simbólica, posto que se realiza por representações de códigos pictóricos, constituindo-se linguagem não-verbal. Desse modo, como meio de linguagem, a arte cumpre seu papel de comunicar, informar, de pôr em relação, de fazer certa mediação dos homens com o mundo e dos homens entre si. Assim, ela apreende, tal como outras produções humanas, as transformações sociais em curso. Isso pode ser explicitado pelos recursos materiais e técnicos que emprega, pela eleição de temáticas e dos enredos retratados ou pelas características estilísticas assumidas. (idem, p. 93)

Mergulhando um pouco mais a fundo no universo simbólico da arte, enquanto atividade humana, deparamo-nos com a necessidade de discorrer um pouco mais sobre o conceito de signo, significado e sentido por ela produzidos na trama e no drama das relações sociais. Cabe esclarecer que o presente trabalho não tem a intenção tecer profundas elucubrações a respeito da questão conceitual de signo, significado, significação e sentido. Antes, procurei entender tais terminologias e abarcar, nas elaborações que proponho sobre o ensino da arte, as contribuições enquanto elementos mediadores na produção de conhecimento e apropriação do mundo da cultura pelo ser humano. Desta forma, compreender um pouco mais a respeito do que enfatiza a autora (acima citada) sobre o caráter comunicativo, informativo, relacional e mediador da arte, circunscrito historicamente no âmbito da cultura.

Quando falamos sobre signo, de acordo com Smolka (2004), transitamos nos âmbitos de várias áreas do conhecimento (Filosofia, linguística, semiótica, psicologia):

São vários os autores que explicitamente admitem as dificuldades conceituais e terminológicas relacionadas à problemática do sentido e da significação, nos mais diversos campos de estudo. Lidamos como sinal, signo, símbolo, significado, significante, imagem, ideia, noção, concepção, conceito, palavra, referente... (que muitas vezes tornam-se sinônimos nos dicionários). E esbarramos nas diferenças, mais ou menos sutis, mais ou menos radicais, ligadas, também, às mais variadas tendências teóricas, argumentações e explicações. [...] o terreno é pantanoso. São múltiplas as perspectivas, as histórias, as tessituras, as elaborações. Múltiplos os sentidos, as significações. Isso *significa* (grifo da autora) que, ao problematizarmos a significação, encontramos-nos enredados nessa trama, e é nela, e por dentro dela, que devemos trabalhar. Não há possibilidade de “estar fora” dela. A trama nos é constitutiva. (p. 2-3)

Frente à natureza complexa do signo, tratarei de conceituá-lo segundo as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, teoria que subsidia e ancora o presente trabalho.

Assim, reporto-me às valiosas contribuições de Smolka (*ibidem*) quando evidencia as contribuições de Vigotski à temática do signo e da significação, propondo a análise da cultura e da história como integrantes do processo, ressaltando as condições concretas de vida, da linguagem e das relações de ensino. A autora esclarece que Vigotski, ao problematizar a cognição e o conhecimento humano, enfocava e discutia a imaginação e a

emoção e, para tanto, trazia à psicologia os subsídios da semiótica. O autor destacava, ainda, a característica de instrumento mediador e constituidor da atividade mental do signo. Assim:

A significação, quer dizer, a criação e o uso de signos, é **a atividade mais geral e fundamental do ser humano**, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico (1995:84). Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre pessoas. **A característica essencial dessas relações é o signo...** Um **signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social**, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio (1995:83)... (O signo) **é o próprio meio/modo de articulação das funções em nós mesmos**, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, **o que ocorre graças à linguagem** (Vygotsky *apud* Smolka, 2004, p. 1, grifos da autora).

Smolka (*ibidem*) aponta, também, que Vigotski teria trazido as seguintes contribuições para a discussão sobre o processo de significação:

Do nosso ponto de vista, é a síntese que ele consegue fazer, em um determinado momento histórico, de um lugar de articulação de diferentes questões e áreas de investigação, e que produz um deslocamento conceitual e viabiliza novos modos de compreensão da significação enquanto atividade humana, enquanto prática social. Sua preocupação com *as condições materiais de produção* (da significação), isto é, a produção de signos e sentidos enraizada nas condições concretas de existência; a consideração dos *mecanismos psicológicos*, enraizados na, mas não restritos à esfera orgânica, e a ênfase nos indivíduos-em-relação, afetados pela produção e produto da própria atividade socialmente organizada; o modo de relacionar a dinâmica social da produção de signos com o desenvolvimento cultural e a *(trans)formação histórica do funcionamento mental*; a ênfase na *cultura* como produto da vida social (vida de relação, prática social) e produto da atividade social (condições e relações de produção) do homem; a concepção histórico-cultural da consciência e o estatuto do signo e da linguagem a ela relacionados; a ênfase na produção de sentido e o foco na heterogeneidade do signo e da linguagem [...]. (*grifos da autora*, p. 11)

De acordo com a autora, o signo enquanto produção humana atua como elemento mediador, ou seja, funciona entre e remete a... Por sua capacidade de operar, faz com que seja... E por ser um elemento conversor, consegue transformar as relações sociais em funções mentais. Daí a distinção entre signo e um sinal comum, dado o seu caráter constitutivo que lhe dá outro estatuto.

Smolka (*ibidem*) esclarece ainda:

[...] o signo não é concebido numa relação “abstrata” entre signos (característica de uma posição idealista, representacional, estruturalista, formalista...). Ele é concebido como produzido a partir de condições materiais de existência, resultante, portanto de relações sociais de produção. A significação é concebida como produção material, de natureza social, de signos e sentidos. (p. 14)

Acrescenta que é nas práticas sociais, na experiência partilhada, lugar das relações interpessoais, que se ancoram as possibilidades de significação e onde estas se

legitimam e se instituem. Enquanto produção de signos e sentidos, a significação é um trabalho coletivo que implica acordo mútuo, estabilização e diferença (heterogeneidade).

Falar da produção artística seria impossível se não dispuséssemos de um código de escrita, do qual pudéssemos nos valer para comunicar nossas percepções, ideias e emoções. Neste *sentido*, concebo a obra de arte à semelhança da palavra, do texto: um ato comunicativo, produzido na/para a interlocução entre os sujeitos historicamente situados na cultura.

Vigotski (2005, p. 150) afirma que: “uma palavra sem significado é um som vazio; [...]”. Entendo que, de forma análoga, a obra artística precisa dotar-se de significado para poder produzir sentido e, com isso, atingir o fim a que se dispôs, enquanto elemento mediador das funções mentais para a apropriação da cultura e constituição da psique humana, da consciência. O autor, ainda, esclarece:

O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; [...] O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (*ibidem*, 181)

De igual maneira, o objeto artístico ganha sentido dentro do contexto e das condições de produção. Seu significado pode engendrar novos sentidos, novas interlocuções e evocar uma nova postura diante do cenário mundo, da cena viva na qual o sujeito, ator protagonista de sua existência, se constitui humano.

Reporto-me, uma vez mais, à Smolka (2004), quando esta afirma que: “As palavras usadas vão provocando imagens. Elas têm história. E o trabalho com as palavras e imagens cria cenas, desenvolve narrativas.” (p. 15)

Ora, pois, se as palavras evocam imagens, histórias, narrativas, também, as obras artísticas, enquanto signos, socialmente produzidos e culturalmente partilhados, despertam, igualmente (embora com outra tessitura e por outros meandros), imagens, histórias e narrativas. Vendo, sentindo, ouvindo e participando da produção artística, o ser humano vai elaborando sua sensibilidade, denotando sentidos outros capazes de fazê-lo mais inteiro no mundo que o circunda e o constitui.

Ao discorrer sobre o caráter fundamental da imaginação, no alcance de um nível elevado de pensamento para Vigotski, Góes e Cruz (2006) ressaltam que isso é possível, porque o mesmo opera com imagens que não estão na realidade percebida. A criação artística

ou a invenção (*científica* – grifo meu) demandam a participação, tanto da imaginação, quanto do pensamento realista. Apontam:

As ideias de que a imaginação enriquece o conhecimento da realidade e favorece a atuação sobre ela; de que a elaboração conceitual e a ação criadora são atividades interdependentes e igualmente necessárias ao desenvolvimento do aluno; de que o instável e a diversidade da significação estão presentes na assimilação dos conhecimentos escolares – todas essas ideias devem vincular-se à projeção de uma escola desejável e de seus compromissos, pois avigoram critérios de referência – teóricos, políticos, metodológicos – para a busca de uma educação guiada pela indissolubilidade entre o conhecer e o transformar, de ações pedagógicas mais efetivas e de diretrizes promissoras para o ensinar-aprender. (p. 42)

É porque entendo a obra de arte (o objeto artístico) como fruto do trabalho, da atividade tipicamente humana, produzida, pensada e elaborada dentro de um contexto histórico, imersa na cultura, que a vejo como signo, em sua materialidade e síntese das experiências humanas, capaz de contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (2003) ilustra muito bem a questão do processo de significação na arte quando diz:

[...] por acaso um quadro não é apenas um pedaço de tela com certa quantidade de pintura aplicada em cima dela? Mas, quando o espectador interpreta essa tela e essas cores como a representação de uma pessoa, de um objeto ou de uma ação, esse complicado trabalho de transformar a tela pintada em um quadro pertence totalmente ao psiquismo do receptor. É preciso correlacionar as linhas, fechá-las sobre certos contornos, vinculá-las entre si de certa maneira, interpretá-las em perspectiva e transferi-las para o espaço, para que se pareçam com a figura de um ser humano ou de uma paisagem. (p. 230)

O autor argumenta, também, que é preciso recordar, associar ideias para compreender que pessoa ou paisagem está representada no quadro, ao que chama de “segunda síntese criativa”, pois requer do receptor a tarefa de reunir e sintetizar os elementos dispersos do todo artístico. Penso que, nesse ponto, torna-se imprescindível a atuação consciente e arguta do professor, pois é ele que, imbuído do conhecimento sistematizado sobre a arte, irá provocar os alunos à exploração da obra, para descobrir as proposições do objeto artístico, dialogar com o artista (sujeito histórico) que o produziu. E, desta maneira, oportunizar condições para que os alunos abram as “janelas” da sensibilidade e deixem-se inundar pela experiência estética que a arte, de forma singular, lhes proporcionará.

Faz-se pertinente, então, a escola e os professores refletirem sobre as condições de significação presentes no seu contexto, aventurar-se na criação de espaço epistemológico e nas possibilidades de realização do fazer artístico para além do componente curricular Arte.

Esta é (ou deveria ser) a mola propulsora para desencadear outros diálogos possíveis com as demais áreas do conhecimento e, com isso, abrir novas interlocuções. A arte não cabe somente na aula de Arte (do componente curricular prescrito oficialmente). Seria como pedir para que o oceano ficasse contido num córrego. Impossível! E, também, porque perderia toda sua fluidez e portentosidade. A exemplo do que narrei no capítulo primeiro deste trabalho, a partir da minha experiência no CEFAM, em que a arte extrapolava fronteiras, superava obstáculos, instigava desafios, alumbrava para horizontes inquietantes, nos quais experiências ímpares nos aguardavam com seus barcos de sonhos e encantamentos. Quiçá, impetuosas expectativas e indiscretos silêncios no ousado empreendimento de aprender, de conhecer.

Desta maneira, urge analisar os sentidos produzidos por professores e alunos sobre o ensino da Arte, possibilitando a reflexão e possíveis ressignificações sobre as ações, partindo da análise das condições concretas de trabalho e das políticas públicas educacionais. A urgência a que faço alusão resvala na importância do espaço que o ensino de Arte deve conquistar nos programas e grades curriculares, por possibilitar aos sujeitos outro tipo de conhecimento sobre a vida e as relações humanas. A humanidade evoluiu tecnologicamente, desenvolveu máquinas e instrumentos sofisticadíssimos para seu usufruto, porém, a experiência estética que permeia as relações do sujeito com ele próprio, com o outro e com o mundo ficou engessada.

É preciso investir na instrumentalização teórico-metodológica do professor para que, em condições favoráveis, tenha possibilidade de mediar situações de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos entrar em contato ou redescobrir sua sensibilidade, muitas vezes adormecida ou arrebatada pela lógica mercadológica, que a tem feito produto barato de um mundo superficial e descartável.

Vislumbro na Arte um viés pelo qual os professores possam trazer à sala de aula (ou, simplesmente, abrir a sala de aula para) outra forma de ver, conhecer e sentir o mundo. Reconhecer o patrimônio cultural elaborado ao longo da história da humanidade e alimentar a sua imaginação para criar/ recriar suas próprias obras e/ ou sentidos que atribuem ao mundo circundante, a sua própria existência. As condições de trabalho do professor, hoje, são preocupantes do ponto de vista da formação. Principalmente na área de Arte.

Na Rede Municipal em que trabalho, há mais de dez anos, não me recordo de haver a preocupação com a instrumentalização do professor para ensinar Arte na sala de aula do Ensino Fundamental I, recorte pertinente a este trabalho. Muitas, sim, são as iniciativas

para tirar as escolas das “UTIs”, metaforicamente falando, pois a preocupação recai sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E, claro, Arte, não é uma das áreas “contempladas” pelas avaliações externas, como SARESP e PROVA BRASIL. Assim sendo, não há a necessidade de debruçar-se sobre a questão e implementar políticas de formação que atendam às necessidades epistemológicas do professor, para mediar a elaboração do conhecimento pelos alunos, em sala de aula, no referido componente curricular.

Na contramão desta perspectiva, que se firma pelos indícios que observamos no dia a dia, o presente trabalho, mediado por textos de autores renomados na área em questão, pretendeu colocar os professores em estado de alerta para discutir e refletir sobre a problemática que envolve o ensino da Arte, numa Escola Pública de Ensino Fundamental I, da cidade de Ipanema, interior de São Paulo.

Freitas (2010) salienta que Vigotski é considerado um estudioso das questões psicológicas e da linguagem, por isso via a pesquisa como uma forma de estudar o fenômeno dentro do seu processo histórico e dinâmico. Salienta, ainda, que na perspectiva vigotskiana, a pesquisa não tem o mérito somente de descrever a problemática estudada, mas propor possíveis encaminhamentos, tecendo relações entre o individual e o social.

De acordo com a referida autora, as preocupações do pesquisador não devem recair somente sobre o produto da sua investigação e, sim, sobre o processo que envolve o evento estudado. Desta forma é possível chegar à gênese da questão, recuperando sua origem e desenvolvimento. Isto porque a relação entre os sujeitos envolvidos é dialógica.

E é justamente por meio do diálogo que o pesquisador se torna capaz de construir/descobrir/ reconstruir conhecimentos acerca do outro, assumindo, de acordo com Jobim e Souza (2003), uma posição ambivalente, pois este ao mesmo tempo em que é autor do processo de investigação é também sujeito que experiencia com o grupo um acontecimento novo, criando, inclusive para ele, outras possibilidades de conhecimentos. (FREITAS, 2010, p. 9)

A posição ambivalente, assumida pelo pesquisador, lhe possibilita um olhar mais imbricado para o conhecimento que vai sendo elaborado. A cada passo, há avanços e recuos, uma vez que as ações são reelaboradas à medida que as necessidades do grupo vão se delineando ou se redefinindo. Mesmo que haja de antemão uma proposta preestabelecida de investigação, em algum ponto do percurso surge o inesperado, o novo.

É, neste contexto, que o pesquisador pode lançar mão das contribuições da pesquisa-ação, por se apresentar como possibilidade de investigar o cotidiano em parceria com os professores, refletir sobre as ações desenvolvidas em relação ao ensino de Arte na

escola e, a partir disso, pensar novas possibilidades de transformação do trabalho docente e da mediação em sala de aula.

A pesquisa-ação desponta como um subsídio potencializador da investigação da prática pedagógica dos professores da escola *lócus* do trabalho. No entretecer das ações de ressignificação da prática pedagógica, cabe ressaltar que não há uma hierarquia sobre os conhecimentos que vão sendo elaborados, pois as contribuições do pesquisador e dos professores pesquisados são igualmente importantes, à medida que dialogam entre si para constituir e adensar o conteúdo do trabalho (pesquisa).

Almeiji, no desenvolvimento deste trabalho, a parceria, a colaboração das professoras com as quais trabalho, na incansável busca de melhorias do processo de ensino e, por conseguinte, aprendizagem na escola em que atuamos, seja diretamente na sala de aula, ou fora dela, na condição de diretor. Essa ideia fica claramente expressa nas palavras de Pereira (2010), quando escreve:

Ao investigar a minha questão tinha muito claro que não desejava apenas observar e analisar o trabalho das professoras, mas sim, de ter com elas encontros e em um processo dialógico estabelecer uma relação onde pesquisadora e pesquisadas tivessem voz e assumissem uma atitude responsiva ativa. Preocupava-me, além disso, reconhecer as professoras participantes como companheiras de caminhada na Educação. Companheiras que traziam uma bagagem de vivências, saberes, experiências e valores, alguns comuns aos meus, outros não. Interessava-me olhá-las ainda em suas fragilidades, angústias, dúvidas e incertezas, várias delas muito próprias da atividade pedagógica e com as quais sempre convivi diariamente em minha vida docente. (PEREIRA, 2010, p. 64)

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2002), conta com um planejamento flexível em virtude da dinâmica que envolve os pesquisadores no seu relacionamento com a situação que está sendo investigada. A flexibilidade do planejamento permite que as dúvidas, os pontos controversos, as inquietações epistemológicas, as novas ideias que vão surgindo no desenrolar da pesquisa possam ser contempladas, incorporadas ou mesmo, desprezadas, quando pertinente, e contribui para que a investigação possa elucidar ou sinalizar possibilidades de superação para o problema em questão.

De acordo com o referido autor, a pesquisa-ação começa com a fase exploratória. Devido à grande diversidade e imprevisibilidade das situações, fica difícil enunciar regras precisas de como organizar esta fase da pesquisa. Mas, é relevante que o pesquisador tenha a disponibilidade para pensar a condução da investigação, segundo os princípios que orientam a pesquisa-ação, e pensar uma intervenção de forma prospectiva, identificando as expectativas. E, por fim, os principais objetivos da pesquisa são estabelecidos

pelos pesquisadores e participantes conjuntamente. Elucida, ainda, que os objetivos referem-se aos problemas prioritários, ao campo de observação, aos atores envolvidos e ao tipo de ação que será focado no processo de investigação.

Assim, a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), contexto de estudo e diálogo entre os professores no planejamento e organização didática e pedagógica, constitui-se, para o desenvolvimento deste trabalho, como instrumento privilegiado de estudos referente às questões que dizem respeito à problemática do ensino de Arte. Este é o momento ou contexto que se abre para acolher e conversar com a teoria, sobre os problemas que se interpõem ao cotidiano e desafiam a ação do professor. Penso ser pertinente rememorar o quanto é relevante e, também, indispensável a ideia do professor teorizar sua prática, distanciá-la de “achismos” e ancorar sua intervenção pedagógica em produções de conhecimento que espelhem uma visão de mundo mais crítica.

Nesta perspectiva, foram previstos estudos durante as HTPCs, balizados por discussões dos problemas do cotidiano escolar e das múltiplas relações entre os sujeitos cognoscentes envolvidos (a descrição dos estudos encontram-se no Apêndice – tabelas 01 e 02). Como pesquisador, sugeri algumas leituras iniciais para desencadear discussões e questionamentos, que subsidiaram as professoras a refletir sobre os limites e possibilidades do trabalho com a Arte em sala de aula, na escola. Vale destacar que a consulta à bibliografia especializada é pertinente, por introduzir o grupo no diálogo com autores e professores/sujeitos que abordaram a problemática do ensino da Arte em seus estudos. A partir das contribuições, pudemos reelaborar ou criar condições para que, também, perscrutemos rotas possíveis às mudanças desejáveis no âmago de nossa escola, no que tange ao ensino e, por conseguinte, a aprendizagem da arte. E nesse ponto, as interlocuções por meio dos semanários foram ímpares.

Cabe esclarecer que o Semanário configura o plano de trabalho semanal dos professores, onde são explicitadas as propostas de atividades, a partir dos conteúdos especificados no currículo. Este, como instrumento técnico semiótico, tem o propósito de subsidiar o professor a documentar, teorizar e refletir sobre a sua prática. Como instrumento de trabalho, o semanário foi criado numa arena de muitas lutas ideológicas e conflitos interpessoais. Não foi uma proposta aceita de pronto, tão logo apresentada ao grupo: houve embates, contra argumentações e, mesmo, alguns mecanismos de sabotagem para que não se configurasse na prática.

Todavia, a equipe gestora, imbuída da ideia de que o professor necessitava

documentar por escrito o plano de aula, para antever sua mediação no cotidiano escolar, não desistiu da laboriosa empreitada. E, a partir das conversas, estudos e acompanhamento do registro escrito do plano de aula semanal, o diálogo com os professores e professoras foi se constituindo e intensificando. Assim, o que antes parecia ser algo amedrontador, logo passou a ser algo relevante na organização cotidiana das atividades pedagógicas e instrumento de trabalho.

É importante esclarecer que, na Rede Municipal de Educação de Ipanema, não há uma determinação legal sobre a obrigatoriedade do semanário enquanto planejamento de aula. Entretanto, desde o ano de 2008, quando assumi a direção da escola municipal em discussão, juntamente com a minha equipe de gestão (Orientadora Pedagógica e Vice-Diretora), sentimos a necessidade de organizar o trabalho de forma mais pontual. À medida que fomos produzindo novos sentidos para o semanário, como instrumento de trabalho e não como mais um produto burocrático e burocratizante, os professores foram se apropriando da proposta e, concomitantemente, ressignificando-a. Assim, a partir do esquema que, inicialmente, traçamos, cada docente criou a sua forma de organizar e registrar o plano semanal.

Corroboro as ideias de Brito (2011), quando aborda a questão da importância do planejamento como forma de antever a ação pensada e subsidiar o professor na mediação e efetivação de seu trabalho em sala de aula de forma mais articulada.

Desta forma, comecei a aguçar meu olhar em relação ao planejamento do componente curricular Arte e dialogar com as professoras sobre o ensino desta área do conhecimento. Esta primeira análise remeteu, inevitavelmente, ao problema da formação profissional das professoras e, claro, como estas usufruem da Arte na sua vida particular/social.

Zamboni (2012) salienta que o problema (da pesquisa) em ciência e/ou tecnologia são, na maioria das vezes, pertencentes ao senso comum, como a cura de doenças, produção de alimentos, controle da poluição entre outros. Argumenta que essas necessidades de ordem de manutenção material poderiam, inicialmente, ser resolvidas pela ciência/tecnologia. Mas, que mesmo diante desses campos potenciais de pesquisa, os pesquisadores deparam-se com a dificuldade para encontrar o seu problema de investigação. O autor pontua, ainda, que a identificação do problema que irá desencadear o processo investigativo está sujeito aos valores contidos nos paradigmas adotados pelo pesquisador e

que o problema deve ser orientado nesse universo. E circunscreve que os problemas em Arte, normalmente, não estão no terreno do senso comum, das necessidades imediatas e materiais. Porque as questões artísticas, de acordo com este, não se apresentam de forma tão clara. Ressalta que as funções da arte são diversas e, muitas vezes, não têm uma aplicabilidade prática (tal qual, comumente, ocorre no terreno da ciência e tecnologia). A arte exige um tratamento no qual a intuição ocupa um lugar maior, sendo, portanto, mais difícil formular conceitos, atender necessidades e resolver problemas por meio de uma (única – grifo meu) linguagem lógica.

Embora o autor, ao tratar da “Pesquisa em Arte” (título de seu livro), circunscreva o propósito do conteúdo nele abordado muito mais aos artistas pesquisadores e, especificamente, ao espaço/tempo da área da Arte, penso que a obra possa contribuir com o presente trabalho, ao ressaltar e/ou evidenciar as possibilidades e limitações deste território de investigação, de acordo com os paradigmas epistemológicos atuais. Afinal, um dos grandes problemas, para além daqueles que se constituem como o mote da investigação, é o de expressar os resultados da pesquisa à sociedade. O que não ocorre de forma tão linear e pouco complexa, mas na materialidade, na obra de arte.

Entretanto, pensando a arte circunscrita no ambiente escolar (imersa no universo educacional sistematizado e formal, entendida, também, como componente curricular obrigatório) e nos sujeitos envolvidos no processo de investigação (não como artistas, no sentido mais restrito do termo, e, sim, como professores), torna-se impreterível destacar a necessidade do educador buscar estreitar seu relacionamento com a área e fruir suas linguagens. Desta forma, os resultados do processo investigatório podem ser, efetivamente, apropriados e compreendidos, não só intelectual, mas esteticamente.

No percurso da pesquisa, vali-me do diário de campo, instrumento que me possibilitou tomar nota de elementos que fui observando durante os estudos, os diálogos com as professoras, as ideias que foram surgindo, a partir de fatos observados ou leituras realizadas. O diário de campo me permitiu, ainda, registrar minhas impressões e anseios a respeito do meu objeto de pesquisa e, posteriormente, reelaborá-las à luz dos textos que fui conhecendo e das discussões que foram acontecendo no caminho.

O semanário constituiu-se um indispensável recurso de coleta e produção de dados, pois, como dito anteriormente, este se constitui um importante instrumento técnico-semiótico de planejamento e organização do trabalho docente da escola *lócus* do presente

trabalho. Por intermédio do mesmo, foi possível visualizar as propostas didáticas para a área de Arte, discutir com as professoras formas de ampliar o trabalho, refletir sobre os resultados obtidos em classe e reconfigurar, principalmente, o curso do ensino das Artes Visuais.

Foram, também, essenciais os relatos de experiência realizados pelas professoras, mediante algumas situações provocadas pelo pesquisador. Pedi que relatassem como foi a formação acadêmica em relação a arte, que espaços esta área do conhecimento ocupa em suas vidas e na sala de aula; também, lhes foi solicitado relatar a opinião sobre atividades prontas, como descrito no subcapítulo 3.1 – Grandes mestres, pequenos aprendizes: uma viagem ao universo das artes.

Outro ponto que contribuiu, deveras, para o avanço dos estudos sobre a arte foram os estudos realizados nos encontros de HTPC, conforme já enfatizado. Esses encontros tornaram-se arena de alguns impasses, questionamentos, reflexões, proposições e, com certeza, contextos de muitas descobertas para todos os sujeitos imbricados no processo.

3.1 – Grandes mestres, pequenos aprendizes: uma viagem ao universo das artes

A partir das questões suscitadas por Chauí (2000), no capítulo intitulado *Universo das Artes*, do livro “Convite a Filosofia”, começamos (nos encontros de HPTCs) por problematizar dois conceitos básicos: o que é um artista e o que é obra de arte, traçando relação, aproximando e distinguindo arte e artesanato, a proximidade entre arte e antiguidade e sinalizando a existência de suportes físicos para as obras de arte, facilitando o acesso as mesmas. Discutimos sobre a relação da arte dentro da sociedade industrial em que estamos inseridos, onde a arte é tomada como bem cultural e capitalizada pela burguesia como produto de consumo. A autora tece alguns esclarecimentos sobre a etimologia do termo arte e suas implicações ao longo da história. Discute a relação entre arte e religião nas primeiras sociedades e culturas. E aborda a arte como trabalho criador, sua relação com a natureza, a filosofia, a relação entre arte e saber, suas finalidades no contexto social.

Tal discussão se fez pertinente para começar a refletir sobre alguns conceitos base da referida área do conhecimento e por reivindicar ao professor maior familiaridade com alguns vocábulos inerentes.

Rizzi (*apud* Barbosa, 2008) alude para a relevante discussão da fragmentação do conhecimento em disciplinas e a impossibilidade de atingir o conhecimento do

conhecimento, ou seja, esclarece que a consciência contemporânea nos solicita uma nova articulação do saber, em oposição ao paradigma da ciência clássica, e um esforço de reflexão, a respeito deste saber. Nos inquieta com algumas questões: o que é importante ser ensinado em Arte? Como os conteúdos de aprendizagem em Arte podem ser organizados e, mais, como os alunos aprendem arte?

A partir das argumentações da autora e suas indagações, pretendeu-se, coletivamente, debruçar sobre estas questões iniciais, traçar um paralelo com a escola concreta em que estamos inseridos e, desta forma, refletir sobre as condições do ensino e da aprendizagem de arte em nosso cotidiano escolar. Foi condição necessária, para a realização do presente trabalho, problematizar as propostas desenvolvidas pelos professores, compartilhando as diferentes práticas e metodologias do ensino de Arte, para ressignificar os modos de apropriação no contexto da escola pública municipal, na qual os sujeitos imbricados na pesquisa trabalham.

O *locus* da pesquisa foi a Escola Municipal “Toca do Coelho”, situada a *Rua das Casas, Número das Portas*¹⁰, bairro Vila das Flores, em Ipanema. Esta escola está subordinada à Secretaria de Educação, integrando a Rede Municipal de Educação de Ipanema. Presta atendimento aos alunos da Educação Básica (média de 378 alunos/ano) nas seguintes modalidades: Educação Infantil (Pré- I e Pré- II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Integram a estrutura organizacional, desta escola, a direção (diretor e vice-diretora), uma orientadora pedagógica, corpo docente, atualmente, com dezessete professores (dezesseis professores de educação básica I e um professor de educação básica II, especialista em Educação Física), apoio administrativo e serviços terceirizados, totalizando 20 funcionários e mais 06 estagiárias.

Sua infraestrutura pode ser assim, desenhada: 08 salas de aula, sala da equipe gestora (diretor, vice-diretora e orientadora pedagógica), 02 banheiros para uso de funcionários, 03 banheiros para uso de alunos, secretaria, refeitório, cozinha, copa, sala de leitura, pátios (sendo que parte de um deles é coberto por uma tenda), playground para uso das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A unidade atende no período da manhã e da tarde (das 7h às 11h30 _ Ensino Fundamental; 7h50 às 12h _ Educação Infantil; das 13h às 17h10 _ Educação Infantil e das 13h

¹⁰ Expressão encontrada no poema “O menino azul” de Cecília Meireles – (CARPINEJAR, 2010, p. 150-151)

às 17h30_Ensino Fundamental).

Os alunos atendidos pela escola advêm, em sua grande maioria, do próprio bairro e demonstram condições razoáveis de vida, segundo informações apontadas na pesquisa de caracterização do Plano de Trabalho Anual (PTA), documento este institucionalizado pela Secretaria de Educação de Ipanema. Quase todas as famílias moram em casa própria, a maioria dos pais possui o Ensino Fundamental e Médio completo e detém renda familiar em torno de 3 a 4 salários mínimos.

Desde o ano de 2008, sou diretor nesta unidade escolar. E, conforme prescreve uma das atribuições do cargo, compete ao diretor dirigir o estabelecimento de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), planejando, coordenando e avaliando a execução das atividades docentes, discentes e administrativas.

Analisando a Arte como componente curricular, neste contexto escolar, percebe-se que a mesma era marginalizada no sentido mais literal da palavra, tanto deixada de lado, como a sua importância era menosprezada. Fato que se evidenciava pelos tipos de atividades propostas, como pela ausência de um conteúdo específico da área.

O que ensinar em Arte era, em nossa escola, quase uma tarefa de bandeirante, no sentido de desbravar o desconhecido e conquistar um território insólito. O Sistema de Ensino, como evidenciado no capítulo 2 (sobre o histórico do ensino de Arte no Brasil), nem sempre esteve muito certo quanto aos conteúdos inerentes à área e tampouco reconhecia seu devido valor. Somente em 1996, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) é que se foi instituir a Arte como componente curricular obrigatório.

Então, como cobrar dos docentes uma profícua atuação na área? Como exigir dos professores que abandonem seu pensamento de que a Arte se configurava no ensino de dobraduras sobre as datas comemorativas, pintar desenhos estereotipados e mimeografados ou, ainda, cantar uma música ou reproduzir uma coreografia em evidência na mídia?

O panorama no ano de 2008, e mesmo alguns anos depois, não era o que se possa afirmar o mais adequado para a fruição da arte. E eram tantos os ajustes a serem feitos na escola que nós, enquanto equipe gestora, também, não demos conta e nem tínhamos na ocasião, condições de intervir na forma como a Arte era ensinada.

Foi a partir do acompanhamento semanal do plano de aula (semanários) que constatei, então, algumas curiosidades que impulsionaram o processo de investigação da

prática pedagógica e, na sequência, a problematização com o corpo docente, objetivando refletir sobre tais aspectos. Saltaram aos olhos algumas curiosidades pequenas e impertinências:

- O ensino de Arte tinha um dia, quase que comum nos planos de aulas semanais: a sexta-feira, quase sempre após o recreio;

- Nas semanas em que havia feriados ou pontos facultativos, a Arte era deixada de lado em detrimento dos demais componentes curriculares. Afinal, como adverte a fábula supracitada, é mais importante *trabalhar* do que *cantar*;

- Possuía caráter meramente decorativo, de confecção de enfeites;

- O eixo Artes Visuais era supervalorizado em completo abandono aos demais;

- Filme, teatro, música, escultura, dança, fotografia entre outras categorias da Arte ainda permaneciam à margem dos planos, ou, contempladas de forma muito acanhadas;

- O filme raramente era cogitado como linguagem artística ou abordado no componente curricular em discussão e nem tomado como tal nos demais;

- Começaram a surgir algumas, poucas e tímidas, iniciativas em relação à dramatização;

- Predominavam as chamadas atividades de “reprodução” e “releituras” de obras famosas de pintores renomados;

- Presença de cantigas folclóricas nas turmas de Educação Infantil e nas turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, seguido de músicas em voga na mídia;

- Eram escassos os trabalhos com música e dramatização/teatro no ciclo pós-alfabetização (4º e 5º anos);

- Algumas propostas interdisciplinares sobre o ensino de Arte;

- Normalmente eram utilizados os materiais giz de cera, lápis de cor e guache nas produções “artísticas” dos alunos;

- Falta ou insuficiência de técnica *versus* fruição;

- Desbravando novos caminhos para superar as limitações da formação, começaram a aparecer importantes contribuições para o desenvolvimento do ensino de Arte na escola;

- Breves incursões sobre a História da Arte;

- A literatura não era categorizada, conscientemente, como Arte;
- Superação das produções espontaneístas, principalmente, no desenho;

O objeto deste trabalho resvala, inevitavelmente, na história de vida de cada sujeito no que tange a sua formação acadêmica e ao próprio modo como se relaciona com a arte, em seu cotidiano. Fatalmente, em como se apropriam dos conhecimentos inerentes a esta área de estudos e, em como cada pessoa propaga as experiências e vivências desencadeadas pelo contato com as mais variadas atividades artísticas e suas múltiplas linguagens. Portanto, as contribuições das narrativas de formação alavancaram as discussões e reflexões acerca da problemática da pesquisa e contribuíram, deveras, para a elucidação dos problemas suscitados. Balizaram novas possibilidades de discussão que, direta ou indiretamente, repercutem na formação dos professores.

A seguir, trago trechos de falas das professoras, colhidas e/ou tomadas do registro escrito, elaborado em forma de narrativa, sobre como se deu o contato das docentes com a arte na graduação. Para fins metodológicos, nomearei o instrumento utilizado (para recolher os dados relativos à formação das professoras) de “narrativa de formação”, pois não fiz, propriamente, um questionário. Antes, solicitei que escrevessem, a partir da experiência pessoal, como foi a formação acadêmica em relação à arte e que lugares esta área do conhecimento ocupavam na vida e na sala de aula. Optei por marcar a autora do relato, de acordo com a letra inicial do respectivo nome. E, nos casos de nomes, cujas iniciais são iguais, incluirei a primeira letra do segundo nome.

Na universidade não tive a oportunidade de cursar Artes dentro do currículo oferecido pela mesma. Particpei da antiga grade de Pedagogia, onde a especialização era para formação de professores para o magistério, orientação e coordenação pedagógica e administração escolar. (Relato da professora L, 2013)

Inúmeras foram as mudanças ocorridas nas grades dos incontáveis cursos de pedagogia existentes no país, talvez, deva-se enfatizar que nenhuma delas ocupou-se, significativamente, de realçar ou destacar o lugar da Arte no tocante aos seus programas de ensino. Pelo menos não há indícios, nem notícias de nenhum curso de Pedagogia que tenha concretizado/ objetivado mudanças efetivamente significativas, em relação ao ensino de Arte, em seus respectivos currículos. O relato, a seguir, ecoa um pouco desta inquietação.

No Ensino Superior, no curso de Pedagogia, a situação se agravou. Cursei apenas uma disciplina, no segundo semestre, denominada Arte e Movimento, totalizando 40 horas apenas. O fato é que, mesmo na universidade, no que se refere a concepção de Arte, passamos por um processo de formação limitado e superficial. Somos, em grande parte, professores leigos em Arte, nos aventuramos a ensinar o que não

sabemos, a verdade é que ainda confundimos arte com artesanato, realizamos propostas com aplicação da técnica pela técnica, trabalhamos superficialmente conteúdos e conceitos específicos, nos arriscamos a ensinar Arte sem, ao menos, conhecer a história da Arte. (Relato da professora FC, 2013).

Vislumbro, no relato da professora FC, a angústia de perceber quanta coisa há para se estudar na área de Arte e o pouco tempo que se disponibiliza para o estudo das diferentes linguagens artísticas e seus respectivos conteúdos. Aventurar-se por terreno desconhecido, realizando atividades estéreis e desprovidas de significados é o fantasma que perturba muitos professores. Profissionais, claro, que têm o compromisso em desenvolver um trabalho sério e comprometido com a aprendizagem do aluno. Afinal, a professora FC só pôde dizer o que disse, a partir do instante em que começou a tomar consciência de que seu trabalho precisa ser ampliado, transformado, (re)significado, à luz de teorias e reflexões coletivas que subsidiem e orientem seu fazer pedagógico.

Mais tarde na faculdade de pedagogia, onde tinha uma matéria sobre o ensino da arte que, pra ser sincera, não recorro de nada além de ter que entregar no final do semestre uma pasta com técnicas, das quais não pesquisei, muito menos me fundamentei em qualquer teoria. Apenas o fazer por fazer. (Relato da professora K, 2013)

Vale destacar, na fala da professora K, o quanto a ausência da teoria torna o trabalho uma atividade mecânica, incapaz de promover a reflexão e, conseqüentemente, pode atrofiar ou limitar a atuação docente em sala de aula. O fazer pelo fazer, sem passar pelo campo do debate epistemológico, não garante o desenvolvimento do sujeito.

[...] na faculdade de pedagogia onde tinha uma matéria sobre o ensino da Arte, então pensei que ia aprender a ser professora de arte, ai aprender atividades para trabalhar com os alunos, mas eram somente textos contando a história da arte. Depois aprendi algumas técnicas de pintura no apostilamento da educação infantil, e como formação era tudo o que eu tinha. Quando comecei a atuar como professora, trabalhei numa escola com uma diretora que achava que dar artes é igual a ‘enrolar a aula’, ‘passar tempo’. Com isso fiquei ainda mais acostumada com o fato de não dar importância para tal disciplina.” (Relato da professora M, 2013)

Já marginalizada e deixada à beira do caminho, a Arte ainda depara-se com “profissionais” incapazes de (re)conhecer seu valor e relevância, para possibilitar ao sujeito cognoscente a apropriação da sua cultura e a dialogar com tantas outras.

O deslocamento da arte na formação acadêmica das docentes configura-se como uma falha na constituição profissional e a qual precisam, hoje, no exercício da docência, buscar subsídio para superação. A proposta da qual resultaram esses relatos foi, justamente, localizar algumas lacunas na formação, problematizá-las e, coletivamente, começar a construir meios para modificar o trabalho pedagógico na área em questão, no contexto da

nossa escola. As provocações feitas aos professores foram no sentido de refletir sobre as propostas práticas no ensino de Arte e buscar compreender a dimensão estética, como meio para o sujeito se emancipar cognitivamente, afetiva e socialmente, percebendo a si e ao mundo ao seu redor.

Desta forma, os dados que se apresentam nos relatos das professoras, servem ao propósito de desencadear algumas reflexões sobre o ensino de arte e suas implicações estéticas.

Dando os primeiros passos para começar a modificar o panorama do ensino de Arte na escola, *lócus* do presente trabalho, faz-se necessário, também, debruçar, estudar e discutir o que está posto nos documentos oficiais, sobre o que e como ensinar os conteúdos pertinentes à área do conhecimento em questão, e traçar um paralelo com as demandas imanentes à sala de aula, onde se refletem as distintas, complexas e diversas culturas em que estão inseridos os alunos, com os quais os professores desenvolvem o trabalho. Nesse sentido, Frange (2008) nos suscita:

Arte e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões; não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, buscas e encontros aprofundados, pois Arte é conhecimento a ser construído incessantemente. [...] O mundo “real” nos fala pelas propriedades estruturalmente constitutivas e constituintes das “realidades”, das práticas, dos discursos, dos objetos que interpretamos a serem compreendidos e ressignificados, ressemantizando a Arte, seu ensino e sua compreensão em nossas vidas. (p.47).

Mais do que resolver um problema, penso que este trabalho tende a ser um meio de instigar as professoras e os professores a saberem que, como nos salienta Frange (2008), a Arte é um conhecimento a ser construído, não está posto, acabado. Ousaria dizer que a arte é a alma da cultura, pois dá ao homem condições de expressar-se de incontáveis maneiras, linguagens. E, por poder expressar, comunicar o que sente e pensa, o homem consegue interagir com o mundo a sua volta, apropriando-se do patrimônio cultural construído historicamente pelos seus antepassados e, por conseguinte, seus contemporâneos, transformando, construindo e ressignificando o conhecimento e a sua própria cultura.

O homem é uma obra inacabada e a arte lhe permite ter a dimensão de seu inacabamento, da sua inconclusão. Os professores, enquanto profissionais que, dia a dia, versam sobre o desenvolvimento humano (e trabalham por este), não devem prescindir da arte como conhecimento, como experiência humanizante e humanizadora.

Estrada depois de estrada, por caminhos nem sempre tão suaves, fomos organizando e reorganizando os processos de ensino e aprendizagem no ambiente da escola,

ora tendo que parar e deglutir as imposições do Sistema de Ensino, demasiado comprometido com as avaliações externas, seus indicadores, dados e resultados, e, ora revisitando, como diria Larrosa (2010), as ruínas de nossas bibliotecas para encontrar elementos que fizessem emergir alguma ideia de como transformar o cenário desafiador em que estávamos atuando_ a escola! Mas, atuação no sentido para além de apenas representar dramaturgicamente e, sim, agir sobre as configurações culturalmente construídas e instituídas no âmbito escolar.

Foi assim que, em 2011, decidimos trabalhar com os grandes mestres da pintura universal. Pouco a pouco foram se achegando Tarsila, Portinari, Da Vinci, Picasso entre outros. As professoras se ocuparam com as chamadas “reproduções” das obras criadas pelos pintores estudados, elencados por cada docente, segundo critérios subjetivos. No percurso, foram adentrando a cena, timidamente e sem muita certeza do seu papel, as chamadas atividades de releituras de obras de arte. Incertezas que se materializavam na falta de clareza conceitual do que era reproduzir e reler uma obra. Tarefa conceitual árdua, que demorou alguns anos para que encontrássemos leituras pontuais sobre o assunto para, então, começar a repensar as propostas de tal cunho.

No ano de 2012, avaliando o processo de ensino e aprendizagem do ano anterior, as docentes pensaram em uma nova proposta: cada turma/ano trabalharia com um pintor por bimestre, para que as crianças pudessem ampliar a gama de conhecimento sobre os grandes mestres da pintura. Assim, haveria menos probabilidade de uma “overdose” de Tarsila do Amaral (com todo respeito a nossa grande diva da pintura brasileira). Foi desta forma, a princípio, que o trabalho com a Arte começou a ocupar um terreno maior no campo das preocupações epistemológicas das docentes da E.M. “Toca do Coelho”.

Diante da nova organização do trabalho com as Artes Visuais, as docentes constataram que precisavam, também, ampliar seu repertório sobre os pintores, para além dos já citados mestres, e tiveram que se lançar à pesquisa. Foram tão promissoras as pesquisas, que Ademar Martins, Romero Brito, Waldomiro de Deus, Kandinsky, Miró, Luiz Saciolloto, Paul Klee, Van Gogh e tantos outros ilustres, despontaram na enorme constelação das Artes Visuais. Deste modo, tendo organizado o trabalho bimestralmente, de acordo com o plano de ensino da escola, as professoras acordaram, entre elas, qual pintor seria estudado pelas suas respectivas turma/classe. Esta sistematização permitiu, em primeiro lugar, um novo olhar para as Artes Visuais, uma atenção e ampliação dos conteúdos a serem trabalhados; depois, o repertório de nomes, estilos e movimentos a ser apresentado aos alunos; terceiro, a superação

de práticas espontaneístas ou reprodução de atividades estereotipadas; e, por fim, o desencadear de novas ações no tratamento do ensino de Arte no ambiente escolar.

Já no ano 2013, tendo, pois, acirrado o nosso olhar sobre as propostas de atividades, começamos a apurar algumas ações pedagógicas, a partir de leituras específicas sobre alguns pontos do trabalho em Arte. Neste contexto propus às professoras, inicialmente, que analisassem um determinado tipo de proposta de atividade, outrora bastante utilizado e, às vezes, ainda presente em alguns planos, principalmente na modalidade de Educação Infantil. O objetivo era refletir, com as docentes, acerca de propostas que têm pouca ou quase nenhuma possibilidade de permitir ao aluno expressar-se, criar.

A proposta era:

- 1) Pinte a cena e escreva o nome das personagens.



Figura 06 - Chico Bento Sereia Iara - Mauricio de Souza

Fonte: <http://www.desenhoseatividades.com/2012/07/32-atividades-folclore-turma-da-monica.html/>

Acesso em: 09/03/2013, às 19h14

Professores,

A partir da leitura do texto “A sala de aula como espaço de criação”, do livro “Como usar artes visuais na sala de aula” da autora Katia Helena Pereira (2012), comente sobre os limites e possibilidades referentes a esse tipo de atividade.

A seguir, transcrevo algumas considerações tecidas pelas docentes sobre a proposta.

Após ler o texto “A sala de aula como espaço de criação” e fazer uma reflexão sobre a atividade proposta, compreendi que atividades deste tipo limitam o aluno (criança) a expor sua marca pessoal, pois é necessário que apenas pinte o desenho e não traz uma relação da arte como criação.

[...] Assim como em qualquer outra área do conhecimento, na arte é necessário que o aluno seja “instigado”, desafiado... (Relato da professora M, 2013)

A docente constatou que a proposta de atividade pouco, ou nada, permite ao aluno a possibilidade de criar, ou como ela mesma salienta “... expor a sua marca pessoal”. Aliás, é a singularidade do objeto produzido, da obra criada que a difere, por vezes, dos objetos e artefatos confeccionados nas linhas de produção das fábricas e indústrias. A criança não é um trabalhador ou um operário de uma fábrica, não está na escola para produzir artefatos mecanicamente, sem conhecer a origem e os processos do qual participa, na construção/ apropriação do conhecimento e na própria constituição enquanto sujeito.

Outra valiosa contribuição:

Se temos a sala de aula como espaço de criação, então entendemos que o aluno precisa de oportunidade para expressar, para deixar sua marca na produção. Essa atividade limita o aluno a somente pintar, não pode criar, não pode dar forma a sua ideia. Possibilidades (referindo-se ao potencial de criação da atividade), talvez, um pouco na área da Língua Portuguesa durante a escrita. Ou na escolha da maneira que quer pintar, mas ainda é pouco e dificulta que o aluno use sua criatividade. (Relato da professora MR, 2013)

Além de impossibilitar ao aluno externar suas ideias, a proposta, também, limita-o a ação de pintar, dentro das fronteiras já delimitadas pelo desenho pronto. Como diz a professora MR, “... não pode dar forma a sua ideia”. Mesmo num esforço homérico de encontrar possibilidades para tal proposta (e, algumas docentes, de fato, o fazem), a professora acaba por evidenciar o quanto, ainda que possa trazer algum benefício, este é irrisório diante de tantas impossibilidades de expressão e criação.

É importante salientar que nem todas as professoras compartilharam suas respectivas opiniões sobre a atividade analisada, talvez por receio de afirmar que esse tipo de proposta seja pertinente.

A professora S é contundente, “a atividade está bem limitada. Também seria possível inventar uma história; fazer um quebra-cabeça; uma cruzadinha com objetos/personagens; montagens com fotos de revista...” (Análise de proposta de atividade, relato da professora S, 2013).

A professora A ressalta:

Assim como já conversamos tantas vezes, a autora reforça a importância da sala (de aula) ser um espaço criativo. Também, as aulas de Arte devem dar margem e oportunidade para que o aluno possa criar. E pensando nisso, a atividade limita a criação do aluno, pois além do desenho já estar pronto, restando ao aluno apenas colori-lo, ainda temos um personagem extremamente conhecido, o que fará com que o aluno tente assemelhar, ao máximo, de suas cores e formas originais. (Relato da professora A, 2013)

Observação pertinente da professora, quando destaca que o personagem é muito conhecido, o que determinaria a forma como os alunos iriam colorir o desenho que lhes foi dado e, por conseguinte, o padrão de cores inerente ao personagem direcionaria como as crianças iriam colorir. Nota-se, assim, que até o ato de colorir ficaria comprometido, induzido e sem muitas possibilidades de escolhas. Certamente, quem pintasse o personagem Chico Bento de uma cor que não é a que ele, habitualmente, aparece nos gibis ou em outras mídias, ouviria que errou as cores, já que a cor “certa” da camiseta é amarela e a da calça é azul. Isso remete a outra preocupação: escolher a imagem a ser trabalhada em sala de aula nem sempre é tarefa fácil e requer muito critério da parte do professor, pois imagens podem tanto limitar, como ampliar discussões. Nesta perspectiva,

A construção da imagem acontece na experiência deflagrada pela produção. O sujeito aprende a produzir imagens durante a criação. É na utilização de elementos gráficos que a pessoa aprende como desenhar. As linguagens demandam conhecimento e como tal requerem informação, pesquisa que comporá um repertório. Quanto mais conhece e utiliza determinada linguagem, melhor o sujeito criará e se comunicará por meio dela. (PEREIRA, 2012, p.18-19)

A fala da autora está consonante com as inquietações das docentes, quando estas destacam o quanto a atividade, apontada anteriormente, pode limitar e mesmo não contribuir para que as crianças aprendam a produzir, desenhar, criar imagens. Se os alunos não têm espaço em sala de aula para experimentar o processo de criação, posteriormente, não adianta o professor querer que sejam criativos em suas composições plásticas. É como diz o velho ditado “só se aprende a andar de bicicleta, andando.” Ou como ressalta a autora, só se aprende a desenhar, desenhando. Propiciar o contato das crianças com um amplo repertório de imagens contribuirá, conseqüentemente, para que tenham referências para criar.

Quero trazer uma última contribuição a respeito da proposta em discussão:

O professor, enquanto propositor e avaliador deve levar em conta, que os alunos apresentam concepções estéticas diferentes, histórias particulares de vida, vivências e repertórios que são trazidos para a sala de aula que precisam ser respeitadas e valorizadas. (Relato da professora F, 2013)

Concepções estéticas diferentes, culturas diversas e intrincadas histórias pessoais são, muitas vezes, elementos desconsiderados pela escola, no que tange ao ensino da

Arte. Porém, não basta apenas saber dessas singularidades, há que se colocar as crianças em contato com as múltiplas linguagens de que a arte se vale para materializar-se e viabilizar a incursão das mesmas pelo território da sensibilidade, enquanto espaço de conhecimento da condição humana.

Cabe ressaltar, uma vez mais, a pertinência da criança ser protagonista da ação de produzir e criar em/para além da sala de aula:

A produção – ou seja, o momento em que o sujeito desenha, pinta, esculpe – também é momento de criação. Ao adquirir materialidade, o objeto dita seus caminhos e interfere na forma final. Quero dizer que os materiais interferem na criação, e os erros podem deflagrar caminhos. Também o tempo de distanciamento entre sujeito e objeto altera a forma final. Nessa interposição temporal, o sujeito criador na relação com a obra, se modifica e, por isso, a obra também se modifica. [...] O processo criador em arte é construção e reconstrução do sujeito que não está dado, não é um dado. O processo criativo impõe demandas de natureza cognitiva, impõe a necessidade de construção de conhecimento sobre o objeto, sobre a linguagem, está em transformação. Ao criar a forma, demandas de natureza cognitiva se estabelecem. As formas criadas exigem conhecimento sobre a linguagem que suporta o projeto. Além disso, o processo criador em arte está relacionado ao coletivo. É o coletivo que atribui sentido à obra. É a partir das experiências coletivas que o sujeito construirá seu projeto. (PEREIRA, 2012, p. 21-22)

Diante do exposto, evidencia-se que o ato de criar e produzir em sala de aula não pode estar relegado ao plano de colorir imagens prontas ou preenchê-las com bolinhas de papel crepom, sob o pretexto de desenvolver a coordenação motora da criança. Como alerta a autora, no processo de criação, diferentes demandas (de natureza cognitiva) são requisitadas, exigindo do sujeito conhecimento sobre as inúmeras linguagens. Conhecimento este que se configura como mecanismo para potencializar o ato criativo. Para tanto, cabe lembrar, ainda, que cada linguagem em arte é portadora do seu próprio sistema de signos, que são indispensáveis à apropriação por parte do sujeito.

Ao contrário do que costuma enfatizar no senso comum, a criatividade não é espontânea, nem vem por inspiração divina. Pensar a criatividade nestes moldes é limitar a capacidade de criação do educando, pois, à medida que o professor interfere e medeia as situações de ensino e aprendizagem, as ideias podem ser ampliadas e ganhar novas dimensões, assim novas possibilidades irão se delinear. A criatividade emerge por intermédio do estudo, da reflexão, da atenção e da vontade de fazer algo, de colocar em prática uma ideia.

Ampliando a discussão sobre a criatividade, vamos nos deparar, inevitavelmente, com o conceito de imaginação. Se a criatividade, metaforicamente falando, é um carro, certamente, a imaginação é o combustível que colocará esta “máquina” para

funcionar. E, neste sentido, as considerações de Smolka (in: VIGOTSKI, 2009) se mostram pertinentes:

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e na construção da vontade – social, individual –, viabilizando e potencializando a realização de projetos e a produção do novo. (p. 59)

Então, se a imaginação não é algo puramente espontâneo e nem se configura como uma capacidade meramente fantasiosa, torna-se relevante deter-se no estudo mais delongado deste conceito e de sua relação com as propostas de ensino do componente curricular de Arte.

Rumo à ampliação das discussões sobre o uso de atividades de releituras de obra de arte, em sala de aula, reportamo-nos ao texto “Releitura, citação, apropriação ou o quê?”, da autora Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (2010). O texto foi lido e discutido na HTPC. A partir do debate ficou evidente que pedir ao aluno transpor para o papel a obra vista, na verdade, é cópia e não releitura. E mesmo as incursões sobre esse tipo específico de atividade, também necessitam maiores cuidados, como garantir a criança espaço de criação. A autora sinaliza o quanto, muitas vezes, o que vigora na escola, sob a máscara de releitura, é apenas cópia irrefletida e desconexa da obra deste ou daquele pintor, apenas como referência visual. E destaca que obra de arte ou não, a atividade com imagem deve requerer do aluno a possibilidade de criar ou fazer algo sobre o que foi visto, cruzar a fronteira da reprodução automática.

O texto impactou as professoras presentes no dia do estudo, como se constata no seguinte relato:

De todos os estudos que fizemos sobre Arte, o último texto trabalhado, abriu em mim um leque maior, me deu uma direção. Fiquei pensando sobre o que a autora coloca sobre releitura e percebi que, talvez, meu foco de preocupação estivesse um pouco distorcido, pois eu estava pensando muito na concretização do trabalho, ou seja, da folha, do desenho e, lendo aquele texto, percebi que o que vai para o papel (quando há a necessidade dele), é consequência do trabalho anterior, dos olhares, das possibilidades, das comparações, das relações que fazemos com nosso mundo, com a releitura daquelas obras, o (re) olhar as coisas para, depois pensar se é necessário exteriorizar aquilo no papel.

E foi por isso que decidi pensar a atividade dessa semana, como penso as demais áreas, com uma sequência de trabalho, com vários momentos distintos, para no final permitir que [...] o aluno possa então se expressar. E não é que ficou muito bom?! Atividades diferentes em si, inspiradas num mesmo estilo, mas que deixam claro o quanto cada aluno é único, [...] cada criança colocou no papel o que pensou, do seu jeito, com características próprias... (Relato da professora A, 2013)

O relato da professora evidencia o quanto a teoria pode redimensionar a prática

e concorrer para que esta possa criar condições mais favoráveis no desencadeamento dos processos de ensino e aprendizagem. O estudo e discussão do referido texto vieram ao encontro do anseio das professoras, a fim de clarear o entendimento sobre a concepção da atividade de releitura de obra de arte e oportunizou reflexões sobre possíveis alterações na maneira de levá-la à classe.

Somando às reflexões, a professora MAP afirma que “[...] em Arte os educandos estão aprendendo a observar e a descobrir que as coisas não são apenas o que se vê. A partir de suas ideias, poderão criar novas imagens, textos, lugares, sons, sensações...”.

E são tantos os anseios para querer descobrir, aprender novas formas para ampliar o trabalho, que tornar-se-ia redundante trazer outros relatos, pois quase todos que colhi conduzem ao mesmo ponto: reconhecimento das limitações, entendimento sobre a necessidade de ampliar a prática pedagógica, em relação a área de Arte, e o desejo de aprender mais, de ter contato com profissionais especializados que possam agregar novos saberes.

3.2 Análise das propostas de ensino das Artes Visuais em HTPC

Na continuidade do desenvolvimento do projeto, a proposta seguinte foi discutir e registrar, em grupo, as formas/maneiras como as obras de arte (pinturas/telas – Artes Visuais) eram introduzidas e trabalhadas no cotidiano escolar (em sala de aula). Lançado o desafio aos professores, a intenção era produzir dados para se discutir, não só a abordagem da obra de arte na sala de aula, mas como o material artístico era trabalhado, viabilizado e explorado/desbravado, sob a mediação docente. Trago o relato das professoras, posteriormente, problematizando alguns aspectos. Para dinamizar o processo de estudo e leituras, subdividi (aleatoriamente) o grupo de professores em grupos menores. Assim, usarei, para designar os diferentes grupos, a letra G maiúscula, seguida de um algarismo arábico, por exemplo: G1 (Grupo 1). E, para apontar os integrantes dos respectivos grupos, a letra inicial maiúscula dos respectivos nomes das professoras.

O G1, constituído pelas professoras A, MR e Y, ao confrontar-se com a proposta de atividade relatou:

No início de cada bimestre, começamos apresentando fatos da vida dos artistas (pintores – grifo do pesquisador) a serem estudados e um pequeno apanhado das

suas obras. Depois selecionamos algumas obras para serem trabalhadas. Após a escolha, fazemos a releitura/reprodução de duas maneiras:

- Quando optamos por ‘copiar’ o mesmo desenho/forma da obra, fazemos a pintura/acabamento com técnicas diferenciadas (giz de lousa, cola, utilização de lixa, tinta etc.);
- Ou, a partir da obra, ou de várias obras que deixam clara a técnica utilizada pelo artista, propomos os trabalhos mais autorais. Por exemplo (Exemplo de experiência da professora A): ao trabalhar obras de Tarsila do Amaral, inicialmente Abaporu, os Operários e Sol Nascente, decidi mostrar a obra ‘Antropofagismo’, que é uma mistura de ‘A negra’ e ‘Abaporu’ e, depois, pedi para que eles criassem uma nova obra, unindo as que já havíamos estudado. (Relato de experiência, 2013)

O G2, constituído pelas professoras FC, SL e T, apontou:

Escolhemos pintores, falamos sua biografia, mostramos algumas de suas obras e separamos algumas, para serem reproduzidas pelos alunos, usando material variado como guache, giz de lousa molhado, recorte e colagem. Podemos perguntar o que a obra representou para os alunos o que sentem quando a veem. Também é sugerido que coloquem nome na sua produção. Por vezes, também é feito o desenho livre... (Relato de experiência, 2013)

O G3, formado pelas professoras MA, L e M sinalizou:

Através de pesquisas solicitadas aos alunos e/ ou apresentada pelo professor por meio do data show. Apresentação da biografia do artista de formas diversificadas (data show, pesquisa, leituras) e atividades de análise e releitura de obras coletivamente com o grupo de alunos e utilizando diferentes técnicas. (Relato de experiência, 2013)

E o G4, composto pelos professores S, F, AH, MM e AV, evidenciou as seguintes estratégias:

De acordo com o pintor da turma:

- Apresentação da biografia;
- Fotos, autorretrato do pintor;
- Apresentação de algumas obras (imagens);
- Contextualização da obra ao conteúdo trabalhado;
- Releitura através de várias técnicas com diversos materiais;
- Socialização, análise e exposição das obras. (Relato de experiência, 2013)

A intenção inicial da proposta de atividade, como descrito anteriormente, seria levantar informações de como a obra de arte é levada/ introduzida no cotidiano da sala de aula, neste caso, em especial, as pinturas/telas de artistas variados. Vislumbrando, assim, critérios que subsidiam a escolha da obra de arte a ser objeto de estudo em classe e, na continuidade, conhecer como a obra escolhida é trabalhada no espaço e no momento da aula, sob a mediação docente.

Todos os grupos apresentaram pontos relevantes para discussão e problematização. Afinal, a intenção era pensar, coletivamente, formas, maneiras, jeitos de (re) significar e ampliar o trabalho com a Arte no contexto da escola *locus* do presente trabalho.

O passo seguinte dessa atividade foi discutir as práticas expostas e tentar ampliar, a partir de outros exemplos possíveis, as formas de mediação pedagógica. Cabe, porém, algumas análises sobre o que cada grupo expôs, não para classificar certo ou errado, atarracado ou desenvolto, feio ou bonito, mas para poder entender aquilo que se tem feito, como se tem levado, ao conhecimento do aluno, por meio da ação mediadora do professor, as obras de arte (neste caso, as pinturas – Artes Visuais) e se estas têm sido provocadoras de experiências estéticas.

A seguir, farei ponderações sobre a fala dos grupos e apontarei os aspectos preponderantes, destacando aqueles que são passíveis de (re)flexões/ discussões e aqueles que são plausíveis, à medida que permitem ao aluno criar/fazer e expressar-se/fruir a obra.

A partir da fala das professoras do G1 pode-se constatar a preocupação em contextualizar a obra de arte, de mostrar que o objeto artístico não é uma criação “solta no ar”, alheio ao tempo e ao espaço, no sentido de sua produção, ou seja, quando foi criada, em que circunstâncias foi pensada, qual artista foi responsável pela materialização de tal bem cultural. Interessante destacar, também na fala do grupo, que além da obra escolhida para se trabalhar em aula, há a preocupação de mostrar exemplos de outras obras elaboradas pelo artista. Destacam, ainda, que a partir das obras selecionadas para trabalhar em classe, costumam fazer “releitura/reprodução” das mesmas, empregando técnicas e materiais variados, por exemplo, pintura utilizando giz de lousa, cola, lixa, tinta entre outros.

Na ocasião, a professora A, relatou uma experiência da sua sala de aula sobre como, após ver várias obras do artista estudado pela turma e ter entendido um pouco mais a técnica que este emprega em seus trabalhos, costuma solicitar alguns trabalhos mais autorais dos alunos. Entende por trabalhos autorais aqueles que os alunos produzem por si só, sem a necessidade de reproduzir algum modelo dado, no qual podem inferir suas próprias ideias, sentimentos e impressões. Porém, o que se percebe no relato do trabalho, ainda não é uma liberdade criadora, pois as crianças ainda estão presas a modelos que devem (re) criar, segundo suas condições pictográficas e motoras, para então dar à luz outro trabalho resultante da proposta.

Cabe, aqui, um breve resgate do processo histórico que constituiu e impactou/ impacta o trabalho das professoras da escola, em relação ao ensino de Arte (conforme mencionado, anteriormente, na página 71). Em 2011, superando as práticas espontaneístas e, meramente, artesanais que imperavam no trabalho docente sobre o ensino de Arte, as professoras e a equipe de gestão começaram a pensar, de forma mais contundente, como se poderia começar a melhorar o trabalho com o referido componente curricular, visto que, à medida que o trabalho na escola ia sendo sistematizado e afinado com os estudos teóricos que vinha se realizando em HTPC, demandava um novo olhar para tal área do conhecimento. Claro, diante de tantas demandas e urgências, não dava ainda para revolucionar todo o panorama. Entretanto, como diz o provérbio “um caminho de mil léguas começa com o primeiro passo”, decidiu-se por (re)pensar e (re)ver como as Artes Visuais eram trabalhadas. Com isso, notou-se que seria interessante elencar um artista para ser estudado pela turma/classe, a fim de começar a dar “corpo” ao trabalho com Arte e superar a forma como vinha sendo feito com atividades soltas, aleatórias, mecanizadas, esta última característica entendida como algo que é feito sem reflexão ou objetivo de promover algum conhecimento para além do imediato, ou ocupação do tempo.

A escolha de um artista permitiria ou incitaria o estudo de um contexto histórico, biografia e obra de arte. Nota-se, com isso, o salto que o trabalho daria em relação às práticas anteriores; era como catapultar o trabalho de um patamar a outro e começar a entender a Arte como uma área de conhecimento tal como as demais disciplinas ou caminhar para esse entendimento futuro.

No desenrolar do processo de aprimoramento do trabalho, as professoras perceberam que, mesmo tendo escolhido um artista para estudar, isso requeria alguns ajustes, pois havia casos em que os artistas escolhidos eram os mesmos em séries/turmas diferentes e o trabalho acabava por ficar repetitivo. Assim, por exemplo, Tarsila do Amaral, elencada para ser estudada pelos alunos do primeiro ano, também, era pela turma/classe do terceiro ano. Isso, de acordo com a compreensão das professoras, configurava um nó no trabalho, pois as crianças estavam vendo sempre os mesmos artistas e quase sempre as mesmas obras, fato que não permitia ampliar o repertório de conhecimento sobre os artistas e suas respectivas obras e, também, acabava ficando muito monótono e previsível, o que poderia implicar em uma desmotivação para os alunos em querer continuar a estudar e aprender sobre arte.

Em 2012, o grupo de professores e a equipe gestora da escola decidiram, coletivamente, que cada ano/série tomaria, bimestralmente, um artista diferente para ser pesquisado e estudado pelos alunos e, por conseguinte, suas respectivas obras. Foi um desafio interessante, porque as próprias professoras tiveram que pesquisar e ampliar seu repertório de informação e conhecimento sobre os artistas, movimentos artísticos, técnicas de pintura etc. Então, se Tarsila do Amaral fosse escolhida, por exemplo, pela turma/classe do primeiro ano, as demais turmas/classes não poderiam escolhê-la. A ideia seria oportunizar aos alunos o contato com o maior número de artistas possível (bem como, com seus respectivos trabalhos) e possibilitar a ampliação de seu repertório de conhecimento. Fato que, também, enriqueceria e diferenciaria as exposições de trabalhos artísticos durante o ano no interior da escola.

Percebe-se, então, entre o corpo docente uma ânsia em querer inovar e promover o acesso ao conhecimento na área de Arte de maneira mais significativa, nessas breves incursões sobre a História da Arte e dos Artistas que, a sua maneira e com seu estilo, protagonizaram verdadeiras revoluções na Arte de pintar e expressar sua humanidade por meio das cores, traços e formas.

Retomando, de acordo com a fala das professoras do G1, o trabalho com as Artes Visuais é organizado a partir da escolha do artista a ser trabalhado no bimestre, em seguida, é feito um breve levantamento biográfico e um apanhado sobre suas respectivas produções. Após isso, são propostas algumas atividades que, quase sempre, implicam em copiar a obra do artista, empregando materiais e técnicas diversos. Todavia, o que fica ausente na fala das professoras, porque ainda não é uma prática incorporada e explicitamente sistematizada, é a leitura imagética da obra de arte, como se constatará no relato das professoras durante os estudos em HTPC. Pode-se constatar, na fala das professoras do G1, a preocupação em produzir algo concreto, após trabalhar com determinada obra de arte. Daí, talvez, derive as inúmeras atividades denominadas de “releituras” ou, ainda, “reprodução” de obras de Arte.

Semelhante às professoras do G1, as professoras que compuseram o G2, também, realizam passos para introduzir e trabalhar a obra de arte em sala de aula. Escolhido o pintor, falam um pouco sobre sua biografia e, de acordo, com as mesmas “... separamos algumas (obras) para serem reproduzidas pelos alunos, usando material variado...”.

Um fator diferencial, no entanto, é que as professoras do G2 demonstram preocupar-se em trazer à tona os sentimentos e ideias que a obra suscita nas crianças e pedir

que elas expressem isso. Relatam, ainda, que por vezes propõem fazer desenho livre, ou seja, sem referenciar em nenhum artista ou movimento, apenas para que as crianças se expressem.

As professoras do G3 evidenciam a pesquisa, que os alunos realizam, a respeito do artista, para ser apresentada e discutida em sala de aula com a turma/classe. Destacam o uso do instrumento data show, como suporte técnico para apresentar os dados das pesquisas realizadas e como meio para visualizar as obras elencadas para estudo. No mais, as propostas de atividades seguem o descrito anteriormente.

A participação dos alunos no levantamento acerca da biografia do pintor, do contexto histórico em que viveu e produziu suas obras é relevante, à medida que incentiva a busca ativa de informações e, posteriormente, enriquece o debate em sala de aula, contribuindo para a elaboração e apropriação do conhecimento. Portanto, um conhecimento que não está engaiolado na sala de aula, surgiu fora, perpassou e transcendeu para além de suas paredes, pois seguiu com cada criança que leu, pesquisou, discutiu e, de alguma maneira, fruiu esta ou aquela obra.

As professoras do G4, também, pautam o trabalho de acordo com a estratégia já mencionada: escolhem o pintor por bimestre e organizam suas propostas de atividades para aquele período. Recorrem à fotografia e, também, a autorretratos para incrementar a apresentação do artista, da obra e do contexto histórico à turma. Interessante observar que as professoras deste grupo realizam a apreciação das produções dos alunos após os estudos. Relevante, porque com isso vai se educando o olhar e o próprio comportamento para fruir a Arte.

Ressaltaram que analisam a obra, principalmente, chamando a atenção dos alunos para as cores empregadas pelos pintores na criação do objeto artístico, a tela. Há outra preocupação, também, após essas atividades exploratórias: é requisitado aos alunos, como já descrito anteriormente, realizar uma “releitura” ou “reprodução” de determinada obra artística escolhida. Após terem produzido sua “própria” obra, os alunos têm seus trabalhos expostos no mural da escola e, assim, podem ser apreciados pelos demais.

Talvez caiba destacar a preocupação das professoras em querer ampliar e melhorar a forma como a Arte é trabalhada na escola, para além do certo ou errado, eixo, aliás, que não é foco do presente trabalho. Esforço que não se esmorece, diante das inúmeras queixas de carência na formação acadêmica ou da falta de formação continuada nesta área do conhecimento, tão importante para o desenvolvimento humano.

Em estudo realizado no dia 04 de julho de 2013, em HTPC, a professora T faz um desabafo bastante inquietante: “... é angustiante chegar na aula de Artes e eu não sei o que colocar...” (Relato da professora T, 2013)

A fala da professora ressoa como o eco da fala de tantos outros professores da escola e, quiçá, de tantas outras escolas. Afinal, só se pode ensinar aquilo que se conhece. Colocar nos ombros do professor a responsabilidade de ensinar às crianças as diferentes formas de manifestações artísticas e culturais, sem lhe possibilitar formação inicial e continuada dentro da área em discussão, é no mínimo abusivo. É como tirar as asas de um pássaro e pedir-lhe que alce voo. Ou seja, o voo não irá acontecer, não por culpa ou inabilidade do pássaro, mas porque este não dispõe do instrumento básico: as asas. No caso dos docentes, a instrumentalização ocorre pela via do conhecimento. O conhecimento é o par de asas de que o professor necessita para voar, criar possibilidades de ensinar, subsidiar seus alunos para apropriar-se dos conhecimentos historicamente elaborados ou, mesmo, (re) criá-los à luz de seu entendimento, visão de mundo e perspectivas individuais.

Vale destacar, ainda, na fala da professora T, para além da angústia acerca de como ou o que fazer nas aulas de Arte, a intencionalidade e o desejo de querer modificar o curso do trabalho. Na sequência, a professora T narra uma experiência em sala de aula:

Essa semana eu coloquei, como é o Piet Mondrian, eu achei na internet um quadro dele, é tudo com forma geométrica, ele gosta de forma geométrica... O pessoal coloca as obras dele em vestido, caneca, sapato. Então tinha lá um quadro que ele fez, era um quadrado, ele dividiu em retângulos e fez com uma tinta que ficava em alto relevo. Uma professora, de um blog que eu fui pesquisar, ela fez o mesmo, só que ela fez com massinha. Daí eu pus isso no semanário... Como eu vou fazer essa massinha parar no papel quando eles erguerem? E eu já falei para eles (os alunos) que eu vou fazer isso... Eu estou fazendo uma reprodução do quadro. Tô usando um outro material que é a massinha e a cola pra ficar brilhante... (Relato da professora T, 2013)

Para além do dilema de como fazer a massinha de modelar não cair do papel, pode-se constatar que a professora T teve a preocupação em realizar uma pesquisa sobre o pintor a ser trabalhado no bimestre com sua turma, elencado no planejamento, conforme metodologia de trabalho da Escola Municipal “*Toca do Coelho*”, já comentada anteriormente. A princípio, a atividade escolhida para explorar uma das obras de Piet Mondrian, o “pintor da turma” no bimestre corrente, se mostrou como um desafio para a própria professora. Ainda que a proposta de atividade fosse uma reprodução da obra do pintor, a professora queria que os alunos tivessem uma satisfação (*relax*) em estar trabalhando com o material disponibilizado para explorar a obra do referido artista. Todavia, quando se vê diante de um

problema de ordem “técnica”, ela própria se sente angustiada por pensar que a atividade não sairá como o planejado.

Por fim, a professora T driblou suas inquietações e descobriu um jeito de fazer as tais massinhas não caírem do papel, “... passei cola...”, como ela confidenciou. Solicitou aos alunos para que passassem cola, também, na base da folha de papel e não só como uma espécie de “verniz” para ficar brilhante. E, desta form, as massinhas não caíram, para alívio da professora e alegria das crianças!



Figura 07 – Foto ilustrativa do trabalho de reprodução da obra de Piet Mondrian feito pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I da professora T.

3.3 A coluna partiu-se! - ressignificando as leituras e releituras de obras de Artes Visuais

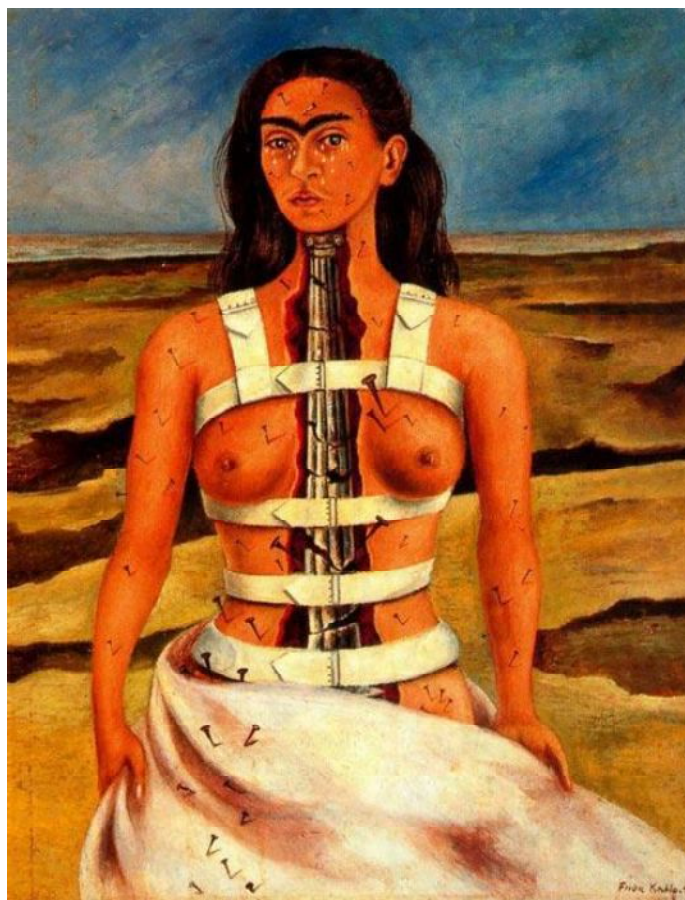


Figura 08 - Obra: Coluna partida – Frida Kahlo
Fonte: <http://www.flordechico.com/2010/08/frida-kahlo.html>
Acesso em: 20/01/2014, às 19h38min

Trabalhado, conversado e discutido com as professoras no dia a dia, presencio angústia, em querer fazer um trabalho diferente, e a alegria das propostas de atividades que elas julgam bem sucedidas. A partir dessas constatações, propus um trabalho de leitura de obra de arte com o grupo de professores e, com isso, trazer algumas contribuições epistemológicas para abrir novas possibilidades às docentes. Minhas provocações partiram do acompanhamento dos semanários e de observações feitas anteriormente em visitas às salas de aula, como parte do trabalho da equipe gestora, a fim de dialogar com os alunos e professores.

Desta forma, constatei que, ainda que as professoras tivessem a preocupação em contextualizar a obra do artista escolhido a ser trabalhado com os alunos e fornecer alguns dados e curiosidades sobre a sua biografia, faltava algo. A partir da proposta de atividade realizada em HTPC, exposta anteriormente, foi possível perceber outros indícios de que as

docentes não realizavam, na sua grande maioria, a leitura dos elementos visuais que constituíam a obra de arte levada para a sala de aula. Ou seja, não se realizava a leitura imagética da obra. Não se detinham a falar das cores, das formas, da luz, da sombra, das sensações suscitadas pela obra, se tinha personagens figurando na tela, quem eram, como estavam representadas, em que época se passava a cena retratada, entre outras tantas possibilidades. Também, não se abria espaço para o aluno inferir suas expectativas e questionamentos sobre a obra. Basicamente, depois de a professora expor a etiqueta da obra, isto é, o nome da tela, quem foi o pintor, tamanho da obra, qual técnica foi usada para fazer o quadro, cabia aos alunos reproduzi-la no papel. Quase sempre o papel utilizado para fazer as reproduções das obras, solicitadas pelas professoras, era o sulfite, tamanho A4. E, para colorir o desenho, os alunos usavam lápis de cor ou giz de cera.

Partilhando a cena com a atividade de reproduzir a obra/tela dos pintores estudados pelos alunos, as professoras começaram a propor as chamadas releituras. Esta entendida, pelas docentes, como uma forma particular de reproduzir a obra/tela trabalhada em sala pelos alunos. No momento da releitura, os alunos podiam inferir elementos da sua realidade na obra/tela, alterar alguma situação ou paisagem, alterar as cores etc. E com as releituras, também, começaram a lançar mão de outros suportes e materiais para a realização dos trabalhos dos alunos.

Mas, para reproduzir é necessário ver! No momento da atividade de reprodução da obra/tela em sala de aula, as professoras levavam uma cópia reprográfica da obra escolhida e pregavam na lousa para que toda a turma pudesse visualizar. Em algumas visitas às salas de aula, percebi que, as cópias disponibilizadas para que os alunos observassem a obra, eram muito pequenas, em geral no tamanho A4 ou no máximo no tamanho A3.

Num outro estágio da proposta de releituras, as professoras começaram a utilizar o data show e o retroprojetor para exibir a obra para os alunos. O ganho com o uso de tais equipamentos é a possibilidade de exibi-los em tamanho maior e em condições adequadas, para se perceber o maior número de elementos que compõem a obra.

Neste ponto cabe elucidar:

As imagens... pertencem ao nosso cotidiano e interferem na maneira como nos relacionamos com o mundo. Interferem na maneira como nos vestimos, pensamos, vivemos. Isso porque dão visibilidade a valores sociais, construídos de muitas maneiras. As imagens também medeiam nossa relação com o outro. É por meio delas que reconhecemos as diferenças, alimentamos nossas crenças, construímos nossa concepção de como estar no mundo. (PEREIRA, 2012, p. 19)

A fala de Pereira (2012) mostra a relevância e a importância de se trabalhar com a leitura de imagem dentro da sala de aula, exatamente por suscitar tantos elementos, inclusive, simbólicos do nosso cotidiano e de como estas permeiam a nossa relação com o outro e com o mundo. Faz-se urgente e necessário problematizar e intensificar a mediação docente a respeito do conteúdo imagético levado à classe/aula, de forma sistematizada e intencional, para provocar inquietações e reflexões em cada aluno. Inquietações e reflexões estas que, de repente, podem desencadear novas formas de ser e estar no mundo, com atitudes mais solidárias e altruístas. A autora informa, ainda, que apreciar obras de arte, objetos e situações cotidianas requer atribuição de significados, forma de compreender a experiência e torná-la inteligível. Enfatiza que a utilização de imagens em sala de aula é um modo de provocar a reflexão, pode ser um instrumento de análise do cotidiano.

É, neste sentido, que cabe problematizar com as professoras a necessidade de desbravar e explorar a imagem materializada na obra/tela de determinado pintor escolhido para trabalhar com as crianças. De dar a ver a obra artística de forma nova, grávida de múltiplos elementos que enriquecerão o sentido estético de cada criança. É descortinar o olhar para ver o mundo de outra maneira. É abrir a mesma janela e ver mundos novos, como na crônica de Cecília Meireles, “Arte de ser feliz”.

[...] Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? Quem as comprava? Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém a minha alma ficava completamente feliz. [...]

Assim, foi que, na intenção de abrir as mesmas e velhas janelas para horizontes outros, partilhei com as docentes uma experiência de leitura de obra de arte. No início da HTPC, prevista para o nosso estudo de Arte, levei uma obra para explorar as possibilidades de leitura com as professoras.

O primeiro passo foi falar às professoras que naquele encontro iríamos realizar uma experiência com leitura de obra de arte e que a atividade havia sido organizada, levando em conta as colocações apresentadas oralmente e por escrito na HTPC anterior. Assim, tendo em mãos um livro com obras (pinturas) de Frida Kahlo (artista que havia escolhido para trabalhar naquele encontro), o abri, sem revelar ao grupo quem era o artista. Solicitei que as professoras imaginassem que naquele momento iríamos realizar uma reprodução ou uma releitura daquela obra. Não tardou e começou um burburinho, pois a obra, mesmo pequena e

distante da vista de todos, já revelava certa provocação. Bem, havia escolhido a obra “Coluna partida” de Frida Kahlo.

Algumas professoras arriscaram uns comentários e, em seguida, para provocá-las comecei a perguntar alguns detalhes da obra, como era o olhar, para que direção ele se dirigia. Não tardou e as professoras que estavam mais ao fundo da classe observaram que não dava para enxergar direito, pois a imagem era pequena demais. Nesse momento, aproveitei o ensejo para lembrar que, em sala de aula, devemos ter sempre em mente a preocupação em levar a obra em tamanho adequado para que todos os alunos tenham condições de visualizá-la. Expus que uma das estratégias para isso seria a projeção utilizando o data show ou o retroprojetor, como já vinha acontecendo em alguns momentos, ou dar uma cópia reprográfica para cada aluno, dupla ou grupo, dependendo da intenção da proposta de atividade. Destaquei que, quando se projeta a imagem, por vezes, ocorre uma distorção das cores originais da obra e que seria relevante comentar com a classe.

Projetei a imagem no telão e pedi para que comentassem o que estavam vendo sobre a figura retratada, seus elementos plásticos. Diante da obra de Frida Kahlo, a “Coluna Partida”, algumas interjeições percorreram a sala, alguns olhares de espanto, risos abafados ou nem tanto, comentários inusitados... Enfim, a obra arrebatou as professoras do seu lugar de conforto, rotineiro e as colocou numa outra dimensão. A dimensão do “o que estou vendo?”. Aliás, quantas vezes esquecemo-nos de questionar o que, de fato, estamos vendo e se estamos vendo. O nosso olhar adulto, tão destituído da curiosidade que outrora na infância nos punha em constantes indagações diante do mundo, do vasto mundo a ser explorado pela mente de criança e, hoje, tão massificado, alienado e, porque não dizer, cansado. (Re) descobrir o mundo a nossa volta, no entorno de nós e dentro de nós. Vejo a obra de arte como este portal que nos tira da rotina, do mesmo velho caminho sulcado, e nos coloca na “estrada de tijolos amarelos”, das descobertas, das dúvidas, das interrogações, das inferências, das construções imagéticas de nós e do mundo, objetivando ou subjetivando nossas impressões e ideias sobre a vida.

De acordo com Pino (2006), o sujeito não capta a realidade “em si mesma”, mas os sinais físicos e químicos que ela emite ou reflete e que, após serem processadas pelo cérebro, dão origem à imagem sensorial. E esta não é propriamente uma cópia da realidade externa, e sim, sua (re) constituição interna.

Corroboro as ideias do autor, pois graças à imagem, a realidade externa pode tornar-se experiência interna do sujeito, como, também, a experiência interna do sujeito pode tornar-se realidade externa. Penso que, ao serem colocadas frente a frente com a obra de Kahlo, as professoras foram provocadas a olhar o objeto artístico a partir das suas referências culturais (familiares, políticas, sociais, religiosas etc), desprender-se do habitual, do confortável e lançar-se na apropriação de novos referenciais, perante as falas do grupo em que estão inseridas, isto é, ampliar as concepções a partir das múltiplas interpretações geradas no calor da leitura daquela imagem. Parafraseando a artista, penso que a coluna (das certezas, do óbvio, do rotineiro...) das professoras, foi partida. Pregos de inquietações e novos olhares foram cravados em seus corpos, no sentido estético. E os seios da rotina foram descortinados para exibir possibilidades de desvendar novas perspectivas. Era a dor de Kahlo, abrindo possibilidades às professoras, construindo pontes para novas interpretações e entendimento da Arte. Então, estar diante do objeto artístico é dar vazão às incontáveis maneiras de sentir, (re) constituir e (re) apropriar-se do mundo pelas vias sensoriais, estéticas que a Arte pode suscitar pela multiplicidade de imagens por ela parida.

Sem a posse das informações técnicas da obra, nome do artista, quem era a persona retratada, quando foi pintada, tamanho da tela, a etiqueta da obra propriamente dita, as professoras foram inferindo elementos narrativos na obra: “é uma índia”, “eu acho que é um androide”, “é uma guerreira...”, entre tantas outras considerações. Discorreram sobre a intensidade e a tristeza presentes no olhar retratado pela artista, da possível dor infringida à personagem materializada nos pregos que trazia cravados na pele, na aridez aparente do ambiente que a circundava. Teceram comentários sobre a coluna, entendendo-a como uma metáfora da fragmentação ou desmoronamento das bases físicas e psicológicas da personagem, ancorando o argumento na ideia de que é a coluna vertebral que sustenta o corpo humano no conjunto, com toda a nossa estrutura óssea.

Salientei a importância e a pertinência do subtexto da obra na elaboração da mensagem que o interlocutor constrói para si ou para comunicar, subjetiva ou objetivamente, aquilo que captou a partir das suas impressões e inferências no trabalho do artista. Assim como no texto verbal, a imagem, também, é portadora de subtextos, mensagens que se ocultam ou se camuflam nas entrelinhas da obra.

Se o professor vai trabalhar com os elementos plásticos que compõem a obra, nada mais justo e oportuno que as crianças possam visualizá-los com clareza, de perto e, se

possível, acessá-los quando necessário para sanar alguma dúvida ou se atentar a algum detalhe.

A professora AH¹¹, na ocasião, trouxe outra experiência de sala de aula, onde oportunizou aos alunos, primeiro, o contato com os fatos e curiosidades da biografia do artista e, depois, mostrou a eles a obra a ser trabalhada. Nesse caso, a proposta de atividade era o que a professora denominou de reprodução, ou seja, as crianças iriam desenhar no papel a obra mostrada em classe. A pertinência em manter viva na memória os detalhes da obra, para poder realizar a reprodução no papel, suplantaram o contato das crianças na realização da leitura da obra, na apropriação dos elementos oferecidos pelo objeto artístico, por intermédio de seu criador. Como disse à professora na HTPC, na Arte devemos superar a dicotomia: certo ou errado! Para, além disso, enxergar possibilidade de criação e expressão, conforme observou a professora A sobre a atividade realizada:

O que eu achei mais interessante foi esse momento... Não só por observar os elementos da obra, mas essa parte de perceber que uma mesma imagem tem tantos significados diferentes. Dependendo de quem vê o mesmo elemento. Cada um viu uma coisa diferente. (Relato da professora A, 2013)

Permitir ao aluno esta primeira exploração visual da obra, de acordo com as suas experiências e impressões, favorece a diversidade e a fertilidade das ideias para uma discussão posterior. Se o professor entrega tudo já “de bandeja”, a tendência é que não surjam tantas ideias diferentes ou que a criança não “viaje” como deveria na obra, ampliando de forma ativa os seus conhecimentos sobre o assunto estudado. Fica cômodo receber tudo pronto, ruminado. Não quero dizer, no entanto, que desta forma não haja aprendizagem por parte dos alunos. Todavia, os processos são menos participativos e construtivos.

Quando pontuo a necessidade de superar o certo ou o errado, é exatamente, ampliar o campo da discussão e do debate de ideias, como disse a professora A. “... cada um viu uma coisa diferente...”. Se o trabalho está centrado nos pilares do que é certo ou errado, as considerações e interpretações das crianças podem não ser abarcadas num mesmo patamar de importância. E a intenção do trabalho não é somente fazer certo para ganhar ponto positivo, como na educação tradicional, mas promover o desenvolvimento do senso estético no educando. É instrumentalizá-lo para apropriar-se do mundo de forma mais ampla, levando em conta suas emoções, sentimentos, sonhos, fantasias e ideias.

¹¹ Manterei o mesmo esquema de nomenclatura citado no subcapítulo 3.2 – Análise de propostas das Artes Visuais em HTPC, para designar o relato das professoras.

Talvez, por receio de serem interpretadas de forma equivocada, as professoras ainda supervalorizam um produto final concreto, seja para mostrar para o pai (que cobra do aluno o registro do que foi realizado na escola) ou para a direção (a fim de mostrar que não estão “matando o tempo”). Na ocasião do estudo, reforcei a ideia de que o trabalho com as obras de arte, no caso, as telas dos pintores que as docentes têm usado para realizar as atividades em classe, necessariamente, não precisam culminar com o que, habitualmente, se chama de releitura ou reprodução da obra. A atividade de fazer a leitura imagética da obra, por si só, se constitui um poderoso instrumento pedagógico capaz de promover aprendizado. Assim, aproveitei para sugerir outras formas de construção de atividades concretas, a partir do trabalho com as obras e não ficar só nas atividades anteriormente comentadas.

Por exemplo, as professoras T e Y, ao trabalhar o pintor Monet e o movimento impressionista, procuraram introduzir o assunto em classe por meio de um vídeo ilustrativo. Realizaram algumas leituras sobre o impressionismo para assegurar a mediação pedagógica em sala de aula de forma mais clara e, ao invés de escolher uma das obras do artista para realizar a leitura dos seus elementos gramaticais, optaram em mostrar várias imagens (obras do pintor) e, só depois de alimentar a imaginação das crianças, propuseram uma atividade. Destaco, ainda, que as professoras não mostraram as obras simplesmente, mas no ato de mostrá-las foram chamando a atenção das crianças para a “palheta de cores” e o emprego das mesmas, para captar as impressões observadas pelo artista no momento de retratar as paisagens e situações que serviram de tema para as várias obras; e, depois dessa contextualização e discussão, as professoras solicitaram aos alunos que realizassem um desenho, a partir do que foi suscitado pelos elementos plásticos que haviam visto e conversado. A proposta não foi uma reprodução de um dos quadros vistos na exposição em classe, por meio dos slides ou do vídeo, nem tampouco uma releitura. Os alunos não iriam recriar esta ou aquela obra. A ideia, o desafio, era criar um desenho provocado no âmbito daquele contexto, sem o comprometimento de aproximar os traços das crianças ao do artista estudado, mas este foi uma janela para que os pequenos pudessem ver outra forma de desenhar e pintar, outra referência a enriquecer esta ação.

Estes múltiplos olhares e ideias, só reforçam a concepção de que podemos modificar a forma de ver e trabalhar a Arte dentro da escola, da nossa escola. Foi a partir destas discussões, que propus às professoras a reflexão sobre o que havíamos trabalhado e apontassem aspectos que poderiam ser ampliados na forma como as atividades eram

abordadas em classe. Após a experiência de leitura imagética da obra de arte, propus que realizassem outra atividade: a partir das reflexões realizadas em HTPC, naquele encontro, como seria (ou se seria) possível ampliar a maneira como elas trabalhavam com a obra em sala de aula?

Segue relato das professoras, realizado em na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Para tanto, a reflexão foi elaborada dentro dos mesmos grupos, organizados anteriormente, conforme descrito no subcapítulo 3.2 - Análise das propostas de ensino das Artes Visuais em HTPC, incluindo a mesma nomenclatura.

O G1 registrou:

Dentro das propostas apresentadas hoje e aquilo que já fazemos; achamos que vale destacar essa primeira “releitura”, feita oralmente, que permite explorar além dos aspectos perceptíveis na própria imagem, as ideias e sensações que a mesma transmite a quem a observa. Acreditamos que esse seja um trabalho interessante a ser feito, e que pode também ampliar as possibilidades de criação dos alunos, à medida que se percebe o quanto uma mesma imagem pode ser diferente depende de quem vê. (Análise de proposta de atividade, 2013)

Quando as professoras do G1 pontuam a questão da “releitura” feita oralmente, na verdade, estão aludindo à questão da leitura dos elementos plásticos da obra. Percebe-se, ainda, que há uma confusão na terminologia empregada para descrever o trabalho de leitura imagética do objeto artístico.

Para além das referidas terminologias, o trabalho de mediação docente deve seguir oportunizando a criança a possibilidade de criar. De dar-se a ver em suas produções como marca da sua individualidade, da sua identidade. As telas dos grandes mestres da pintura devem servir de inspiração, referência, portal para alimentar e repertoriar o aluno e permitir ao mesmo elaborar suas próprias criações artísticas.

As chamadas atividades de (re)leituras devem/deveriam se prestar a dar a ver ao aluno uma maior intimidade com a gramática visual da obra de arte. Daí, entre outras coisas, possibilitar-lhe discutir com maior propriedade as variações cromáticas, as condições de sombra e luz, traços, linhas, formas, texturas, figuração ou abstração entre outros elementos empregados pelo artista/pintor. Entendida assim, a releitura torna-se um exercício, uma atividade do olhar e uma possibilidade do estudante reinterpretar a obra de arte a partir do seu repertório cultural e, claro, com o apoio da mediação do professor, ampliar sua gama de conhecimentos (portanto seu próprio repertório). Reler, isto é, ler de novo, criar um novo significado para o objeto artístico a ser analisado pelo aluno, como alerta Barbosa (2012), um

“suporte interpretativo” para a produção de trabalhos autônomos. Aprender a ver e a perceber os elementos plásticos que compõem uma obra de Arte é convocar o olhar ao novo, ao desabitado, e assim, solicitado, os olhos, como janelas da alma, incumbir-se-ão de desbravar a obra e incitar os outros sentidos à experiência estética.

O que o professor necessita perguntar-se é se a atividade, ora denominada de releitura, está permitindo ao aluno, sujeito epistemológico, autonomia para criar, para tornar visíveis as ideias que povoam seu imaginário, sua fantasia.

Adentrando um pouco mais no terreno da Arte-Educação, para esclarecer a problemática em torno do que caracteriza uma atividade de releitura de obra de arte,

...muitos professores estão trabalhando releitura como cópia. Colocam uma obra de arte para os alunos copiarem. O que se quer com isto? Aprender as formas, o modo como o artista organizou a composição? Qual o nosso objetivo com esta atividade? Criticam-se as folhas mimeografadas para colorir e dá-se a obra de arte para copiar. Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem. (PILLAR, 2011, p. 14)

Conforme salienta a autora, uma das características básicas da atividade de (re) leitura de obra de arte estaria na condição de repertoriar o aluno, para que tenha possibilidade de criar seu próprio objeto artístico, interpretando, transformando e reelaborando ideias a partir do referencial imagético da obra e do artista estudado.

Então,

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. [...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem. (VIGOSTKI, 2009, p. 15-16)

Condicionar a criança à cópia pela cópia, sem a possibilidade de criar, é represar a capacidade de criação e imaginação no sujeito, privando-o de ver e sentir o mundo de forma mais sensível. Não basta copiar, reproduzir. É do humano a necessidade de reinventar o mundo, a vida. Combinando novas ideias e saberes para criar e interagir com a cultura. Criando e (re)criando o homem, sujeito histórico e cultural, vai percebendo-se, vai projetando-se, vai significando e (re) significando o seu entorno.

Compete salientar,

[...] que a questão da releitura é muito séria, pois o fazer artístico necessita de espaço para criar e para a expressão. Mas os artistas não criam do nada. Veem muita arte,

estudam outros artistas, pois precisam ver e saber o que veio antes deles no mundo. [...] As novas gerações precisam conhecer o que aconteceu no mundo, e no mundo da arte, para que possam se conhecer melhor culturalmente. Um povo precisa ter domínio de sua cultura. Também precisam saber expressar-se, não com um grito da alma e sim um expressar embasado, pensado. Um expressar que junte o conhecimento com os sentimentos.

Tenho certeza de que ainda vou ver as pessoas repensarem a releitura. Não para rejeitá-la, mas para melhor se utilizarem dela, pois é um recurso didático/metodológico muito rico se conduzida de maneira a que o aluno possa criar com ela, além de citar ou de se apropriar. Pois nunca é demais lembrar que devemos sempre estimular a criança a criar, porém nunca deixar de lhe dar subsídios para que o faça. (BARBOSA, 2010, p. 149).

Penso que, um pouco mais desanuviada a questão da terminologia releitura, no presente texto, compete ressaltar as contribuições da autora no que tange à necessidade da criação como elemento de diálogo e inserção cultural para as novas gerações, uma forma organizada, pensada e refletida de expressar-se. Uma superação da dicotomia razão e emoção, afinal é preciso conhecimento racional para poder expressar melhor os nossos sentimentos, intuições e, de igual maneira, é necessário sentimento para humanizar a nossa racionalidade.

A charge de Tonucci (1997) evidencia esta inquietação referente à ausência de sensibilização do sujeito no mundo. “Onde está o mundo?”, indaga o artista. O mundo silenciosamente está marcado na pele em que habito, talvez não tão explícitos como as marcas de uma xilogravura; e é, também, trabalho da Arte, por meio da dimensão estética, despertar esta consciência.

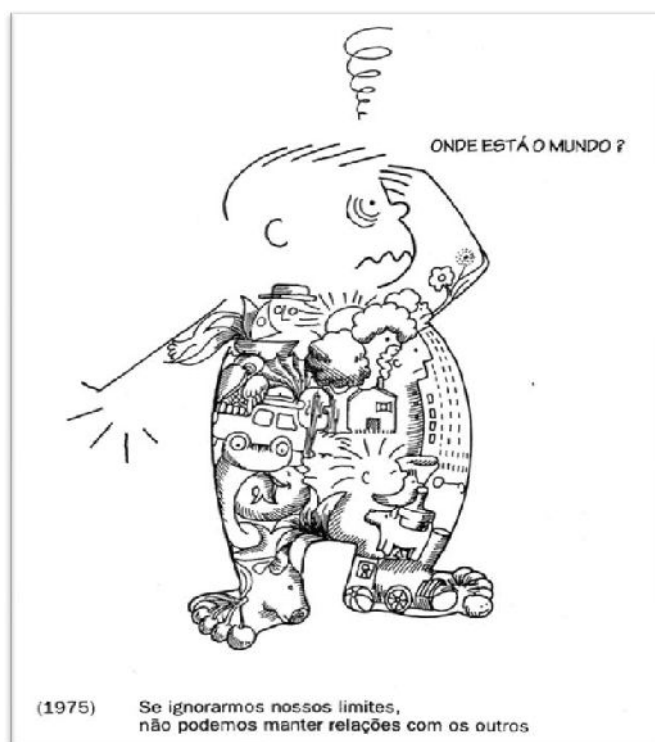


Figura 09 – TONUCCI (1997, p. 35) – Onde está o mundo?

DO-RE-MI-FÁ-SOL-LA-SI... Não se faz música, simplesmente, copiando ou reproduzindo partituras musicais. Assim, não se aprende a ler obras de arte apenas “reconstituindo” seus elementos plásticos (cores, formas, luz, sombra etc) no papel, sem nenhuma reflexão, sem nenhuma discussão, isto é, de forma alienada. O professor é o agente desencadeador do debate, articulador de ideias, instigador do olhar, enfim, é o sujeito, o profissional que vai desestabilizar as certezas advindas do senso comum e provocar novas inquietações, para a construção de novas composições que despertem a consciência filosófica do sujeito. Posicionar-se diante da obra, com um olhar investigativo e criterioso, permite ao educando apropriar-se do objeto artístico de maneira mais integrada, inteira e a propiciar-lhe condições de se inter-relacionar esteticamente com a mesma, aguçando os sentidos e a percepção.

Compete esclarecer que, as análises realizadas pelo G2, foram muito semelhantes às considerações tecidas pelo G1 e, para não cair em redundância, optei em não transcrevê-las.

O G3 destacou:

Explorar as cores (primárias/secundárias, quentes/frias), texturas; trabalhar conceito de autorretrato e retrato; permitir a apreciação das obras criadas pelo próprio grupo; discutir o cenário da obra, questionar o porquê da obra, de quem, onde e quando. (Análise de proposta de atividade, 2013)

Fica pungente, no relato das professoras do G3, a ideia de que a obra de arte, o objeto artístico, deva possibilitar a ampliação do olhar do aluno, provocando-o a enxergar, a sentir, a refletir e pensar de uma forma diferente. Alimentado o olhar e desperta a sensibilidade, a criança terá mais elementos para realizar suas próprias criações de forma mais vívida e inteira.

No registro de G4:

Possibilitar que todas as crianças visualizem a obra em sua totalidade (ampliar imagem); apresentar primeiramente a obra e provocar uma tempestade de ideias e posteriormente a biografia; estudo “recortado” da obra: cenário, imagem, principal etc. (Análise de proposta de atividade, 2013)

Conforme refletimos, a obra de arte deve provocar o sujeito a ver o mundo, o mesmo velho mundo de sempre, de forma inédita, um olhar quase inaugural, por isso o trabalho necessita ser (re) pensado, (re) significado e ampliado em sala de aula. Assim como a vida, a Arte não pode prescindir de movimento. Quando a obra artística não cumpre o papel

de provocadora da experiência estética, entendendo que ela perde o seu sentido de ser, existir, ou torna-se apenas um produto capitalizado.

A arte aumenta a “dificuldade e a duração da percepção”, descreve o objeto “como se o visse pela primeira vez” (como se não existissem já fórmulas para o descreverem) e o fim da imagem não é tornar mais próxima da nossa compreensão a significação que veicula, mas criar uma percepção particular do objeto. (ECO, 1997 *apud* AMORIM E CASTANHO, 2008, p. 1174)

Reavivar esse olhar inaugural sobre o mundo e restituir ao sujeito a sua condição de humano, aguçando sua percepção particular e singular sobre a vida, a cultura e a natureza, conforme o autor ressalta:

[...] a arte possibilita ao sujeito viver sentimentos e experienciar sensações que em seu cotidiano não faz, em razão da organização prévia das coisas. [...] Essas sensações levam o sujeito a outra esfera de vivências e o ensinam a viver sãs dores (neste caso específico do drama) que, em sua vida diária, não vive. Essas dores o ensinam sobre si. (*ibidem*, 2008, p.1175)

Compreende-se, então, que a Arte e o sentido estético possibilitam ao sujeito ampliar e (re) conquistar a sua sensibilidade que, de outra maneira, na vida cotidiana vai lhe embotando os sentidos e distanciando-o de si, do outro e do mundo. Desta maneira:

[...] a arte, portanto, não seria apenas mais uma disciplina curricular, mas uma maneira por meio da qual se poderá chegar a esferas outras do humano não alcançadas pelo ensino tal como veiculado hoje nas escolas. O aluno seria, tal como os olhos de Paulo Freire, capaz de mirar o chão e vê-lo lousa, sobre a qual desenhar seu próprio percurso, sua história. A arte educa parte adormecida do homem. (AMORIM E CASTANHO, 2008, p. 1180).

Compreende-se, assim, que a sala de aula deve ser espaço de criação, no qual o sujeito, provocado a ressignificar seu papel e sua ação/ atuação no palco da vida, atribua sentido ao conhecimento que vai se entretecendo na trama das relações sociais e culturais. Desta forma,

A sala de aula pode ser um poderoso espaço de criação. Partindo de propostas pedagógicas bem estruturadas, os alunos se capacitam a criar soluções para problemas diversos, formular novas hipóteses, reinterpretar velhas proposições. [...] Por isso, é necessária clareza no papel do professor como autoridade, como mediador, como propositos que deflagra caminhos. (PEREIRA, 2012, p. 11)

A autora salienta, ainda, que

[...] a interferência do professor na produção do aluno deve ter o objetivo de incentivar práticas de investigação, instigar e estimular questões que auxiliem a reflexão sobre o objeto. É muito importante que o professor interfira nas concepções que o aluno tem, criando instabilidade para que haja movimento e mudanças de concepções. Interferir é provocar movimento, impelindo à construção de conhecimento sobre determinado objeto. Entretanto, ao interferir na produção do aluno o professor deve ter em mente o objetivo: aprofundar conhecimento sobre determinado objeto. A intervenção deve propiciar reflexões sobre o objeto. É no processo de investigação e de criação que o conhecimento se instaura. (*ibidem*, 2012, p. 14).

Sala de aula é o espaço privilegiado do debate, das descobertas, da investigação, da reelaboração do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, cenário possibilitado por propostas pedagógicas estruturadas, como ressalta a autora. Uma vez mais, destaca-se a importância da mediação docente como meio para subsidiar o aluno, sujeito cognoscente, a rever sua condição de aprendiz e expandir a consciência sobre sua sensibilidade, como forma de apropriação do mundo e de si.

Nesta perspectiva, a professora T e a professora Y, abordando a temática “brincadeiras folclóricas”, traçaram um paralelo com as Artes Visuais e ambientaram uma rica atmosfera para repertoriar seus alunos e possibilitar, aos mesmos, a criação de uma obra artística. A proposta se caracteriza como uma releitura de obra de arte e, aqui, se faz necessário elucidar o que dentro, do presente trabalho, entende-se por esta nomenclatura tão recorrente atualmente.

O que é releitura? Rer, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez. [...] Sou artista plástica e trabalho muito com apropriação e citação, algo muito próprio de nossa contemporaneidade pós-moderna. Aproprio-me de imagens da História da Arte e incluo-as em minha obra, ou seja, tiro a imagem de seu local de origem e a utilizo para construir outra imagem. Também cito muito em meu trabalho, cito artistas de que gosto, cito situações e movimentos da História da Arte. [...] Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade com o que vejo no mundo da arte. Isso tudo é releitura. É olhar o mundo a nosso redor e crir a partir de tantas coisas que vemos no mundo, na arte, na TV... enfim tudo aquilo que nossa retina registra, pode ser usado. (BARBOSA, 2010, p. 145)

Desta forma, as professoras T e Y apresentaram às crianças as obras de Pieter Bruegel, “jogos infantis”, do período medieval, e mais algumas telas de Cândido Portinari e Aracy do Amaral, que também retratavam jogos e brincadeiras infantis.



Figura 10 - Jogos infantis – Pieter Bruegel

Fonte: <http://www.abcgallery.com/B/bruegel/bruegell.html>

Acesso em: 09/09/2013, às 02h57min

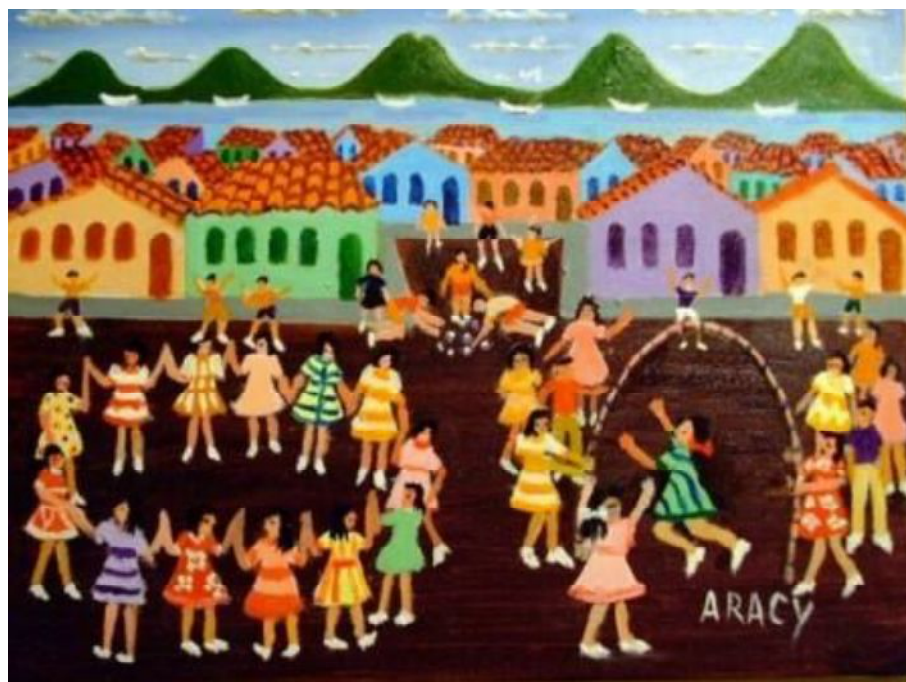


Figura 11 - Brincadeira de criança – Aracy do Amaral

Fonte: <http://ct.santoagostinho.com.br>

Acesso em: 09/09/2013, às 03h16min



Figura 12 - Futebol em Brodósqui – Cândido Portinari

Fonte: <http://estudosavancadosinterdisciplinares.blogspot.com.br>

Acesso em: 09/09/2013, às 03h22min

Analisando as obras, lendo-as com as crianças, desvendando seus elementos plásticos e, principalmente, os jogos e brincadeiras pintados pelos artistas estudados, em

épocas e países distintos, as crianças foram provocadas a pensar nas suas próprias atividades lúdicas. Assim, entre estranhamentos e identificações com as obras, os alunos foram compondo na tela da imaginação, suas próprias concepções sobre o tema apresentado. Em seguida, foram apresentados aos artistas, por meio do relato de suas respectivas biografias e do contexto histórico em que viveram ou vive (no caso da artista plástica e historiadora Aracy do Amaral). Cabe lembrar, ainda, que ambas as professoras desenvolveram essa proposta com suas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental I. Por conseguinte, as docentes propuseram gincanas no pátio da escola, em parceria com o professor de Educação Física, para que as crianças experienciassem alguns jogos e brincadeiras folclóricos.

Nesta perspectiva, torna-se importante evidenciar:

As impressões que as crianças têm da realidade experienciada não se amontoam, imóveis, em seu cérebro. Elas constituem processos móveis e transformadores, que possibilitam à criança agrupar os elementos que ela mesma selecionou e modificou e combiná-los pela imaginação.

O desenho que a criança desenvolve no contexto da escola é um produto de sua atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual. Porém, reafirmamos, isso não acontece de forma mecânica. O desenho é um processo complexo que envolve imaginação, realidade cotidiana, figuração, e tem como mediação a palavra. (FERREIRA e SILVA, 2011, p.151)

Após a leitura das imagens dos pintores e de vivenciar alguns jogos e brincadeiras no pátio da escola, consonantes às ponderações das autoras, agora era hora de pensar em todos esses elementos, modificá-los e combiná-los para criarem a sua própria obra, o seu objeto artístico.



Figuras 13 e 14 - Alunos do 2º ano C – professora T



Figuras 15 e 16 - Alunos do 2º ano B – professora Y

A proposta de (re)leitura com as crianças, pelas professoras T e Y, deu-se:

Durante a semana, os alunos exploraram o tema “Brincadeiras Folclóricas” através de atividades em sala, gincanas entre os 2º anos e apreciação de várias obras. Ao final, os alunos produziram um quadro usando como materiais o papel camurça e giz de lousa molhado. Todos participaram desenhando a brincadeira que mais gostavam. Essa “obra”, realizada pelas crianças, mostra que as brincadeiras folclóricas, ainda estão presentes mesmo que os nomes tenham sido modificados. (Diário de campo, relato da professora T, 2013)

Neste sentido, as professoras desenvolveram uma atividade de (re)leitura de obra de arte, na qual se permitiu ao aluno amplo repertório de relações, citações, apropriações e criação. A partir do fértil repertório apresentado, as crianças puderam dar cor, forma e significado aos seus próprios jogos e brincadeiras, materializando-os no objeto artístico por elas produzido.



Figura 17 - Resultado final do trabalho produzido pelos alunos do 2º ano C – professora T



Figura 18 - Resultado final do trabalho produzido pelos alunos do 2º ano B – professora Y

Os painéis coletivos, criados por cada uma das turmas, foram para a exposição, num dos pátios da escola, e pôde ser apreciado por toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários). Com isso, as docentes começam a tecer novas considerações acerca do trabalho com as obras dos grandes mestres da pintura e a expandir o leque de possibilidades de explorá-las, como recurso didático e como patrimônio cultural e histórico da humanidade. E, de novo, o pesquisador, numa pausa poética e nostálgica, lembra o quanto foi privado, no decurso de sua história (enquanto estudante), de ter acesso, na escola, ao conhecimento sobre os grandes artistas, os movimentos da História da Arte, de criar e expressar ideias e sentimentos sobre o mundo circundante e de seu universo sensível. Por isso, a bravura e disponibilidade das docentes da escola, *locus* do presente trabalho, configura-se como uma árdua e singular empreitada na (re) significação do ensino da Arte no âmbito do ensino público. Consequência: alunos e docentes, se não transformados, pelo menos terão sua dimensão estética mais apurada.

É relevante salientar, ainda, que as reais condições de formação e trabalho, muitas vezes, não favorecem e se constituem um grande desafio para que os docentes tenham meios (aparato técnico, intelectual e estético) para realizar o trabalho com qualidade. Todavia, o professor, milagreiro por imposição de uma política insana (que despreza e debilita o sistema público de ensino), precisa, no calor da guerra contra as mazelas do capitalismo, forjar maneiras (epistemológicas) de transgredir a anestesia que encarcera crianças e jovens, inferiorizando-os e privando-os de usufruir os bens culturais produzidos historicamente.

Então, ler ou reler uma obra de arte, atribuindo-lhe novas significações é, na verdade, uma forma de provocar esteticamente experiências que aguçam a dimensão do

sensível e desperte no aluno sua capacidade de perceber-se em relação com o universo de coisas e pessoas ao seu redor. Não para ser melhor ou pior do que ninguém, mas para promover valores sólidos como solidariedade, respeito, tolerância e empatia entre outros valores indispensáveis à convivência _ existência!

3.4 À beira do abismo me cresceram asas...

Detenho-me, nesta altura do caminho, a descrever (ou a desvelar) como uma docente do Ensino Fundamental I, cuja formação inicial se deu em Pedagogia e, atualmente, lecionando numa sala de 2º ano, tem redimensionado e (re)significado a sua concepção do ensino da Arte em sala de aula de uma escola pública municipal.

A professora T, personagem principal desta narrativa (À beira do abismo me cresceram asas...), assim como as demais docentes da escola, *locus* do presente trabalho, também não tem formação específica na área de Arte. Todavia, quando principiámos nossas inquietações a respeito da maneira como ensinar ou do que ensinar em Arte, enquanto componente curricular obrigatório circunscrito no âmbito de nossa escola, a referida professora começou a demonstrar algumas iniciativas mais acaloradas. E foi, exatamente, por esse engajamento com os estudos e disponibilidade em querer modificar o rumo do quê e de como costumava trabalhar a arte nas suas aulas de Arte, que me fez escolher esta ilustre personagem do nosso drama. O objetivo é ilustrar, mais pormenorizadamente, a aventura no redimensionamento e ressignificação do ensino dessa área do conhecimento, tantas vezes marginalizadas e/ou banida da escola. Para tanto, trago algumas propostas realizadas pela docente, contrapondo ao que se fazia habitualmente na escola, à luz das contribuições teóricas da perspectiva Histórico-Cultural e de estudos presentes na Arte-Educação, a fim de tecer algumas reflexões.

As práticas habituais sobre o ensino de Arte, no interior da E.M. “Toca do Coelho”, em meados do ano de 2008 e alguns anos posteriores, não iam muito além de desenhos prontos para colorir, artesanatos com sucata ou, ainda, práticas denominadas (equivocadamente) de “desenho livre”. A dança e o teatro apareciam em ocasiões referentes às datas comemorativas ou alguma festividade na escola, como, por exemplo, dia das mães, dia dos pais, festa junina ou natal. Obviamente, no intuito de tecer tais reflexões, não pretendo culpabilizar as docentes por não terem feito diferente. Até porque, fazer diferente requer

conhecimento. E, como já dito anteriormente, as professoras não tiveram formação inicial na área específica e, tampouco, formação continuada em serviço. Então, como exigir que as docentes desenvolvessem um trabalho, no qual a Arte fosse potencializadora e provocadora de experiências estéticas, se as mesmas sequer costumam frequentar salas de concerto, teatro, cinema, exposições, museus e outros eventos e situações artísticas? E se a própria universidade não demonstra preocupação em instrumentalizá-los para o exercício pedagógico na área em questão? E, ainda, se a própria Rede de Ensino Municipal de Ipanema não tem ações políticas educacionais que atendam a esta demanda de ensino? Realmente, ninguém oferece aquilo que não possui.

Retomando a fala, sobre a chamada atividade de desenho “livre”, é pertinente refletir sobre este tipo de proposta antes de dar um passo adiante:

Quanto aos desenhos “livres”, perguntamos: até que ponto as crianças desenhavam livremente? As próprias regras sociais já não são impeditivas da liberdade? Todo e qualquer tipo de figuração produzida pela criança é aceito pela escola? O critério de liberdade para o chamado desenho “livre”, no cotidiano escolar, é aquele instituído pela ideologia do professor ou, dizendo de outro modo, o aluno pode usufruir de sua liberdade de expressão desde que ela seja compatível com aquela aprovada pelo professor. (FERREIRA e SILVA, 2011, p. 148)

A escola, enquanto instituição de ensino, por si só, já encerra muitas ideologias, seja aquelas pertinentes a sua concepção pedagógica de trabalho ou, ainda, as que se referem as intenções políticas e culturais de grupos alheios a ela. A questão da liberdade, em termos filosóficos, políticos, históricos e artísticos, inquieta o homem desde há muito tempo. Embora intrigante a temática, não é foco, deste trabalho, deter-se na questão. Mas, discutir as condições dadas às crianças para exercitar sua criatividade e imaginação e não apenas fazê-las reproduzir padrões pensados por alguém, num contexto alheio a sua própria história e cultura. É pertinente delinear que, respeitar a cultura e a experiência da criança, não quer dizer que a escola deva ficar aí detida, amarrada, aprisionada. E, sim, caminhar no sentido de potencializar diálogos entre as diversas culturas que nela convergem. Daí, a necessidade do professor, sujeito mediador do processo de ensino e aprendizagem, também ter a sua dimensão estética trabalhada, ampliada, aguçada, despertada!

Todavia, reconhecendo a necessidade de buscar meios para transformar as práticas educativas dentro da escola, coletivamente, equipe gestora e professores, valendo-se, principalmente das HTPCs e dos semanários, começaram a estudar textos específicos sobre o ensino das linguagens artísticas e a promover discussões acerca das condições e das formas como esse ensino era pensado e concretizado no cotidiano escolar.

Imersa neste contexto, epistemologicamente conflituoso, e provocada a pensar (dentro das suas reais condições e recursos materiais), a professora T começou a trazer algumas propostas que davam maior abertura para que as crianças pudessem criar, dar asas a sua imaginação e não, somente, reproduzir passivamente alguma ação. Mudar nem sempre é fácil e, muito menos, ocorre de forma linear. Entretanto, é a disponibilidade de encarar o novo caminho que se abre a sua frente e a valentia de ousar a dar um passo de cada vez, que distinguem a professora T.

Quando indagada, pelo pesquisador, sobre o lugar da arte em sua vida profissional, pessoal e, conseqüentemente, em sua sala de aula, a professora se vê provocada a vasculhar suas lembranças:

Remexendo no baú das minhas memórias sou levada aos tempos em que o Ensino Fundamental era o Ensino Primário, e nele me vejo pintando desenhos mimeografados com os temas mais variados possíveis, desde os mais simples para decorar o caderno até enfeites de datas comemorativas. Essa era minha realidade e era normal, pois todo mundo fazia o mesmo. [...] lembrei-me que naquela época não falávamos Educação Infantil e sim Parque Infantil, que não era voltado para as crianças de quatro a cinco anos. As crianças que ingressavam no 1º ano, frequentavam o antigo Parque Infantil no contra turno das aulas regulares. Na verdade, tratava-se de uma oficina parecida com as que existem hoje, na qual íamos para brincar e rever alguns conteúdos escolares.

Lembrei-me, também, que nesse espaço nós participávamos do teatro e das danças que eram ensaiadas para apresentação no final do ano para nossas famílias. E vejam só! A Arte estava lá, de maneira singela, fazendo parte da minha vida sim! Lembre-me que fui pastor do presépio de natal. Participei de uma peça, da qual não lembro do nome nem tampouco da fala da personagem, mas lembro de que usava uma máscara de gatinha. Ah! Também fiz o papel de uma árvore do cenário. Uma pena que naquela época ninguém tirava fotos, tenho uma foto do presépio. (Relato da professora T, 2013)

As memórias da professora vêm ao encontro do que tenho afirmado neste trabalho, sobre o engessamento do ensino de Arte na escola pública e o quanto, ainda hoje, frequentemente, os professores sucumbem ou, mesmo, mantém algumas práticas que pouco ou nada colaboram para que as crianças exercitem a sua capacidade e potencialidade de criar, imaginar, fantasiar. Quando emprego a expressão “sucumbir às práticas que acabam por limitar a atividade de criar da criança”, quero enfatizar o quanto nossos professores, na ânsia de querer fazer um trabalho mais sistematizado na área de Arte, equivocam-se, não pela má vontade nua e crua, mas pelo curso que a sua própria constituição, enquanto sujeito e profissional, tomou. Quando a formação acadêmica não dá conta de subsidiar a sua prática, frequentemente, recorrem a sua experiência pessoal de aluno, de sujeito. E, neste sentido, vai se estabelecendo um “ciclo sem fim” de repetição de atividades destituídas de sentido,

estereotipadas e que servem ao propósito, ainda que não seja tão evidente para o professor, de atravancar a expressividade e sensibilidade da criança.

Sobre a formação acadêmica, a professora T enfatiza:

Não cursei o magistério, parti para a Pedagogia, e durante o curso tive apenas durante um semestre a disciplina de Arte, na qual realizávamos trabalhos como a ampliação de gravuras utilizando o papel quadriculado e a reprodução de desenhos de caricaturas encontradas em jornais.

Hoje percebo que faltou algo mais nessa disciplina para embasar minha prática em sala de aula. Quando fiz estágio em uma escola estadual em Sorocaba, conheci uma professora de Arte e eu adorava assistir suas aulas. Foi com ela que conheci as obras de Volpi a partir de uma aula na qual os alunos fizeram o quadro “Bandeirinhas”. Antes do produto final, ela explicou a biografia do pintor, eu adorei, e logo pensei em quando for dar aulas faria como ela... Entretanto, quando tive minha primeira turma, percebi que no planejamento da escola o trabalho de Arte estava restrito às datas comemorativas. (Relato da professora T, 2013)

A professora T, assim como outras docentes da escola, também realizava atividades voltadas para as datas comemorativas ou artesanais, fato que fica evidente no plano de aula semanal do dia 26 de março de 2012, no qual ela trouxe como proposta: “Os alunos irão decorar uma caixa de leite com a figura de um coelho, transformando em uma cestinha para colocar o ovo de páscoa que ganharão da Secretaria de Educação”. (Relato da professora T, 2012).

Embora atividade deste tipo não seja capaz de outra coisa, senão ocupar o aluno e privá-lo de produzir suas próprias obras, também pode-se constatar o quanto distancia a criança da possibilidade de investir no seu potencial criador e imaginário. Além de reproduzir as ideologias capitalistas impostas pela mídia e promover o consumismo desmedido, embutindo nas crianças desejos que não são os seus reais e íntimos anseios. Esta consciência precisa ser desenvolvida pelos professores, à luz de teorias críticas que pensem um novo homem, um novo modelo de mundo, em contraposição ao que hoje está posto, estabelecido segundo a lógica do consumismo.

Em contrapartida, na semana do dia 12 de março de 2012, a professora havia feito uma proposta na qual a criação e imaginação figuraram como protagonistas, tomando como eixo de trabalho a atividade de releitura de obra de Artes Visuais. Antes de introduzir a obra “Paisagem urbana”, do artista plástico Iberê Camargo, artista este escolhido para estudo no bimestre (conforme organização de estudos pensada pelas docentes da escola em reunião pedagógica), a professora T levou para a sala de aula o livro de literatura infantil, de Eduardo Amos, “Se essa rua fosse minha”, e leu-o aos alunos. O livro, segundo relata a professora, fala sobre a paisagem das ruas, os modelos e pinturas de casas, as brincadeiras que fazemos na rua

e deixa, para os leitores, algumas perguntas tais como, e se essa rua fosse sua? O que faria? Assim, provocados a pensar na paisagem encerrada nas e pelas ruas, de forma generalizada, a professora solicitou aos alunos que pensassem nas questões suscitadas pelo livro e, depois, apresentou-lhes outra obra que tratava do mesmo assunto, porém valendo-se de outro suporte, de outra linguagem – Artes Visuais.

Inquietados com a leitura de “Se esta rua fosse minha?” e, em seguida, observando as cores, traços, linhas, sensações e formas figuradas pelas pinceladas de Iberê Camargo, os alunos foram convidados a desenhar a paisagem de uma rua, segundo suas expectativas e desejos.



Figura 19 – Se essa rua fosse minha
Fonte: <http://www.moderna.com.br>
Acesso em 20/09/2013, às 00h18min



Figura 20 - Paisagem urbana, Ibere Camargo - Técnica : Óleo sobre Tela Dim. : 46,5 x 55 cm
 Fonte: <http://www.catalogodasartes.com.br>
 Acesso em 20/09/2013, às 00h11min

Torna-se relevante evidenciar que, nessa proposta, tanto o processo de criação quanto o produto final tiveram outro impacto nas crianças, agentes ativos e produtores de seus respectivos objetos artísticos. O envolvimento com o processo de produção resultou em desenhos bastante criativos (tomo como evidência a riqueza de detalhes e intenções expressas nos desenhos) e com formas pouco estereotipadas.

Sobre o papel da imaginação no desenvolvimento humano Vigotski (2009) ressalta:

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas por aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. [...] a nossa imaginação serve à nossa experiência. (p. 25)

Percebe-se, nesse caminhar, recuos e avanços na intenção de atender as demandas sócio-históricas exigidas pela comunidade (cujos pensamentos muitas vezes reforçam as solicitações da mídia televisiva quanto ao consumo de produtos em datas específicas) e o desafio de promover a mudança da prática educativa, de maneira a creditar a mesma a responsabilidade em promover o desenvolvimento das capacidades humanas afetivas, sociais e cognitivas. Como nos mostra o autor, a imaginação trabalha para atender as demandas da nossa experiência, enquanto sujeitos, e permite-nos acessar coisas que não

vimos nem vivenciamos diretamente. E nos dá asas, à medida que nos oferece condições de ampliar nossa atividade mental. Na mesma obra, o autor ressalta que, se num primeiro momento a imaginação se apoia na experiência, noutra, a própria experiência se apoia na imaginação numa dupla e mútua relação de dependência.

Deste modo, cada vez mais, a professora T tem calçado as sandálias de Hermes e se lançado em voos, experiências diversas para ressignificar a sua prática em sala de aula. Mas, essa árdua tarefa de redimensionar a prática, não está dissociada das contribuições teórico-metodológicas e, sim, numa constante e dialética relação entre ambas.

Outra obra escolhida pela professora T, na introdução de novos/velhos materiais para desenhar e pintar, foi a tela “Noite estrelada” de Van Gogh. Novos, no sentido de não serem usados habitualmente, e velhos, porque os materiais são conhecidos de longa data pelos docentes: giz de lousa colorido e papel camurça em cores escuras. Embora a atividade, no semanário, tenha sido designada pela docente como releitura de obra de arte, concretizou-se mesmo como reprodução, pois os alunos copiaram a imagem produzida pelo artista, utilizando-se dos materiais mencionados. Evidentemente, não foi uma cópia no sentido tradicional de reproduzir tal qual, nem a professora tinha a intenção de que a mesma fosse uma cópia reprográfica da obra. Todavia, a proposta trouxe maiores possibilidades para experimentar o processo de criação, inclusive, testando novos materiais. Estrelados também ficaram os olhinhos curiosos dos alunos, quando colocados em contato com estes materiais pouco habituais para desenhar e colorir; tirou-os da rotina de fazer as coisas sempre do mesmo jeito.



Figura 21 – Noite estrelada – Vincent Van Gogh

Fonte: <http://amosauwe.blogspot.com.br>

Acesso em 20/09/2013, às 00h26min

As contribuições dos diversos autores que têm se achegado por meio de leituras e discussões (realizado nas HTPCs), dão-nos a dimensão do quanto a sistematização do estudo e o conhecimento deles advindos nos oportunizam condições para ampliar a mediação pedagógica em sala de aula e nos demais espaços educativos da escola.

Penso que, neste sentido, quanto mais rico for o repertório de experiências desencadeado em sala de aula, mais possibilidades as crianças terão para aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se por completo. É o cérebro trabalhando em consonância com o restante do corpo e permeado pela sensibilidade.

Sempre disponível para dialogar e trocar ideias, a professora T vai, no percurso do redimensionamento da mediação docente em sala de aula (na área de Arte), aventurando-se em testar novos materiais para suporte das produções das crianças, colocando-as em contato com artistas e estilos de pintura diversos. E, também, ousando no acesso de outras linguagens, como descrito no plano do dia 03 de setembro de 2013, onde a professora propôs a criação de fantoches a partir de lendas folclóricas pesquisadas pelos alunos. Depois, realizaram apresentação (dramatização por meio de fantoches) das lendas. A docente, diante do trabalho exitoso que desenvolveu com a turma, afirma que: “Acredito que como no texto eles têm que ter um suporte para que desenvolvam seu potencial e acreditem que podem desenhar.” (Relato da professora T, 2013).

A respeito do lugar que o desenho da criança ocupa no espaço escolar, consonante às preocupações da professora T, concerne dizer que,

O desenho que a criança desenvolve no contexto da escola é um produto de sua atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual. Porém, reafirmamos, isso não acontece de forma mecânica. O desenho é um processo complexo que envolve imaginação, realidade cotidiana, figuração, e tem como mediação a palavra. [...] a opção por uma teoria direciona as ações do docente em sala de aula e é com base nela que o desenho vai ser focalizado. Pensar nas várias possibilidades de envolvimento com o desenho, tanto como aluno quanto como professor, pode ser uma forma de considerar o que é válido ou não. (FERREIRA e SILVA, 2001, p. 151)

Desta forma, o anseio da professora T em dar um suporte, condição e oportunidade, para que o desenho encontre uma rica ambiência em sala de aula é mais do que pertinente, é urgente para que as crianças tenham possibilidade de desenvolver seu potencial pictórico e, também, cognitivo. Por ocasião do ato de desenhar, inúmeras instâncias do humano são acessadas ou requisitadas, como salientam as autoras supracitadas. É no decurso da concretização da atividade em ato plástico, que alunos e professores vão questionando os

modos de produção do mesmo e redimensionando suas ações na ambiência escolar, mediados pelo conhecimento.

Sobre o atual contexto de trabalho em que está inserida, atualmente, a professora é enfática ao dizer:

Hoje trabalho numa escola na qual a Arte é vista de outra maneira. Conheci outros pintores e várias obras de Volpi, um dos meus preferidos, e trabalhei algumas delas com meus alunos. [...] Mas tenho que confessar que ainda é difícil planejar as aulas, pois Arte não é somente pintura, é dança, é representação teatral, é música! Enfim, uma série de coisas que eu ainda não me sinto pronta e habilitada para desenvolver um trabalho significativo com meus alunos.

Então como responder a questão: que lugar a Arte ocupa na sua sala de aula? É difícil responder, pois vem um misto de medo, angústia e às vezes satisfação quando acho que a releitura deu certo, mesmo ficando na dúvida se foi releitura ou reprodução, e se conduzi de maneira adequada ou não a atividade.

E assim, vem uma pergunta mais difícil de responder: que lugar a Arte ocupa na sua vida?

Gosto de teatro, mas assisti a pouquíssimas peças [...]. Cinema? Eu adoro e vou com frequência. Música de boa qualidade eu também aprecio. Gosto de obras de Arte que olho e consigo compreender, e não sou fã de arte abstrata, talvez pela falta de conhecimento mesmo. [...] E embora seja tão difícil responder a estas perguntas, sei que a Arte está presente em todos os momentos de nossa vida, o que nos falta é compreensão para definirmos o que ela é e como ela se faz presente. (Relato da professora T, 2013)

Podemos constatar que, diante do abismo da formação inicial e continuada, quanto à possibilidade de instrumentalizar os docentes a ensinar Arte na escola, a professora T (impactada pelos estudos e discussões, realizados na escola) vem transformando suas limitações em asas. Asas que têm lhe permitido belos voos pelo território da Arte e da estética. Não poderia, em minhas análises sobre as investidas da professora T para (re) significar sua prática pedagógica, deixar de fazer alusão a este título da peça teatral da autora e atriz Maitê Proença – À beira do abismo me cresceram asas! – espetáculo no qual, pude rir e chorar incontáveis vezes, me desvelar na poética narrativa ou, ainda, me flagrar diante daquele espelho mágico que só a Arte, na sua capacidade singular de provocar a reação estética, pode possibilitar. Espero sim, a exemplo desta irrequieta professora que aventurou-se pelo caminho da pedagogia (já no alto de seus quarenta e poucos anos, que milita pela causa da educação pública com qualidade de verdade, sem demagogia, como se fosse uma jovem apaixonada de dezoito anos), vislumbrar mudanças reais, concretas (em vias de fato) e objetivas (externadas) no ensino de Arte no âmago da escola pública. Guardar as pedras do caminho para construir suas pontes tem sido uma constante para esta professora, a quem dedico este espaço do meu trabalho de pesquisa e espero poder continuar a aprender com ela, em suas muitas aventuras no intento de desbravar os grotões da sala de aula, para a ocupação

estética da Arte. Pelas incontáveis contribuições, dedico à professora T uma última “Inscrição”, poema de Cecília Meireles, em cujos versos vislumbro um pouco da alma sensível e engajada desta docente:

*Sou entre flor e nuvem,
estrela e mar.
Por que havemos de ser unicamente humanos,
limitados em chorar?*

*Não encontro caminhos
fáceis de andar.
Meu rosto vário desorienta as firmes pedras
que não sabem de água e de ar.*

*E por isso levito.
É bom deixar
um pouco de ternura e encanto indiferente
de herança, em cada lugar.
Rastro de flor e estrela,
Nuvem e mar.
Meu destino é mais longe e meu passo mais rápido:
A sombra é que vai devagar.*

ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA OUTRA. QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA...

Se, no Brasil Colônia, a Arte era instrumento de evangelização e imposição de interesses políticos e ideológicos sobre os dominados (os índios), atualmente, o descaso com esta área do conhecimento se objetiva na banalização do seu papel, refletindo direta ou indiretamente os interesses da classe dominante. Pois, como defendo neste trabalho, a Arte é a grande provocadora de experiências estéticas e, inserida no contexto da escola pública, constitui-se um valioso instrumento capaz de despertar e recobrar, professor e aluno, da sua condição de anestesia, alienação. Desta forma, é uma área de ensino que se torna perigosa, à medida que pode abalar os sustentáculos das classes que detém o domínio sobre os bens culturais da nossa sociedade. Afinal, o homem sensível e cômico de sua condição de oprimido, de explorado e desvalorizado, irá manifestar a sua indignação e, certamente, lutará para derrubar, figurativamente falando, a Grande Bastilha de privações (políticas, econômicas, sociais, culturais...) a que tem sido submetido grotescamente.

A arte é, pois, meio, recurso, possibilidade de refletir sobre nossa humanidade embotada pelo processo de industrialização e pelo capital. É recurso para nos restituir a consciência de que somos muito mais do que meras engrenagens de uma grande máquina capitalista, que produz em favor desta ou daquela classe em detrimento das demais.

Vigotski (2009) nos pontua que, se nos detivermos a olhar o comportamento humano, é possível distinguir dois tipos principais de atividade. Por um lado, temos aquela que se caracteriza pela reconstituição e reprodução, por isso intimamente ligado à memória. Como salienta o autor, ainda, este tipo de atividade é responsável por nos permitir repetir/reproduzir e acessar os conhecimentos historicamente elaborados pelo homem. Graças a esse tipo de atividade, é possível a conservação das experiências anteriores e sua adaptação ao mundo circundante. O outro tipo de atividade, mencionado pelo autor, trata-se daquele que denominou combinatória ou criadora. Aqui o cérebro é convocado a criar novas imagens ou ações e não apenas reproduzir ou repetir impressões da experiência anterior, fazendo com que o homem se volte para o futuro, ao mesmo tempo erigindo-o e modificando o seu presente.

A partir das contribuições do autor é possível salientar o quanto a escola, muitas vezes, tolhe e limita a atividade combinatória/ criadora e, conseqüentemente, impõe ao

aluno a condição de mero agente reprodutor, não lhe instrumentalizando a compreender e discutir os conhecimentos advindos da experiência histórica e cultural da humanidade.

Consonante às proposições do autor, Amorim e Castanho (2008), pontuam que a fruição de Arte possibilita quebra dos sentidos e construção de novos, na medida em que permite a transcendência da realidade, convidando o sujeito a inaugurar a visão das coisas. As autoras ressaltam que a leitura do mundo, provocada pela desestabilização da fruição da obra artística, dá-se quando o sujeito, forçado pela necessidade de organizar a experiência caótica que a Arte lhe proporcionou, reformula sua percepção, conferindo novos sentidos ao vivenciado.

Da chamada “livre expressão” aos interesses da sociedade industrial, materializado pela educação tecnicista, presenciou-se algumas mudanças de ordem legal, todavia, cabe evidenciar que apenas o texto da legislação, sem ações concretas viabilizadas por políticas educacionais sérias e engajadas, não é suficiente para garantir as mudanças pertinentes no ensino de Arte. A lei institui que a Arte deve ser trabalhada na escola... A lei determina que todas as linguagens sejam contempladas no “exercício” da sala de aula. Entretanto, cabe uma descomunal interrogação: como garantir isso efetivamente? Sendo que os cursos de formação de professores continuam marginalizando a Arte, enquanto componente curricular; não possibilitam meios para que os futuros professores pensem e reflitam sobre a dimensão estética da sua constituição profissional e pessoal. E, claro, no desempenho da docência, a formação continuada em serviço, não se volta para esta área do conhecimento. Não há a preocupação, como já enfatizado neste trabalho, em subsidiar o professor a conhecer os caminhos e descaminhos do território da sensibilidade. Insensível e destituído de estesia, o homem não vai preocupar-se em cuidar da natureza, em ajudar os desvalidos e massacrados pelas injustiças e desigualdades sociais, desencadeadas pelas relações de poder instauradas pelo sistema capitalista selvagem. Não é possível falar em cidadão crítico, imbuído, engajado, num contexto que mantém cativa, anestesiada a sua sensibilidade.

Despertar o homem adormecido e restituir-lhe a visão, a sensibilidade do e para o mundo, emerge como um grande desafio às instituições de ensino e constitui um programa permanente de provocações e inquietações a todo sujeito que pretenda trilhar as veredas da professoralidade, da docência.

O mundo é outro a cada dia, as pessoas são diversas, plurais, inter-relacionais e, então, por que só a educação é entendida (por alguns) como imutável, perene!? Permanente deve ser o esforço daquele que toma para si a responsabilidade da docência e, claro, dos órgãos responsáveis pela formação de professores e políticas públicas relacionadas à área em questão.

Após discutir as questões referentes à constituição docente, no que tange às dimensões estética e artística do trabalho com a leitura e releitura da obra de arte, cabe trazer um último relato que nos possibilita o indício da (re)significação da atividade circunscrita no contexto escolar: “esta outra possibilidade de trabalho com obras de arte possibilitou novas oportunidades aos alunos, principalmente, no que diz respeito à expressão e criatividade. Foi um momento muito rico!” (Relato da professora F, 2013)

Sala de aula é espaço privilegiado do debate, das descobertas, da investigação, da (re)elaboração do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, cenário possibilitado por propostas pedagógicas estruturadas, como ressalta a autora. Uma vez mais, destaca-se a importância da mediação docente como meio para subsidiar o aluno, sujeito cognoscente, a rever sua condição de aprendiz e expandir a consciência sobre sua sensibilidade como forma de apropriação do mundo e conhecimento de si.

De acordo com Leite (*apud* FRITZEN e MOREIRA, 2008) a relação entre educação e a arte, passa pela compreensão dos processos de apropriação, nos quais se oferecem oportunidades significativas de experiências estéticas, de caráter dialógico, aos sujeitos contempladores, para além de modelos prontos (cópias), para que tenham possibilidade de ampliar seu repertório. Ressalta o papel da produção cultural dos sujeitos como expressões singulares e diz que conhecer as linguagens artístico-culturais em suas especificidades favorece a base do processo criador.

A autora argumenta que os processos de apropriação e produção devem estar intimamente entrelaçados com as possibilidades dos sujeitos serem autores de seu fazer e pensar (na arte), sendo capazes de associar e expressar (ideias e sentimentos...) de forma mais autônoma. E nos provoca dizendo que é necessário analisar criticamente o papel das instituições educativas (e a escola é a grande vedete da Educação Formal) como instâncias de promoção cultural ou de manutenção do *status quo*.

Desta forma, atravessando a fronteira do trabalho de leitura, releitura e, até mesmo, reprodução de obra de Artes Visuais, a primeira das várias linguagens da Arte que

ocupou o cerne das preocupações da E.M. “Toca do Coelho”, as docentes, inquietadas e provocadas pelos vários autores estudados durante as reuniões pedagógicas de HTPCs e pela constante troca de ideias viabilizadas pelos semanários, começaram a experimentar outras formas de fazer/fruir Arte no contexto escolar. Aos poucos, também, desponta aqui uma dramatização, acolá um teatro com fantoches.

Ressalto, sobretudo, que um avanço significativo na mediação docente sobre o ensino de arte foi à superação de práticas espontaneístas e destituídas de significados social, culturalmente construídos na/pela escola na área de conhecimento em questão. Todavia, falta investir, ainda mais, na “alfabetização” da leitura imagética, em como e porque aprender a ler imagens, neste caso, as obras de Artes Visuais. A partir daí, poder realizar a leitura de outros tipos de imagens que não só as pinturas dos grandes artistas e, claro, poder expressar pictoricamente, de maneira mais apurada, as suas ideias, emoções, sentimentos e impressões do mundo e de si.

Assim, o terreno vai sendo preparado para que outras formas de expressão, outras linguagens da arte sejam acolhidas e trabalhadas no contexto escolar. As docentes, em sua grande maioria, julgam ser pertinente continuar e aprofundar os estudos para que tenham maiores possibilidades de mediar o trabalho em sala de aula. Pontuaram, através dos semanários ou impressos de avaliação das HTPCs, no final de cada bimestre, a relevância que os estudos tiveram para subsidiar a organização e redimensionamento do ensino de arte.

E, com a delicadeza das borboletas e a curiosidade dos gatos, as professoras vão, parafraseando Otto Maduro (1994), construindo (ressignificando) os seus mapas para a festa, para um ensino de Arte, numa perspectiva engajada com o desenvolvimento humano e estético dos sujeitos nele imbricados.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. do. **Brincadeira de criança**. Disponível em: <<http://ct.santoagostinho.com.br>>. Acesso em: 09 set. 2013.

AMORIM, V. M. de; CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez.2008.

AMOS, E. **Se essa rua fosse minha**. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

AZEVEDO, F. A. G. de. Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 80-99.

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações sobre o ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-25.

BARBOSA, A. A. T. Releitura, citação, apropriação ou o quê?. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 143-149.

BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Brasília, 2001.

BRITO, A. P. S. **Orientação pedagógica: um trabalho de intervenção e atuação no contexto escolar**. Campinas: [s.n.], 2011.

BRÜGEL, P. **Jogos infantis**. Disponível em: <<http://www.abcgallery.com/B/bruegel/bruegel1.html>>. Acesso em: 09 set. 2013.

CAMARGO, I. **Paisagem urbana**. Disponível em: <<http://www.catalogodasartes.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

CARPINEJAR, F. (Org.). **Cecília de Bolso**: Cecília Meireles. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FARTHING, S. **Tudo sobre Arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FERREIRA, S.; SILVA, S. M. C. da. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das Artes**: construindo caminhos. 10. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 139-179.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações sobre o ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-47. FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

GOGH, V. V. **Noite estrelada**. Disponível em: <<http://amoesaue.blogspot.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

GYPSY, A. A. M. **Diário de uma jovem atriz**. Disponível em: <<http://gypsyalexandraamayamarquez.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INNOVACION relacional. Disponível em: <<http://innovacionrelacional.wordpress.com>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

INSITE. Disponível em <<http://www.insite.com.br/art/pessoa/cancioneiro/182.php>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

GÓES, M. R. de; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pró-Posições**, São Paulo, v. 17, n. 2 (50), p. 31-45, maio/ago. 2006.

KAHLO, F. **Coluna partida**. Disponível em: <<http://www.flordechico.com/2010/08/frida-kahlo.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. [S.l.]: Leituras SME, 2001. (Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001).

LEITE, M. I. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. (Org). **Educação e Arte**: linguagens artísticas na formação humana. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 27-36.

LEIS municipais. Disponível em:< <https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/> >Acesso em: 10 abr. 2013.

LETRAS. MUS. Disponível em: <<http://letras.mus.br/mercedes-sosa/63322/>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

MADURO, O. **Mapas para a festa**: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEIRELLES, V. **Moema**. Disponível em: < <http://masp.art.br/> >. Acesso em: 20 jan. 2014.

MOREIRA, C. E. Emancipação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 163-165.

MUSÉE D'Orsay. **Acampamento de ciganos com caravanas**. Disponível em: <<http://www.musee-orsay.fr/>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

PENNA, M. O ensino de Arte: uma transição. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 57-66, nov. 1999.

PENSADOR Uol . **Carlos Drummond de Andrade**.

Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/carlos_drummond_de_andrade/>. Acesso em: 18 agos. 2013.

_____. **Cecília Meireles**. Disponível em:

<http://pensador.uol.com.br/autor/cecilia_meireles/>. Acesso em: 30 set. 2013.

PEREIRA, K. H. **Como usar Artes Visuais na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, M. L. *Blogs literários no trabalho com professoras de Língua Portuguesa: possibilidades de palavras e contrapalavras*. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem Histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 53-70.

PETRUCI, M. das G. R. M. CEFAM: uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 6, p. 9-25, fev. 1994.

PORTINARI, C. **Banda de música**. Disponível em:< <http://www.portinari.org.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **Futebol em Brodóski**. Disponível em:

<<http://estudosavancadosinterdisciplinares.blogspot.com.br>>. Acesso em: 09 set. 2013.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. 6. ed. Porto alegre: Mediação, 2011.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

_____. Imaginário e produção imaginária: reflexões em educação. In: ROS, S. Z. da (Org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: Núcleo de Publicação Florianópolis, 2006. p. 49-75.

_____. Educação estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e semiótica. In: ZANELLA, A. V. (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: Núcleo de Publicação Florianópolis, 2007. p. 101-116.

PROSA em verso. Disponível em:
<<http://prosaemverso.br.tripod.com/prosaemverso/id52.html>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

REDIN, M. M. Estética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 165-168.

SIGNIFICADOS. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/emancipacao/>>. Acesso em: 22 out. 2013.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOUZA, M. de. **Chico Bento**. Disponível em:
<<http://www.desenhoseatividades.com/2012/07/32-atividades-folclore-turma-da-monica.>> .
Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artemed, 2004. p. 35-50

SOUZA, P. R. Ao professor. In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Brasília, 2001. p. 3.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre o ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**, 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 2005.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2002.

ZANELLA, A. V. et al. Diversidade e diálogo: reflexões sobre alguns métodos de pesquisa em psicologia. **Interações**, São Paulo, v. XII, n. 22, p. 11-38, jul./dez. 2006.

APÊNDICE
Tabela 01 – estudos realizados no 1º semestre do ano letivo de 2013

Data	Tema estudado: Cap. 3 - O universo das artes (CHAUI, 2000)	Propostas realizadas
02/04/13	Leitura e discussão do texto “O ponto de vista do espectador”	Levantamento do conhecimento prévio que as professoras traziam sobre conceitos artista e obra de arte; leitura do texto mencionado na coluna ao lado;
09/04/14	Leitura e discussão dos textos: <ul style="list-style-type: none"> • “O ponto de vista do artista”; • “Arte e religião” 	Realizamos a reflexão a partir dos textos, pensando no trabalho de arte na escola e sobre os contextos históricos e as influências nas manifestações artísticas.
14/05/14	Leitura e discussão: <ul style="list-style-type: none"> • “Arte e técnica” 	Em grupos, as professoras conversaram e, posteriormente, registraram como trabalham a obra de arte em sala de aula. A proposta visava dar condições para que as docentes analisassem os encaminhamentos sobre o trabalho com as obras de arte.
21/05/14	Leitura de obra de Arte Visual Obra: Coluna partida – Frida Kahlo	Foi proposta às professoras a leitura imagética dos elementos gramaticais da obra. Nessa etapa do trabalho puderam falar e inferir o que viam, sentiam ou pensavam sobre a obra em questão. Procurei mostrar com tal proposta que havia a necessidade de explorar a obra com as crianças, aproximá-las do texto imagético, suscitar-lhes a curiosidade, permitir-lhes sentir a essência do objeto artístico.
04/06/14	Observações sobre o trabalho desenvolvido na escola, na área de Arte, a partir do acompanhamento dos Semanários.	A partir do acompanhamento do plano de ensino semanal (SEMANÁRIO) constatei algumas peculiaridades a respeito das propostas e organizações do ensino de arte na escola. Neste encontro, procurei evidenciar para o grupo os aspectos gerais que pouco favoreciam o trabalho e destaquei, também, outros que sinalizavam para melhores possibilidades de ensino.

Tabela 02 – estudos realizados no 1º semestre do ano letivo de 2013

Data	Tema estudado: Estética	Propostas realizadas
06/08/13	<ul style="list-style-type: none"> - A Dimensão estética no trabalho com a arte – apresentação em Power Point; - Leitura: “A Sala de aula como espaço de criação”, de Kátia Helena Pereira (2012) 	<p>Na ocasião, trouxe para adensar a discussão, as contribuições de autores como Duarte Junior (2003), Hillman (1993), Pino (2007), Pereira (1996), Amorim e Castanho (2008), que discutem a questão da estética na formação de professores. Provoquei as docentes a relacionar a questão com sua prática cotidiana e o ensino da arte.</p>
13/08/13	<p>Discussão e reflexão sobre o texto “A sala de aula como espaço de criação” – Pereira (2012)</p>	<p>Um dos pontos que o texto no permitiu ressaltar foi a atividade de colorir desenhos prontos.</p> <p>Alguns professores salientaram que tal proposta impede e delimita a expressão da criatividade, reproduzindo padrões sem reflexão.</p>
20/08/13	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvindo, percebendo e registrando os sons da paisagem sonora da escola; - Confeção de um cartaz ilustrando, por meio de figuras retiradas de revistas e/ou desenhos, os elementos que constituíam a paisagem sonora da escola; - Leitura e discussão do texto: “Releitura, citação, apropriação ou o quê?” de Ana Amália Tavares Bastos Barbosa. (2010) 	<p>A proposta de ouvir, perceber e registrar os sons da paisagem sonora da escola objetivou mostrar aos professores que tão importante quanto olhar, também é ouvir o que está a nossa volta, aquilo que nos toca, provoca. Uma forma de apurar os ouvidos e a atenção para a música.</p> <p>O desafio maior era registrar o som sem utilizar-se, para tanto, do código da escrita. Daí o desafio de encontrar outras formas de registros para mostrar os sons fortes, fracos, agudos, graves etc.</p> <p>A partir do texto de Barbosa (2010) pudemos ampliar as reflexões sobre o tema releitura e pensar novas possibilidades de trabalho em sala de aula.</p>

03/09/13	- Compartilhando experiências sobre o ensino de arte a partir dos estudos realizados.	<p>Na ocasião algumas professoras (T, Y, MA, MR e A – <i>nomenclatura empregada neste trabalho, conforme descrito no subcapítulo 3.1</i>) compartilharam com o grupo de professores, na HTPC, experiências realizadas na sala de aula tendo como foco possibilidades para as crianças poderem criar suas obras artísticas.</p> <p>As professoras T e Y apresentaram o trabalho sobre as brincadeiras e jogos folclóricos (atividade apresentada no corpo do trabalho, no subcapítulo 3.3 – A coluna partiu-se! – ressignificando as leituras e releituras de obras de Artes Visuais);</p> <p>Em seguida, a professora MA falou do trabalho com retratos, onde foi requisitado aos alunos, após leitura imagética de uma obra de Romero Brito, o retrato de um colega. O trabalho foi realizado em duplas;</p> <p>A professora MR compartilhou a experiência da produção de um desenho a partir da observação e discussões de imagens sobre meio ambiente;</p> <p>E a professora A comentou que, a partir da leitura de obras diversas de Romero Brito, propôs aos alunos criarem suas próprias obras, inspirados no pintor.</p>
----------	---	---

10/09/13	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade sobre desenho: como atividade corporal, o desenho requer aquecimento, alongamento e relaxamento; Proposta de desenho coletivo; - Leitura e discussão do texto: "Faz o chão pra ela não ficar voando: o desenho na sala de aula" de Ferreira e Silva (2001) 	<p>Na prática da proposta coletiva, propus aos professores que realizassem um desenho, mas que quando eu desse um comando (e o fiz por meio da música, ou melhor, alterando a seleção musical que levei para o encontro) deveriam trocar de folha com o colega ao lado e continuar o desenho do mesmo e, assim, sucessivamente até que cada um retomasse seu registro inicial. Compartilhamos os desenhos e algumas impressões sobre a obra final;</p> <p>O texto nos permitiu discutir e refletir sobre questões como o uso de mimeógrafo, cópias reprográficas, os diagnósticos psicológicos e as interpretações exageradas.</p>
17/09/13	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das reflexões sobre o texto "Faz o chão pra ela não ficar voando: o desenho na sala de aula" de Ferreira e Silva (2001) 	<p>Pensamos possibilidades de intervenção e ampliação de propostas em sala de aula.</p>
05/11/13	<p>Evidenciar e compartilhar com o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - destacar a proposta de ensino de arte que, segundo a opinião das docentes, teve maior impacto em sala de aula (dar indícios); - registrar uma proposta interdisciplinar sobre arte para apresentar no próximo encontro ao grupo. 	<p>Cada professora destacou uma proposta realizada em classe, que considerou ter um impacto significativo aos alunos.</p>